



# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

Τόμος 3ος

**ΓΡΑΠΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ - ΜΑΘΗΜΑ: «ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ II»**



ΝΑΥΠΛΙΟ 2017

## Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων του αστικού τοπίου στην πόλη της Ζακύνθου με τις τεχνικές του community theatre και τη μέθοδο του World Café: Συγκριτική μελέτη της αποτελεσματικότητας των μεθόδων <b>(Αβούρη Πηνελόπη)</b> .....	5
Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης παιδιών που φοιτούν στη Δ΄ τάξη δημοτικού σχολείου <b>(Ατσαλάκη Ευλαμπία)</b> .....	31
Η διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω της δραματικής τέχνης: Μία έρευνα δράσης σε μαθητές Α΄ τάξη Λυκείου <b>(Γιαγκιόζη Ευαγγελία)</b> .....	60
Καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε ανερχομένους γεωπόνους μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Η αυτοδιαχείριση, η τάση αποφυγής και η αυτοπεποίθηση ως παράγοντες καλύτερης διαχείρισης προβλημάτων στον εργασιακό χώρο <b>(Γιαννακούλη Καλλιόπη)</b> .....	88
Η ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των παιδιών της Δ΄ τάξης Δημοτικού μέσω της δραματικής τέχνης: Μια έρευνα σε σχολεία του νομού Αργολίδας <b>(Δήμα Αικατερίνη)</b> .....	107
Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και δημιουργική γραφή. Μια έρευνα δράσης με μαθητές της Ε΄ τάξης σε Δημοτικά σχολεία της Σπάρτης <b>(Διακουμάκου Αικατερίνη)</b> .....	156
Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς σε μαθητές εφηβικής ηλικίας <b>(Διαλιάτση Γεωργία- Ραφαέλα)</b> .....	177
Το εκπαιδευτικό δράμα σαν εργαλείο βελτίωσης της ατομικής και συλλογικής ενσυναίσθησης σε μια ομάδα προνηπίων στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους για την επιτυχή ένταξη παιδιού που εμφανίζει διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή – Αυτισμό: Μελέτη περίπτωσης <b>(Ζιούδρου Ευανθία)</b> .....	201
Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων στο Δημοτικό σχολείο: Μια έρευνα δράσης σε παιδιά Ε΄ τάξης (10-11 ετών) <b>(Θραψανιώτη Καλλιόπη-Ηλιόπη)</b> .....	271
Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων στο Δημοτικό σχολείο: Μια έρευνα δράσης σε παιδιά ΣΤ΄ τάξης(11-12 ετών) σχολείων των Ιωαννίνων <b>(Καρακώστα Ουρανία)</b> .....	311
Εκπαιδευτικό Δράμα και βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών της Στ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου <b>(Καραμάνου Σοφία)</b> .....	342
Το θέατρο Playback ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας και του αυθορμητισμού σε άτομα τρίτης ηλικίας <b>(Καστρινού Μαργαρίτα)</b> .....	359

Το παιχνίδι του ρόλου ως μέσο κατανόησης μαθηματικών εννοιών σε παιδιά της Α΄ Δημοτικού: Μία πειραματική έρευνα σε Δημοτικά σχολεία της Ανατολικής Αττικής <b>(Κτιστόπουλος Ευάγγελος)</b> .....	384
Η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για τους αριθμούς σε παιδιά Νηπιαγωγείου. Μία μελέτη περίπτωσης στο Νηπιαγωγείο Ασκληπιείου Επιδαύρου <b>(Μάρα Κωνστανίνα)</b> .....	398
Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω του εκπαιδευτικού δράματος στους εφήβους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μία έρευνα σε σχολεία της Δ΄ Διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής <b>(Μάρδας Γεώργιος)</b> .....	419
Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο ανάπτυξης της αποκλίνουσας σκέψης των παιδιών. Μία έρευνα σε μαθητές της Δ΄ τάξης Δημοτικού των σχολείων της Αθήνας <b>(Μαυροειδή Αλεξάνδρα)</b> .....	438
Οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών ως τεχνική της ΔΤΕ για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης: Μία έρευνα δράσης σε προεφήβους μαθητές <b>(Μπακοπούλου Μαρία)</b> .....	465
Η συμβολή της δραματικής τέχνης στη μείωση του σχολικού άγχους στο μάθημα της Ιστορίας σε παιδιά της Δ΄ Τάξης του Δημοτικού σχολείου <b>(Νάκου Ευαγγελία)</b> .....	508
Η εφαρμογή της ΔΤΕ ως εργαλείο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο: Η μελέτη περίπτωσης του 1/θεσίου 6ου Νηπιαγωγείου Ναυπλίου <b>(Ξυλά Βασιλική)</b> .....	530
Ο χορός ως εργαλείο βελτίωσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι 13-16 ετών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π-Υ). Μία έρευνα σε κέντρα ψυχικής υγείας των Αθηνών για παιδιά και εφήβους <b>(Παπαοικονόμου - Σιδέρη Χριστίνα)</b> .....	552
Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο <b>(Παρασκευοπούλου - Σταυροπούλου Μαρία)</b> .....	606
Εκπαιδευτικό Δράμα και ομαδοσυνεργατική μάθηση: Μία έρευνα δράσης της διδακτικής της Ιστορίας στο 2ο ΓΕΛ Περιστερίου <b>(Πετροκοκκίνου Αικατερίνη)</b> .....	629
Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της δραματικής τέχνης: Μία έρευνα σε σχολεία της Αττικής στη ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού <b>(Σαργολόγος Φραγκίσκος - Αλέξανδρος)</b> .....	655
Η επίδραση ενός προγράμματος δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μαθητών Β΄ τάξης των Δημοτικών σχολείων ΕΑΕΠ Ν. Αργολίδας <b>(Σκαρπέντζου Μαρία)</b> .....	675
Η συμβολή της εφαρμογής μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αρχαίας ιστορίας της Α΄ Λυκείου μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση <b>(Στενού Σοφία)</b> .....	705

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια έρευνα δράσης σε παιδιά Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού των Δημοτικών σχολείων του Δήμου Άργους - Μυκηνών <b>(Στράτου Ελπίδα)</b> .....	733
Η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην οργάνωση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων με στόχο την κατανόηση της κοινωνικής αξίας των εκθεμάτων και την αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στο μουσείο. Μια έρευνα σε μαθητές Γυμνασίου στο Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτσου, Παράρτημα Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο <b>(Τσεκούρα Χριστίνα)</b> .....	763
Χρήση τεχνικών του δράματος στη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας: Μια έρευνα για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου σε παιδιά 10-12 ετών <b>(Χαραλαμπάκη Αφροδίτη)</b> .....	786
Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην καλλιέργεια και την εξέλιξη του προφορικού λόγου της αλβανικής γλώσσας: Μια έρευνα δράσης στα Κυριακάτικα σχολεία Αλβανών μεταναστών του νομού Αττικής <b>(Χάσκα Αικατερίνη)</b> .....	803



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ - ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

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

**Προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων**

**του αστικού τοπίου στην πόλη της Ζακύνθου**

**με τις τεχνικές του community theatre**

**και τη μέθοδο του World Café:**

**Συγκριτική μελέτη της αποτελεσματικότητας των μεθόδων**



**Πηνελόπη Αβούρη**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ**

**Ναύπλιο 2015**

## **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία διερευνά το ζήτημα του αστικού περιβάλλοντος στην πόλη της Ζακύνθου, ως ένα θέμα που άπτεται της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία, εφαρμόζοντας τις μεθόδους του World Café και τις τεχνικές του community theatre. Μέσα από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές και μαθήτριες της Α' τάξης Λυκείου ελέγχονται οι δυνατότητες και η αποτελεσματικότητα των δυο μεθόδων στο αειφόρο σχολείο (Sustainable School).

Επιπλέον, διερευνάται το κατά πόσο οι μέθοδοι αυτές, μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία που προκαλούν και τελικά επιφέρουν αύξηση της ενσυναίσθησης αναφορικά με το αστικό περιβάλλον, καθώς και το κατά πόσο, ως μέθοδοι ενδυνάμωσης, συντελούν ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να καταστούν ενεργοί πολίτες, οι οποίοι διακατέχονται από περιβαλλοντική ηθική, διερευνούν και σκέπτονται κριτικά, συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και παρεμβαίνουν δυναμικά στα κοινωνικά δρώμενα.

## **Λέξεις – κλειδιά:**

αειφόρο σχολείο – community theatre – World Café – ενσυναίσθηση – περιβαλλοντική ηθική – υδάτινο αποτύπωμα – ενεργός πολίτης – οικόπολη.

## **Abstract**

This paper explores the issue of urban landscape in the city of Zakynthos, as a matter within its Education for Environment and Sustainability, applying the methods of World Café and the techniques of «community theatre». Through educational interventions to students of high school tested the capacity and effectiveness of the two methods in the Sustainable School.

Moreover, we investigated whether these methods can constitute tools that cause and ultimately result in an increase of empathy concerning the urban landscape, and whether, as methods of empowerment, contribute so that students can become active citizens, who possess environmental ethics, investigate and think critically, participate in decision-making processes and are dynamically involved in society.

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	8
1. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.....	10
1.1 Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.....	10
1.2 Το αειφόρο σχολείο.....	10
1.3 Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο αειφόρο σχολείο.....	11
1.3.1 Η περιβαλλοντική ηθική.....	11
1.3.2 Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στο πλαίσιο των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.....	12
1.4 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και η εφαρμογή των αρχών του συμμετοχικού θεάτρου.....	12
2 Μεθοδολογία της έρευνας	
2.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	14
2.2 Ερευνητικές μέθοδοι.....	14
2.2.1 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	14
2.2.2 Η μέθοδος World Café.....	18
2.3 Τεχνικές συλλογής δεδομένων.....	18
2.3.1 Ερωτηματολόγιο.....	19
2.3.2 Η κριτική φίλη.....	19
2.4 Η επιλογή του δείγματος.....	19
2.4.1 Η οικόπολη.....	20
2.4.2 Το αποτύπωμα της αειφόρου πόλης.....	21
2.5 Το περιβαλλοντικό πρόγραμμα «Ζάκυνθος οικολογική πόλη».....	21
2.6 Γενικό περίγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας.....	21
Ποσοτικά ευρήματα της έρευνας.....	22
Ερμηνεία των ευρημάτων-Συζήτηση.....	22
Βιβλιογραφία.....	24
Παράρτημα.....	28

## Εισαγωγή

Μέσα στο κλίμα των ανακατατάξεων του μετανεωτερικού κόσμου, οι βασικές αξίες, που προσδιορίζουν το περιεχόμενο της έννοιας της αειφορίας, η οικολογική και κοινωνική δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, η ανεκτικότητα στη διαφορετική άποψη, η συλλογικότητα και η δημοκρατία καθιστούν καινοτομική την προώθησή της στον χώρο της εκπαίδευσης (Φλογαΐτη, 2006· Huckle, 1999· Λιαράκου, & Φλογαΐτη, 2007).

Η παρούσα έρευνα υλοποιείται στο πλαίσιο της προβληματικής του αειφόρου σχολείου στο οποίο κρίνεται σκόπιμο να εμπλέκονται άμεσα οι μαθητές σε δράσεις που αφορούν στο σχολείο τους και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία, συμμετέχοντας συνειδητά και διαμορφώνοντας τα δικά τους κριτήρια, χωρίς να υιοθετούν άκριτα τρόπους συμπεριφοράς και μοντέλα σκέψης (Breitling, & Mogensen, 1999· Jensen, & Schnack, 1997· Λιαράκου, & Φλογαΐτη, 2007).

Η έρευνα εφαρμόζεται στους μαθητές και μαθήτριες της Α΄ τάξης Λυκείου των σχολείων της Ζακύνθου με τη συμμετοχή της ερευνήτριας, της κριτικής φίλης και των φοιτητών του ΤΕΙ Ιονίων Νήσων. Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη σύγκριση της αποτελεσματικότητας της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τη μέθοδο World Café.

Συνολικά, η οργάνωση της ερευνητικής πορείας, η παρακολούθηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και η αποτύπωση των αναδυόμενων συμπερασμάτων προσδιορίζονται με βάση το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

Ποια μέθοδος εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η πλέον αποτελεσματική στην αλλαγή στάσεως των μαθητών σε θέματα προστασίας του αστικού περιβάλλοντος, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ή η μέθοδος World Café;

Στο πλαίσιο μιας ανοιχτής και ισότιμης μορφής επικοινωνίας, συγκροτείται μια βασική ομάδα εργασίας, η αποκαλούμενη ερευνητική ομάδα, στην οποία συμμετέχουν: η ερευνήτρια σε ρόλο εμπυχώτριας ή εξωτερικού συνεργάτη (facilitator) όλης της διαδικασίας, οι φοιτητές του ΤΕΙ Ιονίων Νήσων ως εκπαιδευτικοί ερευνητές και οι μαθητές και οι μαθήτριες της Α΄ τάξης του Λυκείου. Ειδικότερα, η ερευνήτρια και οι φοιτητές του ΤΕΙ Ιονίων Νήσων συγκροτούν την παιδαγωγική ομάδα. Κομβικός καθίσταται ο ρόλος της κριτικής φίλης (critical friend), η οποία συμμετέχει στις συζητήσεις της παιδαγωγικής ομάδας με ρόλο κριτικό και υποβοηθητικό.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αναπτύσσεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας. Παρουσιάζονται διαδοχικά οι έννοιες της αειφορίας, του αειφόρου σχολείου, της περιβαλλοντικής



εκπαίδευσης στο αειφόρο σχολείο και της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με έμφαση στις θεωρητικές και ιστορικές τους διαστάσεις, το εννοιολογικό τους περιεχόμενο, τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν το περιεχόμενό τους, τις τάσεις, τις προοπτικές και τα αμφιλεγόμενα σημεία που περικλείουν, καθώς και τη μεταξύ τους αμφίδρομη συνδεδεμένη σχέση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Συγκεκριμένα, προσεγγίζεται λεπτομερώς το κύριο ερώτημα της έρευνας, παρουσιάζεται αναλυτικά η μέθοδος των ερευνητικών παρεμβάσεων και οι τεχνικές συλλογής δεδομένων που αξιοποιούνται στην παρούσα έρευνα. Εκτενής αναφορά γίνεται στη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, όπου περιγράφονται λεπτομερώς η επιλογή του ερευνητικού δείγματος, το περιβαλλοντικό θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που επιλέχθηκε να πλαισιώνει την ερευνητική διαδικασία και το γενικό περίγραμμα της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται λεπτομερώς τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση και η θεωρητική ανάλυση των συμπερασμάτων της έρευνας. Τα ερευνητικά συμπεράσματα συγκεκριμενοποιούνται, οριοθετούνται και παρουσιάζονται σε συσχέτιση με το κύριο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη συνολική επισκόπηση κι αποτίμηση της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς και την αποτύπωση εναλλακτικών προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

## Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

### 1.1 Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το περιβάλλον στη μεταμοντέρνα κατάσταση των αρχών του 21<sup>ου</sup> αιώνα είναι κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά ζητήματα που τροφοδοτούνται από τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και αντανακλούν τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις μεταξύ διαφορετικών οικονομικών συμφερόντων ή αντικρουόμενων κοινωνικών δικαιωμάτων (Schnack, 1998· Φλογαΐτη, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της αειφορίας εμφανίζεται ως ρυθμιστικός παράγων της δυναμικής που αναπτύσσουν μεταξύ τους το περιβάλλον, η κοινωνία, η πολιτική και η οικονομία (Rauch, 2004), πράγμα που σημαίνει ότι η ανάπτυξη μιας κοινωνίας είναι αειφόρος, *«όταν βελτιώνει την ποιότητα ζωής στο πλαίσιο των ορίων που θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων<sup>1</sup> που υποστηρίζουν τη ζωή»* δηλαδή, ανταποκρίνεται στο αίτημα για κοινωνική ανάπτυξη, διασφαλίζοντας εκ παραλλήλου την οικολογική βιωσιμότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (UNEP/WWF/IUCN, 1991: 10) και *«ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες χωρίς να μειώνει τις δυνατότητες των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες»* (WCED, 1987: 43).

### 1.2 Το αειφόρο σχολείο

Το αειφόρο σχολείο ενθαρρύνει την κριτική προσέγγιση της σύγχρονης πραγματικότητας, τον εντοπισμό και την κατανόηση των εμποδίων, των περιορισμών ή των προβληματικών καταστάσεων που εμπλέκονται σε αυτά, καθώς και την κριτική διερεύνηση των σύγχρονων στάσεων και αξιών (Rauch, 2002· Mogensen, & Mayer, 2005). Προωθεί τη γνωριμία με το τοπικό περιβάλλον, την έρευνα στο πεδίο, την επιτόπια παρατήρηση, την επίλυση προβλημάτων και τη δράση σε ρεαλιστικές και πραγματικές συνθήκες (Smith, 2007· Rauch, 2002).

Το αειφόρο σχολείο λειτουργεί ως ένας οργανισμός μάθησης που είναι υπεύθυνος όχι μόνο για τη δική του ανάπτυξη, αλλά και για την ανάπτυξη της κοινότητας στην οποία ανήκει (Clover et al., 2000). Οι μαθητές και οι μαθήτριες μαζί με τους εκπαιδευτικούς και σε συνεργασία με τους τοπικούς πληθυσμούς διερευνούν ζητήματα του τοπικού περιβάλλοντος, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, προτείνουν πρακτικές που εμπνέονται από

---

<sup>1</sup> Η έννοια Φέρουσα Ικανότητα (Carrying Capacity) σχετίζεται με το περιβάλλον και ουσιαστικά δηλώνει τον μέγιστο αριθμό των ειδών ή των μονάδων του είδους που μπορούν να συντηρηθούν επ' άπειρο από ένα οικοσύστημα χωρίς αυτό να υποβαθμιστεί (Καραμέρης, 2008: 43).

το όραμα της αειφορίας και ανταποκρίνονται στις συνθήκες, τις δυνατότητες και τις προτεραιότητες της τοπικής κοινωνίας (Volk, & Cheak, 2003).

### **1.3 Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο αειφόρο σχολείο**

Με την εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών για την περιβαλλοντική εκπαίδευση/εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη επιδιώκεται η διάπλωση αυτόνομων και ενεργών πολιτών οι οποίοι: « α) Θα είναι περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι, θα κατέχουν τη σχετική γνώση, θα συνειδητοποιούν τη σοβαρότητα των οικολογικών ζητημάτων αλλά κυρίως θα διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες και τη θέληση προκειμένου να γίνουν παράγοντες αλλαγών στην κατεύθυνση της επίλυσης τους β) Δεν θα ανταποκρίνονται παθητικά και δεν θα προσαρμόζονται σε επιλογές και επιταγές διαφόρων κέντρων εξουσίας, αλλά θα διερευνούν και θα σκέπτονται κριτικά, θα αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και θα συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, παρεμβαίνοντας δυναμικά και δημοκρατικά στα κοινωνικά δρώμενα με στόχο τις αλλαγές που απαιτούνται και τη διαμόρφωση συνθηκών αειφόρου ανάπτυξης γ) Θα έχουν οράματα, ικανότητες και αξίες που θα τους βοηθούν να διαπραγματεύονται και να σχεδιάζουν ατομικά και συλλογικά τους κοινωνικούς όρους της αειφορίας προσδιορίζοντας αυτόνομα το παρόν τους και επαγρυπνώντας για το μέλλον των γενεών που θα έλθουν».<sup>2</sup>

#### **1.3.1 Η περιβαλλοντική ηθική**

Σύμφωνα με την οικοκεντρική φιλοσοφία, η οποία δεν αφορά μόνο τους ανθρώπους, αλλά και άλλες οντότητες, όπως τα υπόλοιπα ζώα, το νερό και τα φυτά, η φύση δεν μπορεί να έχει πλέον εργαλειακή αξία για τον άνθρωπο. Η χλωρίδα και η πανίδα έχουν την ίδια εγγενή αξία με τον *homo sapiens - sapiens*, ο οποίος συμμετέχει στην ηθική κοινότητα ως απλό μέλος και όχι ως πεφωτισμένος διαχειριστής. Το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον δεν νοείται ως αποθήκη φυσικών πόρων και αποδέκτης των λυμάτων της ανθρωπότητας προκειμένου αυτή να επιβιώσει και να διαβιώσει σε ένα καλύτερο περιβάλλον. Οι υποστηρικτές της οικοκεντρικής φιλοσοφίας φροντίζουν για την ικανοποίηση των αυτόνομων σκοπών των έμβιων και αβιοτικών παραγόντων για επιβίωση και αναπαραγωγή και επιδιώκουν την υγεία και την μακροημέρευση της χλωρίδας και της πανίδας (Leopold, 1953).

Ζητούμενο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία αποτελεί η επέκταση των συνόρων αλλά και της χωρητικότητας της ηθικής κοινότητας με τρόπο ώστε να συμπεριληφθούν στους κόλπους της νερά, φυτά, ζώα, έδαφος, με τους ανθρώπους ως αποδέκτες των ηθικών υποχρεώσεών μας (Leopold, 1968).

<sup>2</sup> [http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/perivallontiki\\_ekpaidefsi/index.html](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/perivallontiki_ekpaidefsi/index.html)

### **1.3.2 Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στο πλαίσιο των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης**

Μία από τις πιο πρόσφατες θεωρητικές εξελίξεις στις ψυχολογικές έρευνες αναφορικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι η έμφαση που δίνεται στη σχέση του εαυτού με τη φύση. Η βασική θεωρία πίσω από αυτή την εξέλιξη είναι ότι οι στάσεις ενός ατόμου για τα περιβαλλοντικά ζητήματα πηγάζουν από το βαθμό στον οποίο το άτομο θεωρεί τον εαυτό του μέρος του φυσικού περιβάλλοντος. Ο βαθμός, δηλαδή, που το άτομο συσχετίζει τον εαυτό του με τη φύση επηρεάζει τις περιβαλλοντικές του στάσεις και συμπεριφορές (Schultz et al., 2004: 31 – 42).

Ο Schultz (2001: 327-339) δημιούργησε ένα μοντέλο (inclusion model) για την κατανόηση των σχέσεων εαυτού- φύσης, το οποίο περιλαμβάνει έναν γνωστικό παράγοντα: τη συνδετικότητα, που αναφέρεται στον βαθμό που συμπεριλαμβάνει κάποιος τη φύση στη γνωστική αναπαράσταση του εαυτού του, έναν συναισθηματικό παράγοντα: τη φροντίδα, που αναφέρεται στον βαθμό αφοσίωσης του ανθρώπου στη φύση και έναν συμπεριφορικό παράγοντα: τη δέσμευση, που αναφέρεται στην προθυμία του ατόμου να δράσει με φιλοπεριβαλλοντικό τρόπο.

### **1.4 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και η εφαρμογή των αρχών του συμμετοχικού θεάτρου**

Η χρήση της τέχνης στα εκπαιδευτικά προγράμματα καλλιεργεί μέσα από τη συναισθηματική προσέγγιση την οικειοποίηση και την ανάπτυξη δεσμού με τον χώρο (Adams, 1991), την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και την ελευθερία στην έκφραση (Snow, 1991), και τέλος, ενισχύει την επαφή των παιδιών με τη φύση, συμβάλλοντας στην εμπάθυνση τη γνώση τους γι' αυτή (Engel, 1991).

Η τέχνη με τη μορφή της συμμετοχικής ή της κοινοτικής τέχνης (participatory art, community art), ως μέσο έκφρασης, δίνει την ευκαιρία στα άτομα, στις ομάδες και στις κοινότητές τους να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους, να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους και να συμμετέχουν στην προσωπική, κοινωνική, πολιτιστική, πολιτική ή περιβαλλοντική αλλαγή με κύριο πάντα στόχο τη βελτίωση της ποιότητα ζωής τους (Austin, 2008).

Το εφαρμοσμένο δράμα όπως ορίζεται από τη Nicholson είναι το «*δράμα που έχει κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς και κοινοτικούς στόχους*», ενώ το εφαρμοσμένο θέατρο, όπως το ορίζει ο O' Toole είναι «*η χρήση του θεάτρου με μη - παραδοσιακές προθέσεις και εφαρμόζεται σε μη - συμβατικά περιβάλλοντα*» (McCammon, 2007).

Οι φιλοσοφικές τοποθετήσεις, των δημιουργών του συμμετοχικού θεάτρου (Epskamp, 2006: 13) στηρίζονται στην παιδαγωγική θεωρία του Paulo Freire (1972) και τις θεατρικές θεωρίες των Berthold Brecht (1974) και Augusto Boal (1979).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας βρίσκεται η αναζήτηση και η εκτίμηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η κατανόηση του εαυτού και της σχέσης του με τον κόσμο.

Το περιβαλλοντικό δράμα βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και την ικανότητα να συνεργάζονται και να εκφράζουν τις ιδέες και τις απόψεις τους. Η απορρόφηση των παιδιών στις φανταστικές ιστορίες του εκπαιδευτικού δράματος τα εμπλέκει συναισθηματικά στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Η δραματοποίηση προσφέρει στους μαθητές και στις μαθήτριες ένα περιβάλλον, όπου μπορούν να διερευνήσουν και να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις, δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν στον ρόλο του ενεργού πολίτη (McNaughton, 2004).

## **Μεθοδολογία της έρευνας**

### **2.1 Ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση των φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων των μαθητών για το αστικό περιβάλλον γενικά και ειδικότερα για την πόλη της Ζακύνθου, ώστε να τις ενισχύσουμε με τη χρήση της κατάλληλης μεθόδου παιδαγωγικής παρέμβασης με αποτέλεσμα να προκύψουν θετικές συμπεριφορές ως προς την αειφορική διαχείριση του αστικού περιβάλλοντος της πόλης της Ζακύνθου.

Βασική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι με την εφαρμογή των κατάλληλων παιδαγωγικών παρεμβάσεων οι μαθητές και οι μαθήτριες της Α΄ τάξης Λυκείου μπορούν να προσανατολιστούν σε φιλικότερες προς το περιβάλλον στάσεις σε θέματα προστασίας τόσο του φυσικού όσο και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος.

Ανεξάρτητη μεταβλητή στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η παιδαγωγική παρέμβαση που εφαρμόστηκε ή δεν εφαρμόστηκε στους μαθητές και στις μαθήτριες της Α΄ τάξης Λυκείου των σχολείων της Ζακύνθου.

Εξαρτημένη μεταβλητή είναι η αλλαγή της στάσης των μαθητών σε θέματα προστασίας περιβάλλοντος.

Το ερευνητικό ερώτημα διατυπώθηκε ως εξής: Μπορεί να αλλάξει η στάση των μαθητών και μαθητριών της Α΄ τάξης Λυκείου και να προσανατολιστεί σε φιλικότερες προς το περιβάλλον στάσεις;

Αν ναι, ποια μέθοδος ευαισθητοποίησης έχει υψηλότερα ποσοστιαία αποτελέσματα στην αλλαγή στάσεως των μαθητών σε θέματα προστασίας του αστικού περιβάλλοντος, η μέθοδος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ή η μέθοδος World Café;

### **2.2 Ερευνητικές μέθοδοι**

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στους μαθητές έγιναν με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και τη μέθοδο World Café.

#### **2.2.1 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση**

Υλοποιήθηκε εργαστήριο εκπαιδευτικής παρέμβασης με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση έξι διδακτικών ωρών.

1<sup>η</sup> διδακτική ώρα: ασκήσεις προθέρμανσης.

Στόχοι: Γνωριμία με την τάξη, ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ εμπυχώτριας και μαθητών/μαθητριών, εξοικείωση με τα βασικά στοιχεία της θεατρικής πράξης.

- Υποδοχή των μαθητών/μαθητριών με τη συνδρομή της Ισαβέλλας Ιατρά<sup>3</sup> - κούκλας με ιστορική προσωπικότητα, η οποία ταξίδεψε στον χρόνο και ήρθε να γνωρίσει τη Ζάκυνθο του σήμερα και τους κατοίκους της.
- Σε κύκλο. Μπαίνει ένας ένας στο κέντρο του κύκλου λέει το όνομα του, σε ποια γειτονιά της πόλης ζει και τι του αρέσει πολύ και τι δεν του αρέσει καθόλου στη γειτονιά του. (Στόχος η γνωριμία και η εισαγωγή του θέματος «αστικό περιβάλλον – οικόπολη»).
- Περπατάμε ελεύθερα στον χώρο. Περπατάμε... στην άσφαλτο, σε ένα οργωμένο χωράφι, σε ένα καλντερίμι κατηφορικό, σε ένα δάσος με πυκνή βλάστηση, σε έναν χωματόδρομο με βροχή, σ' έναν ανηφορικό δρόμο φορτωμένοι, σε έναν χιονισμένο δρόμο με πάγο, σ' ένα στενό γεφύρι. Περπατάμε ελεύθερα στον χώρο. (Στόχος η εισαγωγή συνθηκών και η λειτουργία της ομάδας σ' αυτές).
- Οδηγείστε τον τυφλό. Η εμψυχώτρια καθορίζει έναν γνωστό σε όλους τους συμμετέχοντες χώρο στην πόλη της Ζακύνθου, π.χ. την πλατεία Αγίου Μάρκου ή τη Δημόσια Ιστορική Βιβλιοθήκη, στον οποίο θα κινούνταν ένα ζευγάρι. Ο Α έχει τα μάτια κλειστά και ο Β τον οδηγεί. Καθώς προχωρούν χέρι-χέρι, ο Β περιγράφει τι βλέπει και ο Α συμπληρώνει με όσα ακούει, μυρίζει και αγγίζει. (Στόχος η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, η συγκέντρωση, η συγκέντρωση στα μηνύματα των αισθήσεων, η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας).
- Η γειτονιά μου όπως θα ήθελα να είναι. Κολάζ σε χαρτί του μέτρου με δοσμένα στοιχεία. Σπίτια, χώρους πρασίνου, παιδικές χαρές, εκκλησίες, δημόσια κτήρια (Στόχος η συνεργασία των μαθητών).

## 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> διδακτική ώρα: Θέατρο Εικόνων

- Flashback και παράλληλες δράσεις. Ο πίνακας του Edward Dodwell απεικονίζει την πλατεία του Αγίου Μάρκου την εποχή που ζούσε η Ισαβέλλα Ιατρά. Ζητήστε τη βοήθεια της και φτιάξτε με τα σώματά σας τις παράλληλες δράσεις που εικονογραφούνται στον πίνακα και παγώστε.

---

<sup>3</sup> Υψίφωνος, σύζυγος του μουσουργού Παύλου Καρρέρ, κάτοικος της πόλης της Ζακύνθου την περίοδο 1850 – 1860.



- Η ανίχνευση της σκέψης. Η εμπυχώτρια παγώνει τον αυτοσχεδιασμό και ακουμπά έναν μαθητή ή μια μαθήτρια, ο οποίος θα αντιδράσει σε ρόλο απαντώντας σε ερωτήσεις όπως πώς αισθάνεσαι;, τι σκέφτεσαι; (Η ανίχνευση σκέψης χρησιμοποιείται μετά από μια σειρά δυναμικών εικόνων και βοηθά στη ενίσχυση του χαρακτήρα αλλά και στην καλύτερη κατανόηση της γενικότερης κατάστασης μιας σκηνής).
- Ξεπαγώστε και φτιάξτε με τα σώματα σας τις παράλληλες δράσεις που θεωρείτε ότι εκτυλίσσονται στη σημερινή πλατεία Αγίου Μάρκου. Παγώστε τη δράση.  
(Στόχος η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών, η χρήση των εναλλαγών τόπου και χρόνου στην αφήγηση και τη δραματοποίηση.)  
Σε κύκλο. Συζητείστε για τις εικόνες που φτιάξατε. Τις ομοιότητες, τις διαφορές, το νόημα που αποκτούν στο πλαίσιο της ανάγκης προστασίας του αστικού περιβάλλοντος.
- Συμπληρώνω μια εικόνα (complete the image): οι συμμετέχοντες χωρίς λεκτική επικοινωνία, συμπληρώνουν με κινήσεις το νόημα μιας εικόνας. Ομαδική εικόνα: βόλτα στην πόλη με το μοναδικό μέσο μαζικής μεταφοράς που διαθέτει η πόλη μας, το τρενάκι. Μετά το τέλος της άσκησης συζητάμε σε κύκλο. Από πού επιβιβαστήκαμε; Τι είδαμε στον δρόμο; Τι πρέπει να αλλάξουμε από αυτά που είδαμε για να γίνει η πόλη μας οικολογική πόλη;
- Θέατρο εικόνων (image theatre): οι συμμετέχοντες δημιουργούν με το σώμα τους εικόνες που διαδέχονται η μια την άλλη και συμπληρώνουν το νόημα του δράματος. Η εμπυχώτρια καθοδηγεί τους μαθητές να φτιάξουν εικόνες από τη ζωή στην πόλη π.χ. άνθρωποι που συναντιούνται στην πλατεία και χαιρετά ο ένας τον άλλο, νοικοκυρές που βγάζουν τα σκουπίδια, άνθρωποι που περπατούν στο λιμάνι που μυρίζει, δημοτικοί υπάλληλοι που φροντίζουν τα δέντρα στις πλατείες, άνθρωποι



που κάθονται στα παγκάκια και συζητούν.

#### 4<sup>η</sup> – 5<sup>η</sup> διδακτική ώρα : Theatre in the Community

- Το πακέτο εξερεύνησης  
Πρόκειται για ένα κουτί που η εμπυχωτρία έχει βάλει αντικείμενα π.χ. μια παλιά φωτογραφία, μια απόδειξη από την καφετέρια Κόκκινος Βράχος, το φυλλάδιο μιας περιβαλλοντικής οργάνωσης, ένα προσωπικό ημερολόγιο όπου κάποιος έχει γράψει τις σκέψεις του για την γκρεμισμένη πλατεία, ένα απόκομμα εφημερίδας κ.ά. Η εμπυχωτρία ως δάσκαλος σε ρόλο δημοσιογράφου που αναζητά τον κάτοχο του κουτιού, παρουσιάζει το περιεχόμενο στους μαθητές και μαθήτριες και μαζί ανασυνθέτουν την πιθανή ιστορία που μπορεί να συνδέει αυτά τα αντικείμενα. Τα παιδιά περιεργάζονται τα αντικείμενα και τα παρουσιάζουν ένα-ένα στους υπόλοιπους. Προσπαθούν να καταλάβουν τι μπορεί να έχει συμβεί. Σε αυτή τους την προσπάθεια μπορούν να ανακρίνουν τον δάσκαλο-σε-ρόλο (Sommers, 2008).
- Κατόπιν σε ομάδες αναλαμβάνουν να φτιάξουν τρεις δυναμικές εικόνες και να δείξουν τι νομίζουν ότι μπορεί να συμβαίνει στον κάτοχο του κουτιού, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο Theatre For the Community, μια συλλογική διαδικασία παραγωγής του παραστασιακού κειμένου από ομάδες που εργάζονται σε μια συγκεκριμένη κοινότητα και ασχολούνται με θέματα οικολογίας ή περιβάλλοντος, διότι δίνει προτεραιότητα στις τοπικές κοινωνικές συνθήκες και τα κοινοτικά προβλήματα και ενθαρρύνει τα μέλη μιας κοινότητας να ανταλλάξουν ιδέες (Billingham, 2005: 15 – 16· Chandler, 1998:130).
- Για να ετοιμάσουν το παραστασιακό κείμενο χρησιμοποιούν καρτέλες με τα παρακάτω ερωτήματα:
  - Ποιοι είμαστε;
  - Πού βρισκόμαστε;
  - Τι κάνουμε;
  - Γιατί το κάνουμε;
  - Τι συμβαίνει μετά;
  - Ποιος εμπλέκεται;
  - Τι πρόκειται να συμβεί τελικά;
  - Πώς λύνεται το πρόβλημα;

## 6<sup>η</sup> διδακτική ώρα

- Κύκλος αξιολόγησης: Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με τον τρόπο που εργάστηκαν, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τη γνώση που ο καθένας αποκόμισε.
- Κύκλος χαλάρωσης – τελετουργικού αποχαιρετισμού.  
Αναμμένα κεράκια σχηματίζουν οι μαθητές και μαθήτριες και η εμπυχώτρια δημιουργώντας έναν κύκλο στο πάτωμα. Καθόμαστε, λέμε με όποιο τρόπο επιλέξουμε αντίο στην ομάδα και σβήνουμε το κεράκι μας.

### 2.2.2 Η μέθοδος World Café

World Café είναι μια μέθοδος διεξαγωγής βιωματικού εργαστηρίου σε ομάδες εργασίας, συνιστώντας μια δημιουργική διαδικασία για τη διευκόλυνση της συνεργασίας, του διαλόγου και της ανταλλαγής γνώσεων και ιδεών για τη δημιουργία ζωντανής συζήτησης και δράσης (Brown, & Isaacs, 2005).

Τα ερωτήματα που συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια του World Café είναι τα παρακάτω:

1. Ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα χαρακτηριστικά μιας οικολογικής κοινότητας;
2. Ποιο από τα χαρακτηριστικά της οικόπολης θεωρείτε σημαντικότερο για την πόλη της Ζακύνθου και γιατί;
3. Ποιο από τα χαρακτηριστικά της οικόπολης θεωρείτε λιγότερο σημαντικό για την πόλη της Ζακύνθου και γιατί;
4. Είναι σημαντικός ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας του τοπικού χαρακτήρα και η διατήρηση των μνημείων και του περιβάλλοντος χώρου τους και γιατί;

### 2.3 Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Για την αξιολόγηση των απόψεων και στάσεων των μαθητών για τη Ζάκυνθο ως οικόπολη και κατ' επέκταση για την προστασία του περιβάλλοντος φυσικού και ανθρωπογενούς χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert (Likert, 1932). Είναι μια κλίμακα πέντε σημείων, όπου τα μεταξύ τους διαστήματα θεωρούνται ίσα και χρησιμοποιείται για να καταγράψει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας κάποιου με μια συγκεκριμένη θέση, που εκφράζει μια στάση, μια άποψη ή μια κρίση (Tuckman, 1972).

### **2.3.1 Ερωτηματολόγιο**

Την κατανόηση του σκοπού της έρευνας ακολούθησε η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ερωτηματολογίων. Για τον σκοπό αυτό αναπτύξαμε ένα ερωτηματολόγιο για τον μαθητή (Παράρτημα). Το ερωτηματολόγιο για τον μαθητή αποτελείται από ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία και το σχολείο φοίτησης και από 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου που οι απαντήσεις τους ανήκουν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ απόλυτα).

Οι ερωτήσεις στάσεων του τελικού ερωτηματολογίου αντλήθηκαν από τις κλίμακες New ecological paradigm scale (Dunlap, & Van Liere, 1978) και Connectedness to nature scale (Mayer, & Frantz, 2004).

### **2.3.2 Η κριτική φίλη**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, καταλυτικός στη λειτουργία της παρούσας έρευνας είναι ο ρόλος της κριτικής φίλης. Ως κριτική φίλη (critical friend) ορίζεται το άτομο που επιλέγεται να συμμετέχει στην έρευνα, το οποίο εμπιστεύεται η διευκολύντρια/εμψυχώτρια, κατανοεί τις πεποιθήσεις του, αλλά είναι και εποικοδομητικά κριτικό (Kember et al., 1997). Η αξία του ρόλου του υπογραμμίζεται από το γεγονός ότι η παρουσία του επαληθεύει τη γνησιότητα της έρευνας (Lomax, 1996).

Καλλιεργώντας μια κριτική και υποστηρικτική φιλία με την εμψυχώτρια καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, η κριτική φίλη συμβάλλει, ενισχυτικά στους στόχους της παρούσας έρευνας, ενδυναμώνει τη θέση και τον ρόλο της εμψυχώτριας και συνδράμει στην προώθηση των διδακτικών παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, συμμετέχει κι αλληλεπιδρά με την εμψυχώτρια κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, στη φάση της συλλογής δεδομένων, αλλά και στη φάση του αναστοχασμού, κατέχοντας έναν χρήσιμο, υποβοηθητικό ρόλο. Προβάλλει την προσωπική της οπτική, ασκεί γόνιμη κριτική επί των υλοποιούμενων μαθησιακών διαδικασιών, προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους ερμηνείας της πρακτικής και των προβαλλόμενων αξιών, διατυπώνει ιδέες για τους λόγους που συμβαίνουν όσα συμβαίνουν και προσφέρει ιδέες για μελλοντικές ενέργειες και βήματα. Επίσης, η προσωπική της εμπειρία στα θεωρητικά ζητήματα και μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας είναι ιδιαίτερα εποικοδομητική, καθώς εμπλουτίζει τις σχετικές συζητήσεις με την εμψυχώτρια μ' ένα πλήθος παραδειγμάτων από προσωπικά βιώματα κι εμπειρίες.

## **2.4 Η επιλογή του δείγματος**

Κατά την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η μέθοδος cluster sampling, δηλαδή η

δειγματοληψία με βάση κάποιες λειτουργικές ομάδες στις οποίες ανήκουν τα μέλη του πληθυσμού (π.χ. οι μαθητές ενός σχολείου ταξινομούνται κατά εκπαιδευτική περιφέρεια, σχολείο, τάξη και τμήμα).

Η ερευνήτρια σε συνεργασία με την ερευνητική ομάδα και την κριτική φίλη αποφάσισαν το δείγμα να αποτελείται από το σύνολο του πληθυσμού των μαθητών/τριών της Α΄ Λυκείου των σχολείων της πόλης της Ζακύνθου.

#### **2.4.1 Η Οικόπολη**

Σύμφωνα με τον Roseland (1997) μια οικολογική κοινότητα θα πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- να εφαρμόζει τεχνολογίες ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, όπως η ηλιακή και αιολική ενέργεια,
- να χρησιμοποιεί εναλλακτικά συστήματα διαχείρισης του νερού και των υγρών αποβλήτων,
- να προσπαθεί να λειτουργεί σε συνύπαρξη με το φυσικό περιβάλλον χωρίς να βλάπτει τα φυσικά στοιχεία (εδάφη, νερό, φυσική βλάστηση και ενδιαιτήματα),
- να προσπαθεί να λειτουργεί ως ένα οικοσύστημα, για τη διατήρηση των φυσικών πόρων, την αυτορύθμιση και την παραγωγή λιγότερων αποβλήτων.

Επίσης σύμφωνα με τις αρχές των ecopolis architects (Downton, 2009 · Φύτου, 2005) στα παραπάνω χαρακτηριστικά θα πρέπει να προστεθούν:

- Η αποκατάσταση της υποβαθμισμένης γης με τη χρήση της αστικής ανάπτυξης για την αποκατάσταση της υγείας και της ζωτικότητας της γης.
- Η Προσαρμογή στη βιοπεριοχή με τη δημιουργία οικισμών που λειτουργούν σε αρμονία με τους φυσικούς κύκλους της περιοχής (Δημιουργία κτηρίων και δομών που προσαρμόζονται στο τοπίο και ανταποκρίνονται στο κλίμα - Διατήρηση του νερού και ανακύκλωση των εκροών - Χρήση τοπικών δομικών υλικών).
- Εξισορρόπηση της ανάπτυξης με τη φέρουσα ικανότητα της περιοχής (Μείωση του οικολογικού αποτυπώματος - Ποικιλία στις χρήσεις γης - Παραγωγή τροφής μέσα στην πόλη - Αναγνώριση της θέσης όλων των ζωντανών οργανισμών μέσα στο περιβάλλον- Πολεοδομικός σχεδιασμός και για μη ανθρώπινα είδη).
- Δημιουργία συμπυκνωμένων πόλεων με την αντιστροφή της προαστιακής εξάπλωσης και παύση της κατανάλωσης της γης επί τούτου (Δημιουργία πόλεων για περπάτημα και προώθηση μη μηχανοκίνητων μέσων μεταφοράς - Ανάπτυξη συμπληρωματικών δικτύων μεταφοράς που ελαχιστοποιούν τη χρήση αυτοκινήτου).

- Εμπλουτισμός της ιστορίας και του πολιτισμού (Αποκατάσταση και διατήρηση των τοπικών μνημείων και ορόσημων του τόπου – Σεβασμός του τοπικού χαρακτήρα).

#### **2.4.2 Το αποτύπωμα της αιφόρου πόλης**

Το οικολογικό αποτύπωμα ενός καθορισμένου πληθυσμού είναι η χερσαία ή υδάτινη περιοχή που απαιτείται για να παραχθούν οι φυσικοί πόροι που καταναλώνονται και να απομειωθούν τα απόβλητα που παράγονται από αυτόν τον πληθυσμό σε συνεχή βάση, οπουδήποτε κι αν βρίσκεται η περιοχή αυτή (Rees,1999). Επειδή η γη έχει μια πεπερασμένη περιοχή, το άθροισμα όλων των οικολογικών αποτυπωμάτων πρέπει να είναι μικρότερο από τη συνολική επιφάνεια του πλανήτη για να είναι αιφορικές οι απαιτήσεις του τρέχοντος πληθυσμού σε οικοσυστημικές υπηρεσίες (Luck et al., 1999).

#### **2.5 Το περιβαλλοντικό πρόγραμμα «Ζάκυνθος οικολογική πόλη»**

Το περιβαλλοντικό πρόγραμμα «Ζάκυνθος οικολογική πόλη» στηρίχτηκε στις αρχές των οικοπόλεων και έλαβε υπόψη του τις παραμέτρους του οικολογικού αποτυπώματος της αιφόρου πόλης, όπως αναλύονται παραπάνω και, αντί για τη συνήθη μέθοδο project με την οποία υλοποιούνται τέτοιου είδους προγράμματα, διεξήχθη αποκλειστικά με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο 25% του δείγματος και τη μέθοδο World Café στο άλλο 25% του δείγματος. Το 50% του δείγματος χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου.

#### **2.6 Γενικό περίγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας**

Η ερευνητική διαδικασία διεξήχθη με τον ακόλουθο τρόπο:

Σε μαθητές που ο αριθμός τους ανερχόταν στο 25% του δείγματος η ερευνητική ομάδα υλοποίησε εργαστήριο World Café.

Σε μαθητές που ο αριθμός τους ανερχόταν στο 25% του δείγματος η εμπυχώτρια/ερευνήτρια υλοποίησε εργαστήριο με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Μαθητές που ανέρχονταν στο 50% του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν ως ομάδα ελέγχου.

Το σύνολο του δείγματος συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο στάσεων.

#### **Ποσοτικά ευρήματα της έρευνας**

Αρχικά έγινε η κωδικοποίηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και

κωδικογραφήθηκαν οι απαντήσεις, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η επεξεργασία τους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Στη συνέχεια, για την περαιτέρω στατιστική επεξεργασία έγινε ο μετασχηματισμός των μεταβλητών και των δεδομένων.

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) για Windows.

Βαθμολογήσαμε κάθε μια από τις ερωτήσεις που αφορούσαν θετική στάση με 1 έως 5, με το 5 να αντιπροσωπεύει την απόλυτη συμφωνία με την εκφραζόμενη θετική στάση και το 1 την απόλυτη διαφωνία. Για τις ερωτήσεις που η απόλυτη συμφωνία αντιπροσώπευε την αρνητική στάση, η βαθμολογία ανεστράφη για τις ανάγκες της ανάλυσης. Την επιλογή «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», την βαθμολογήσαμε με 3, καθώς θεωρήσαμε ότι τέτοιες απαντήσεις εκφράζουν σημαντική επίγνωση των στάσεων των μαθητών (Van Es et al., 1996).

Στη συνέχεια, αθροίσαμε τόσο τη βαθμολογία των επιμέρους ερωτήσεων σε κάθε επιμέρους κλίμακα όσο και συνολικά και προέκυψε η επίδοση για κάθε μαθητή.

Τέλος, ομαδοποιήσαμε τη συνολική επίδοση στις ερωτήσεις στάσεων, σε χαμηλή (βαθμολογία 0-53) που εκφράζει αρνητική στάση, μέτρια (βαθμολογία 54-67) που εκφράζει ουδέτερη στάση και υψηλή (βαθμολογία 68- 85) που εκφράζει θετική στάση.

## **Ερμηνεία των ευρημάτων-Συζήτηση**

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, στο πλαίσιο αυτής της μελέτης καταγράψαμε και αξιολογήσαμε τη μεταβολή των στάσεων /διαθέσεων μαθητών/τριών μετά από την εφαρμογή μιας παιδαγωγικής παρέμβασης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ή τη μέθοδο World Café και μαθητών που δεν συμμετείχαν σε καμία από τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις, για να διαπιστώσουμε την επίδραση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εστιασμένων θεματικά στην προστασία του αστικού περιβάλλοντος της πόλης της Ζακύνθου και ειδικά στην αλλαγή στάσεων των μαθητών/τριων.

Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έδειξε κατ' αρχήν ότι η στάση των μαθητών που δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα εργαστήριο ήταν λιγότερο φιλική προς το περιβάλλον από τη στάση των μαθητών που παρακολούθησαν ένα από τα δύο εργαστήρια. Το φυσικό περιβάλλον από μόνο του δεν αρκεί για να ευαισθητοποιηθεί κάποιος και να εκδηλώσει πρόθεση ενασχόλησης με αυτό. Η ευαισθητοποίηση μπορεί να επιτευχθεί με κατάλληλα μέσα ερμηνείας του περιβάλλοντος και κατάλληλο μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης.

Οι μαθητές συμφώνησαν απόλυτα ή συμφώνησαν ότι, κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων παιδαγωγικής παρέμβασης η ώρα πέρασε δημιουργικά αποκομίζοντας γνώσεις και συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους.

Η σύγκριση των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι μαθητές, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει εργαστήρια έδειξε ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν το εργαστήριο με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ανέπτυξαν θετικότερες στάσεις προς το περιβάλλον από εκείνους που παρακολούθησαν το εργαστήριο με τη μέθοδο του World Café.

Μια πιθανή ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι ότι το θεατρικό εργαστήριο απευθύνεται τόσο στο θυμικό (συναισθήματα) όσο και στον γνωστικό τομέα των μαθητών, ενώ το World Café απευθύνεται αποκλειστικά στον γνωστικό τομέα.

Τα αποτελέσματα χρήζουν περαιτέρω συζητήσεως και έρευνας.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Adams, E. (1991). «Back to Basics: Aesthetic Experience», *Environments Quarterly*, 8(2), σσ. 19-29.
- Austin, J. (2008). «Training Community Artists in Scotland». in G. Coutts & T. Jokela (Ed.), *Art, Community and Environment, Educational Perspectives*. Bristol/Chicago, Intellect books (σσ. 175 – 192).
- Billingham, P. (2005). *Radical Initiatives in Interventionist and Community Drama*. Bristol, Intellect.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London, Urizen Books.
- Brown, J. & Isaacs, D. (2005), *The World Cafe: Shaping our Futures Through Conversations that Matter*. San Francisco, Berrett-Koehler Publishers.
- Breitling, S. & Mogensen F. (1999). «Action competence and environmental education», *Cambridge, Journal of Education*, 29(3), σσ. 349-353.
- Chandler, H. S. (1998). «Dramaturgy in Community-Based Theatre», *Journal of Dramatic Theory and Criticism*, XIII(1), σσ.125 – 132.
- Clover, D. & Follen, S. & Hall, B. (2000). *The Nature of Transformation: Environmental Adult Education*. Toronto, University of Toronto Press.
- Downton, P. F. (2009). *Ecopolis: Architecture and Cities for a Changing Climate*. Dordrecht, Springer.
- Dunlap, R. E. & Van Liere, K. D. (1978). «The 'New Environmental Paradigm'», *Journal of Environmental Education*, 9(4), σσ. 10–19.
- Engel, S. (1991). «The World is a White Blanket: Children Write about nature», *Environments Quarterly*, 8(2), σσ. 42-45.
- Epskamp, K. (2006). *Theatre for Development: An Introduction to Context, Applications & Training*. London, Zed Books.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London, Penguin Books.
- Jensen, B. B. & Schnack, K. (1997). «The Action Competence Approach in Environmental Education», *Environmental Education Research*, 3(2), σσ. 163-178.
- Huckle, J. (1999). «Locating Environmental Education between Modern Capitalism and Postmodern Socialism: A Reply to Lucie Sauve», *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, σσ.36-45.



- Mayer, F. S. & Frantz, C. M. (2004). «The Connectedness to Nature Scale: a Measure of Individuals Feeling in Community with Nature», *Journal of Environmental Psychology*, 24, σσ. 503 - 515.
- Mogensen F. & Schnack K. (2010). «The Action Competence Approach and the “New” Discourses of Education for Sustainable Development, Competence and Quality Criteria», *Environmental Education Research*, 16(1), σσ. 59 - 74.
- IUCN/UNEP/WWF (1991). *Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living*. Switzerland, Gland.
- Kember, D., Ha, T., Lam, B., Lee, A., NG, S., Yan, L. & Yum, J. (1997). «The Diverse Role of the Critical Friend in Supporting Educational Action Research Projects», *Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong, Educational Action Research*, 5(3), σσ. 436 – 481.
- Likert, R. (1932). «A Technique for the Measurement of Attitudes», *Archives of Psychology*, 140, σσ. 1-55.
- Leopold, A. (1953). *Round River: From the Journals of Aldo Leopold*. Oxford, Oxford University Press.
- Leopold, A. (1968), «The Land Ethic», in Aldo Leopold (Ed.), *A Sand Country Almanac and Sketches Here and There*. New York, Oxford University Press, σσ.201-226.
- Lomax, P. (1996). *Quality Management in Education: Sustaining the Vision through Action Research*. London and New York, Routledge.
- Luck, M. A., Jenerette, G. D., Wu J., & Grimm, N. B. (2001). «The Urban Funnel Model and the Spatially Heterogeneous Ecological Footprint», *Ecosystems* 4, σσ. 782-796.
- McCammon, L. (2007). «Research on Drama and Theater for Social Change», in L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (σσ. 945-964). Springer, Dordrecht.
- McNaughton, M. J. (2004). «Educational Drama in the Teaching of Education for Sustainability», *Environmental Education Research*, 10(2), σσ.139-155.
- Mogensen, F. & Mayer, M. (2005). *ECO-Schools: Trends and Divergences. A comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*, Austrian Federal Ministry of Education, Vienna, Science and Culture, ENSI – SEED.
- Rauch, F. (2002). «The Potential of Education for Sustainable Development for Reform in Schools», *Environmental Education Research*, 8(1), σσ. 43-51.
- Rauch, F. (2004), «Education for Sustainability: a regulative idea and trigger for innovation», in W. Scott and S. Gough (eds.), *Key Issues in Sustainable Development and Learning. A critical review*, London, Routledge, σσ. 149-15.

- Rees, W. E. (1999). «The Built Environment and the Ecosphere: a Global Perspective», *Building Research and Information* 27(4/5), σσ. 206-220.
- Roseland, M. (1997). *Eco-city Dimensions: Healthy Communities, Healthy Planet*. Gabriola Island, B.C., New Society Publishers,
- Schnack, K. (1998). «Why Focus on Conflicting Interests in Environmental Education?», in M. Ahlberg and W. L. Filho (eds.), *Environmental Education for Sustainability: Good Environment, Good Life*, Frankfurt, Peter Lang, σσ. 83-96.
- Schultz, P. W. (2001). «The Structure of Environmental Concern: Concern for Self, Other People, and the Biosphere», *Journal of Environmental Psychology*, 21(4), σσ.327-339.
- Schultz, P.W., Shriver C., Tabanico J. J., & Khazian A. M. (2004). «Implicit connections with natures», *Journal of Environmental Psychology*, 24, σσ. 31-42.
- Smith, G. (2007). «Place-based Education: Breaking through the constraining regularities of Public School», *Environmental Education Research*, 13(2), σσ. 189-207.
- Snow, J. (1991), «A Circle in the Trees: Using Art as a Way to Connect to Nature», *Environments Quarterly*, 8(2), σσ. 38-41.
- Tuckman, B. W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York, Harcourt.
- Van Es, J. C., Lorence, D. P., Morgan, G. W., & Church, J. A. (1996). «Don't know responses in environmental surveys», *The Journal of Environmental Education*, 27(4), σσ. 13-18.
- Volk, T., & Cheak, M. (2003). «The effects of an Environmental Education Program on Students, Parents and Community», *The Journal of Environmental Education*, 34(4), σσ. 12-25.
- WCED (1987). *Our Common Future: World commission on Environment and Development*, Oxford, Oxford University Press.

### **Ελληνόγλωσση**

- Brecht, B. (1974). *Μικρό Όργανο για το Θέατρο*, (μτφρ. Δημήτρης Μυράτ). Αθήνα, Πλειάς.
- Καραμέρης, Κ. (2008). *Διαχείριση και προστασία του περιβάλλοντος: Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
- Λιαράκου, Γ. και Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα, Νήσος.
- Somers, J. (2008). «Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και το πακέτο εξερεύνησης», *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9, σσ. 117-128.

- Φύτου, Ι. (2005). *Οικοπόλη - Το αποτύπωμα*, Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

## Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο 1<sup>ο</sup> : New ecological paradigm scale Dunlap & Van Liere (1978)<sup>4</sup>

1. **We are approaching the limit of the number of people the earth can support.**  
Πλησιάζουμε το όριο του αριθμού των ανθρώπων που μπορεί να συντηρήσει η Γη.
2. **Humans have the right to modify the natural environment to suit their needs.**  
Οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να μετασχηματίζουν το φυσικό περιβάλλον προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες τους.
3. **When humans interfere with nature it often produces disastrous consequences.**  
Όταν οι άνθρωποι παρεμβαίνουν στη φύση συχνά οι συνέπειες είναι καταστροφικές.
4. **Human ingenuity will insure that we do not make the earth unlivable.**  
Η ανθρώπινη επινοητικότητα θα εξασφαλίσει ότι δε θα κάνουμε τη Γη ακατάλληλη να κατοικηθεί.
5. **Humans are severely abusing the environment.**  
Οι άνθρωποι προβαίνουν σε σοβαρή κακομεταχείριση του περιβάλλοντος.
6. **The earth has plenty of natural resources if we just learn how to develop them.**  
Η Γη έχει πληθώρα φυσικών πόρων αν μάθουμε πώς να τους αξιοποιούμε.
7. **Plants and animals have as much right as humans to exist.**  
Τα φυτά και τα ζώα έχουν το ίδιο δικαίωμα ύπαρξης με τους ανθρώπους.
8. **The balance of nature is strong enough to cope with the impacts of modern industries.**  
Η ισορροπία της φύσης είναι αρκετά ισχυρή για να αντιμετωπίσει τις επιπτώσεις της σύγχρονης βιομηχανίας.
9. **Despite our special abilities humans are still subject to the laws of nature.**  
Παρά τις ειδικές ικανότητες μας οι άνθρωποι εξακολουθούν να υπόκεινται στους νόμους της φύσης.
10. **The so-called "ecological crisis" facing humankind has been greatly exaggerated.**  
Η λεγόμενη «οικολογική κρίση» που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα έχει μεγαλοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό.

---

<sup>4</sup> Brymer, E. & Cuddihy, T. F., Ecological Perspectives and Wellness, Queensland University of Technology (QUT), 2009, σ. 7.

**11. The earth is like a spaceship with very limited room and resources.**

Η Γη μοιάζει με ένα διαστημόπλοιο με πολύ περιορισμένο χώρο και πόρους.

**12. Humans were meant to rule over the rest of nature.**

Οι άνθρωποι προορίζονται να εξουσιάσουν την υπόλοιπη φύση

**13. The balance of nature is very delicate and easily upset.**

Η ισορροπία της φύσης είναι πολύ ευαίσθητη και εύκολα αναστατώνεται.

**14. Humans will eventually learn enough about how nature works to be able to control it.**

Οι άνθρωποι τελικά θα μάθουν αρκετά για το πώς λειτουργεί η φύση, ώστε να είναι σε θέση να την ελέγξουν.

**15. If things continue on their present course. We will soon experience a major ecological catastrophe.**

Αν τα πράγματα συνεχίσουν τη σημερινή πορεία τους, θα βιώσουμε σύντομα μια μεγάλη οικολογική καταστροφή.

Οι ερωτήσεις σε κλίμακα Likert 1-5, όπου 1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ 3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ απόλυτα.

Ερωτηματολόγιο 2<sup>ο</sup> : *Connectedness to nature scale (CNS. Mayer & Frantz, 2004)*<sup>5</sup>

**1. I often feel a sense of oneness with the natural world around me.**

Νιώθω μια αίσθηση ενότητας με τον φυσικό κόσμο γύρω μου.

**2. I think of the natural world as a community to which I belong.**

Θεωρώ τον φυσικό κόσμο μια κοινότητα στην οποία ανήκω.

**3. I recognize and appreciate the intelligence of other living organisms.**

Αναγνωρίζω και εκτιμώ την ευφυΐα των άλλων έμβιων οργανισμών.

**4. I often feel disconnected from nature.**

Συχνά αισθάνομαι αποκομμένος από τη φύση.

**5. When I think of my life, I imagine myself to be part of a larger cyclical process of living.**

Όταν σκέφτομαι τη ζωή μου, φαντάζομαι τον εαυτό μου να είναι μέρος της μεγαλύτερης κυκλικής διαδικασίας της ζωής.

**6. I often feel a kinship with animals and plants.**

---

<sup>5</sup> Pablo Olivos, Juan I. Aragonés and María Amérigo (2011). The Connectedness to Nature Scale and its Relationship with Environmental Beliefs and Identity, *International Journal of Hispanic Psychology*, 4 (1), pp. 5-19.

Νιώθω μια συγγένεια με τα ζώα και τα φυτά.

**7. I feel as though I belong to the Earth as equally as it belongs to me.**

Νιώθω σαν να ανήκω στη Γη τόσο όσο μου ανήκει κι εκείνη.

**8. I have a deep understanding of how my actions affect the natural world.**

Έχω μια βαθιά κατανόηση του πώς οι ενέργειές μου επηρεάζουν το φυσικό κόσμο.

**9. I often feel part of the web of life.**

Συχνά νιώθω μέρος/τμήμα του ιστού της ζωής.

**10. I feel that all inhabitants of Earth, human, and nonhuman, share a common life force.**

Έχω την αίσθηση ότι όλοι οι κάτοικοι της Γης, άνθρωποι, και μη ανθρώπινα όντα, μοιράζονται μια κοινή δύναμη ζωής.

**11. Like a tree can be part of a forest, I feel embedded within the broader natural world.**

Όπως ένα δέντρο μπορεί να είναι μέρος ενός δάσους, αισθάνομαι να εντάσσομαι στο πλαίσιο του ευρύτερου φυσικού κόσμου.

**12. When I think of my place on Earth, I consider myself to be a top member of a hierarchy that exists in nature.**

Όταν σκέφτομαι τη θέση μου στη Γη, θεωρώ τον εαυτό μου ως ένα κορυφαίο μέλος της ιεραρχίας της φύσης.

**13. I often feel like I am only a small part of the natural world around me, and that I am no more important than the grass on the ground or the birds in the trees.**

Νιώθω συχνά να είμαι μόνο ένα μικρό τμήμα του φυσικού κόσμου γύρω μου, και ότι δεν είμαι πιο σημαντικός από το χορτάρι στο έδαφος ή τα πουλιά στα δέντρα.

**14. My personal welfare is independent of the welfare of the natural world.**

Η προσωπική μου ευημερία είναι ανεξάρτητη από την ευημερία του φυσικού κόσμου.

Οι ερωτήσεις σε κλίμακα Likert 1-5, όπου 1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ 3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ απόλυτα.



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

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

**Μάθημα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Ερευνητικό Σχέδιο II**

**ΘΕΜΑ: «Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της  
αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης παιδιών που φοιτούν  
στην Δ' Δημοτικού σχολείου»**



**Εργασία της φοιτήτριας: Εύας Ατσαλάκη**

**Επιβλέπων: Αστέριος Τσιάρας**

**Ναύπλιο, 2015**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

Περίληψη .....	33
Εισαγωγή .....	34
Η εμφάνιση της Θεατρικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	35
Η σημασία της Θεατρικής Αγωγής, με τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού, στην ανάπτυξη του παιδιού .....	36
Αυτοαντίληψη .....	38
Αυτοεκτίμηση .....	39
Παράγοντες διαμόρφωσης Αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης .....	39
Θεωρία πάνω στην οποία στηρίχθηκε το τεστ ΠΑΤΕΜ.....	40
Στόχος και ερώτημα-υπόθεση .....	41
Ερευνητικό δείγμα .....	41
Ερευνητικά μέσα .....	42
Στάδια έρευνας .....	43
Πρόγραμμα εργαστηρίων Θεατρικού παιχνιδιού .....	43
Στατιστική ανάλυση .....	45
Αποτελέσματα έρευνας .....	46
Συμπεράσματα .....	47
Προτάσεις .....	48
Βιβλιογραφία .....	49
Παράρτημα .....	52



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο κύριος στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει κατά πόσο ένα πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής (θεατρικού παιχνιδιού), όταν εφαρμόζεται σε παιδιά Δ΄ τάξης Δημοτικού, έχει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης.

Τα υποερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν τη σύμπτωση των εκτιμήσεων μεταξύ των μαθητών και επιπλέον εάν οι μεταβλητές, όπως το φύλο και ο τόπος διαμονής επηρεάζουν τα αποτελέσματα των μετρήσεων της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης.

Η θεατρική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε μέσα από εργαστήρια θεατρικού παιχνιδιού. Το ΠΑΤΕΜ II (Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου) της Μακρή – Μπότσαρη (αντίστοιχο του ερωτηματολογίου της Harter) ήταν σταθμισμένο στα ελληνικά δεδομένα και χρησιμοποιήθηκε στις μετρήσεις της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος.

Στις πειραματικές ομάδες συμμετείχαν 19 μαθητές από σχολείο της Αθήνας και 14 από σχολείο της επαρχίας. Το διάστημα που μεσολάβησε για την επόμενη μέτρηση ήταν 4 μήνες, κατά το οποίο ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής. Το ίδιο διάστημα μεσολάβησε και στην ομάδα ελέγχου χωρίς όμως την εφαρμογή θεατρικού προγράμματος.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση επηρεάζονται θετικά από ένα πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής. Οι ομάδες των συμμετεχόντων συμφώνησαν στο παραπάνω αποτέλεσμα.

Τέλος, σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι το φύλο του μαθητή και ο τόπος διαμονής των μαθητών δεν επηρέασαν τα αποτελέσματα της έρευνας.

## Εισαγωγή

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι να καταδειχθεί ο ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού ως ενισχυτικού παράγοντα για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης παιδιών Δ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου.

Χρησιμοποιείται ο όρος θεατρικό παιχνίδι διότι το πρόγραμμα της Θεατρικής Αγωγής που θα εφαρμοστεί έχει τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού και όχι δραματοθεραπείας (Dramatherapy) ή θεάτρου στην εκπαίδευση (Theatre in Education).

Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η πορεία της Θεατρικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια, τονίζεται η σημασία της Θεατρικής Αγωγής, με τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού, στην ανάπτυξη του παιδιού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι έννοιες αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και δίνονται οι ορισμοί τους. Παρουσιάζονται οι παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωσή τους και η θεωρία πάνω στην οποία στηρίχθηκε το τεστ ΠΑΤΕΜ II.

Στο τρίτο κεφάλαιο τίθεται ο στόχος σε συνδυασμό με τα ερωτήματα – υποθέσεις της έρευνας. Στη συνέχεια, περιγράφεται το δείγμα της έρευνας, το ΠΑΤΕΜ II (Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου), και τέλος, ακολουθούν τα στάδια κατά τα οποία διεξήχθη η έρευνα και το πρόγραμμα των εργαστηρίων του θεατρικού παιχνιδιού.

Το τέταρτο κεφάλαιο, περικλείει τα αποτελέσματα της έρευνας από τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 16.0. Εξετάζοντας τις τιμές της Μέσης Τιμής, της Τυπικής Απόκλισης, της Μέγιστης και της Ελάχιστης Τιμής για κάθε μεταβλητή, εξάγουμε και συγκρίνουμε τα αποτελέσματα μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης και μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας. Επίσης παρατηρούμε εάν το φύλο και ο τόπος διαμονής επηρεάζουν τα αποτελέσματά μας. Στη συνέχεια, γίνεται έλεγχος της συσχέτισης των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές στα ίδια ερωτηματολόγια, με τη βοήθεια του στατιστικού κριτηρίου t-student.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας, αξιολόγηση και προτάσεις για την ωφέλεια των προγραμμάτων θεατρικής παρέμβασης σε παιδιά Δ΄ τάξης Δημοτικού.

Όσον αφορά την παρούσα έρευνα, τα άτομα που συμμετείχαν έδωσαν την απόλυτη συγκατάθεσή τους, ενώ οι αρχές της διακήρυξης του Ελσίνκι έθεσαν το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξήχθη η διαδικασία.

Στην αρχική υπόθεση – ερώτημα αν ένα πρόγραμμα με βάση το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη των παιδιών Δ΄ Δημοτικού, η απάντηση είναι θετική.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### **1.1 Η εμφάνιση της Θεατρικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Η πρώτη επίσημη εμφάνιση της Θεατρικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γίνεται το 1989 στο ημερήσιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Σέξτου,1998). Το θεατρικό παιχνίδι με τη δραματοποίηση, τον αυτοσχεδιασμό και την παντομίμα, παντρεύεται με το κουκλοθέατρο, το θέατρο σκιών και τον χορό. Το 1993, το θέατρο, για άλλη μια φορά με τη μορφή του θεατρικού παιχνιδιού, εισάγεται και στα Δημοτικά σχολεία, καθώς εκδίδεται το βιβλίο – βοήθημα για το δάσκαλο, «Θεατρική Αγωγή 1». Το 1995, προωθείται το πρόγραμμα «Μελίνα – εκπαίδευση και πολιτισμός με στόχο να έρθουν τα σχολεία πιο κοντά στην τέχνη του θεάτρου.

Το Προεδρικό Διάταγμα 132/10-4-1990 θέτει σε ισχύ το Αναλυτικό Πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής. Εκεί, αναλύονται οι κύριες επιδιώξεις του θεατρικού παιχνιδιού (Κουρετζής, & Άλκηστις, 1993: 169).

Οι παραπάνω ενέργειες αποτελούν τη γέννηση της Θεατρικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρ' όλα αυτά η Θεατρική Αγωγή στα ελληνικά σχολεία δεν έχει τη θέση που θα έπρεπε να έχει (Γιάνναρης,1995). Συνήθως η θεατρική τέχνη περιορίζεται στη στείρα προετοιμασία και στο ανέβασμα μιας σχολικής παράστασης ή στην ενασχόληση με λίγους μαρκαδόρους κι ένα κομμάτι χαρτί, δίχως να δίνεται βαρύτητα στην ανακάλυψη του κόσμου αλλά και νέων οριζόντων από το κάθε παιδί, ώστε να μπορέσει να αναπτύξει την προσωπικότητά του.

Είναι σημαντική η ισορροπία ανάμεσα στη διδασκαλία του θεάτρου και τη διδασκαλία των μαθητών μέσω αυτού. Μόνο με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά έρχονται σ' επαφή με την τέχνη, ορθώνοντας συγχρόνως και το δικό τους ανάστημα. Γνωρίζουν σημαντικούς ανθρώπους, έργα τους, προσθέτουν προσωπικές τους συνθέσεις και καταλήγουν στο να μετατρέπεται μια θεατρική παράσταση του σχολείου σ' ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μέσω των τεχνικών θεάτρου, λοιπόν, το παιδί αλλάζει στάσεις, συμπεριφορές ενώ η διδασκαλία των μαθημάτων βασίζεται στη συνεργατική μάθηση (Γκόβας, 2002: 21-28).

## 1.2 Η σημασία της Θεατρικής Αγωγής, με τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού, στην ανάπτυξη του παιδιού

Ο άνθρωπος στην προσπάθειά του να ανακαλύψει και να αναπτύξει τον εαυτό του, χρησιμοποιεί ποικίλα μέσα και τρόπους. Ένας απ' αυτούς είναι η τέχνη (Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου, 1999:7).

Το θέατρο είναι τέχνη ολιστική γιατί όλες οι τέχνες συναντώνται και διαπλέκονται. Επομένως, το παιδί μαθαίνει να εκφράζεται και να απελευθερώνεται με τη Θεατρική Αγωγή, χρησιμοποιώντας το πιο οικείο μέσο στο παιδί, το παιχνίδι. Με το παιχνίδι επιτυγχάνεται η ανάπτυξη του παιδιού σε: α) ψυχολογικό, β) κοινωνικό γ) αισθητικό δ) γνωστικό επίπεδο. Κεντρικός ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού είναι: α) να απελευθερώσει τη φαντασία του παιδιού και να του ανοίξει νέους ορίζοντες δημιουργίας β) να εισάγει το επικοινωνιακό στοιχείο ως βάση για την καλλιέργεια και ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και γ) να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα εμπύχωσης (Κουρετζής, 2006: 39-40).

Όμοια με το παιχνίδι, στο θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά υποδύονται ρόλους, κατασκευάζουν καταστάσεις και με ποικίλους και πρωτότυπους τρόπους, τις ανασυνθέτουν. Μέσω αυτών των κατασκευασμένων καταστάσεων τα παιδιά καταφέρνουν να συνδέσουν την εξωτερική πραγματικότητα και να την ανασυγκροτήσουν, επινοώντας νέες λύσεις και ιδέες (Kelly, 1977).

Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι αυτοσκοπός, δεν είναι μόνο ψυχαγωγία αλλά εργαλείο της παιδαγωγικής πρακτικής προκειμένου το παιδί να δραστηριοποιηθεί, να απελευθερωθεί, να έρθει σ' επαφή με την τέχνη, να αφυπνίσει την ψυχοκινητική του έκφραση και να κοινωνικοποιηθεί. Διαφέρει από την κλασική θεατρική παράσταση του σχολείου που αδιαφορεί και απορρίπτει το προσωπικό στοιχείο των παιδιών και δεν αφήνει περιθώρια να ανακαλύψει και να δημιουργήσει το παιδί έναν κόσμο όπως το ίδιο θα ήθελε να είναι (Κουρετζής, 2001: 32-40).

Το θεατρικό παιχνίδι πραγματώνεται σε 4 φάσεις σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα για τη Θεατρική Αγωγή:

- α) απελευθέρωση (το παιδί εκφράζεται κυρίως μέσω του σώματός του)
- β) παιχνίδι ρόλων (το παιδί παράγει ένα σενάριο με εσωτερική ενότητα: αρχή, μέση τέλος)
- γ) σκηνικός αυτοσχεδιασμός (εκτέλεση του σεναρίου)
- δ) θεματολογικός άξονας (επεξεργασία όσων παίχτηκαν μέσα από συζήτηση και ανάλυση) (Κουρετζής, & Άλκηστις, 1993).

Κλείνοντας, η Θεατρική Αγωγή έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει τη γνώση διεπιστημονικά και διαθεματικά με τέτοιο τρόπο που οι μαθητές να νιώθουν ενδιαφέρον για το σχολείο και γι' αυτό που καλούνται να πετύχουν. Με τη βοήθεια των τεχνικών της δραματικής τέχνης, δημιουργείται ένα θετικό κλίμα, όπου τα παιδιά συνεργάζονται, δημιουργούν, προσεγγίζουν τη γνώση, αλλά συγχρόνως παίζουν (Γκόβας, 2002: 21-28).

Με τη Θεατρική Αγωγή τα παιδιά συνεχίζουν το συμβολικό παιχνίδι, μιλούν και εκφράζονται δημιουργικά, χρησιμοποιούν τον ρυθμό και τη μουσική, επεξεργάζονται υλικό της ιστορίας, της λογοτεχνίας, πάντα με την κατάλληλη καθοδήγηση. Για παράδειγμα μπορούμε να συνδυάσουμε τη δραματοποίηση με τη μουσική και την κίνηση, δίνοντας στο παιδί τη δυνατότητα να ισορροπήσει ψυχοσωματικά και μέσα από την ελευθερία που επιβάλλει η Θεατρική Αγωγή, το παιδί να εμπνευστεί και να απελευθερώσει τη φαντασία του (Slade, 1980 : 275-297).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### **2.1 Αυτοαντίληψη**

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, υπήρχε ασάφεια ως προς την ορολογία και τον ορισμό της έννοιας του εαυτού, γεγονός που προκάλεσε αντιφατικά αποτελέσματα σε μελέτες που αφορούσαν σε αυτή την έννοια.

Οι σύγχρονες αντιλήψεις της έννοιας του εαυτού, θέλουν την έννοια αυτή να αποτελείται από δύο συνιστώσες: την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση (Ευκλείδης, & Καντάς, 2000 : 105-121).

Η έννοια της αυτοαντίληψης αναφέρεται στο γνωστικό μέρος της έννοιας του εαυτού, δηλαδή τι πιστεύει το άτομο για τον εαυτό του, ενώ η έννοια της αυτοεκτίμησης αναφέρεται στο συναισθηματικό, δηλαδή τη γενική εικόνα που έχει κάποιος σχηματίσει για την αξία του εαυτού του. Οι δύο έννοιες βοηθούν το άτομο να κάνει την αυτοαξιολόγησή του (Μακρή – Μπότσαρη, 2001).

Ειδικότερα, η αυτοαντίληψη αφορά στις πεποιθήσεις και στις στάσεις που έχει διαμορφώσει το άτομο για τον εαυτό του συμπεριλαμβάνοντας γνωστικά, συναισθηματικά χαρακτηριστικά και τάσεις συμπεριφοράς (Burns, 1986: 427-456).

Ο Lopez (1972) συμπληρώνει ότι με την έννοια της αυτό αντίληψης το άτομο επιδοκιμάζει ή αποδοκιμάζει τον εαυτό του, τον θεωρεί σημαντικό, επιτυχημένο ή όχι. Επομένως με την αυτοαντίληψη μπορεί να επιτευχθεί η συναισθηματική ισορροπία του ατόμου εάν καλλιεργηθεί μια θετική εικόνα για τον εαυτό του (Epstein, 1973: 406-411 & 1991: 111-137).

Όσον αφορά στη δομή της αυτοαντίληψης έχουν επικρατήσει το ιεραρχικό και το ομοκεντρικό μοντέλο. Στο ιεραρχικό μοντέλο αυτοαντίληψης, η γενική αυτοαντίληψη βρίσκεται στην κορυφή και διαιρείται στην κοινωνική, συναισθηματική, σωματική αυτοαντίληψη και στην αυτοαντίληψη ακαδημαϊκής ικανότητας, οι οποίες με την σειρά τους υποδιαιρούνται σε άλλες εκδοχές του εαυτού (Λεονταρή, 1998:91).

Στο ομοκεντρικό μοντέλο, η γενική αυτοαντίληψη επηρεάζεται από την υποκειμενική σπουδαιότητα ενός τομέα για το κάθε άτομο. Κατά συνέπεια, το κατά πόσο κεντρικός είναι ένας τομέας, διαφέρει από άτομο σε άτομο και συγχρόνως καθορίζει την αυτοαξιολόγησή του (Λεονταρή, 1998:93).

Κατά τη σχολική ηλικία που μελετάμε εμείς, τα παιδιά αξιολογούν τον εαυτό τους συγκρίνοντάς τον με τους άλλους. Η ικανότητά τους αυτή, να προβαίνουν σε κοινωνικές

συγκρίσεις οφείλεται στην ανάπτυξη των γνωστικών και των νοητικών λειτουργιών τους (Mack,1983).

## **2.2 Αυτοεκτίμηση**

Περνώντας στην έννοια της αυτοεκτίμησης διαπιστώνουμε ότι συμπληρώνει την έννοια της αυτοαντίληψης. Πρόκειται για μια ευρύτερη αίσθηση του εαυτού μας, η οποία είναι σταθερή και δεν μεταβάλλεται από εξωτερικές πιέσεις. Στα άτομα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, η απόρριψη κλονίζει τη συναισθηματική τους ισορροπία, ενώ στα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση οποιαδήποτε απόρριψη, θέτει σε εγρήγορση τους μηχανισμούς άμυνας με αποτέλεσμα η συναισθηματική διέγερση να είναι μηδαμινή (Παπάνης, 2004 ).

Ο Rosenberg (1986) όρισε την αυτοεκτίμηση ως στάση αυτοαποδοχής και αυτοσεβασμού και όχι ως πεποίθηση ανωτερότητας και υπεροχής του ατόμου έναντι των άλλων.

Το κοινωνικό περιβάλλον δίνει ένα βαθμό σπουδαιότητας στα άτομα. Η γνώμη αυτή της κοινωνίας σε συνδυασμό με τις αξίες που ενστερνίζεται το άτομο, το βοηθούν να συνειδητοποιήσει τον εαυτό του και να θεμελιώσει την έννοια του γενικευμένου άλλου ώστε να θεμελιωθεί η έννοια της αυτοεκτίμησης (Μακρή – Μπότσαρη, 2001: 59-73).

Η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως ένα αίσθημα ικανοποίησης ανάμεσα στον ιδανικό εαυτό και στην πραγματική εικόνα του εαυτού. Όταν, όμως, η πραγματικότητα απέχει από το ιδανικό, το άτομο έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το άτομο αποκτά θετική αυτοεκτίμηση όταν αντιλαμβάνεται σωστά τον εαυτό του και το περιβάλλον του (Μακρή – Μπότσαρη, 2001: 59-73).

Κατά τη σχολική ηλικία που μελετάμε, το παιδί είναι σε θέση να θεωρεί τον εαυτό του ως προς την εξωτερική του εμφάνιση, τα αθλήματα, τις επιδόσεις στο σχολείο, κ.λ.π. Το πρόβλημα εντοπίζεται όταν σ' ένα τομέα, που για το παιδί είναι σημαντικός, σημειώνει χαμηλές επιδόσεις. Αυτό συμβαίνει διότι η επιτυχία κρίνεται η σημαντικότερη παράμετρος αυτοεκτίμησης (Παπάνης, 2004).

## **2.3 Παράγοντες διαμόρφωσης αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης**

Αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης παίζουν η οικογένεια, το σχολείο και γενικότερα το πολιτισμικό περιβάλλον (Φλουρής, Κουλοπούλου, & Σπυριδάκης,1981:6-18). Έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς που διαθέτουν όμοια αντίληψη για το παιδί τους, ισχυροποιούν την αυτοαντίληψή του σε σχέση με εκείνους που έχουν διαφορετική (Lau, & Pan,1999: 639-650). Σε μικρότερες ηλικίες οι προτιμήσεις των γονέων ενεργούν πιο αποτελεσματικά στη διαμόρφωση των προτιμήσεων των παιδιών

(Nikkari, & Harter, 1993: 15-28). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων συμβάλλει στη δημιουργία της αυτοαντίληψης και στη σχολική επίδοση των παιδιών (Φλουρής, 1989).

Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σχηματίζεται τόσο από την ατομική επίδοση του παιδιού όσο και από τη σύγκριση της επίδοσής του με τον μέσο όρο επίδοσης των συμμαθητών του (Marsh, & Hau, 2003: 364- 376).

Ομοίως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού όσον αφορά την επιβράβευση ή την επίπληξη του μαθητή και την εικόνα που έχει διαμορφώσει γι' αυτόν, είναι καθοριστικός στη συγκρότηση της αυτοαντίληψης του μαθητή. Τέλος, το φύλο του παιδιού, σημαντικά γεγονότα στη ζωή του (θάνατοι, ασθένειες κ.τ.λ.), ο τρόπος αντίληψης της εξωτερικής του εμφάνισης επηρεάζουν την αυτοαντίληψή του (Χατζηχρήστου, 2004).

#### **2.4 Θεωρία πάνω στην οποία στηρίχθηκε το τεστ ΠΑΤΕΜ**

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το τεστ αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης της Harter ΠΑΤΕΜ, (Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου). Πρόκειται για το μόνο σταθμισμένο τεστ στην Ελλάδα και στηρίζεται στην αυτονομία του κάθε τομέα της αυτοαντίληψης. Λόγου χάρη η σχολική ικανότητα σχηματίζει δική της ομάδα ερωτημάτων για τη σχολική ικανότητα κ.ο.κ. χωρίς όμως να παραβλέπονται οι συνάφειες των αντιλήψεων.

Τα ερωτηματολόγια της Self Perception Profiles for Children (Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου) έχουν προσαρμοστεί και σταθμιστεί από τη Μακρή – Μπότσαρη για Έλληνες μαθητές της ηλικιακής ομάδας που εξετάζουμε. Η αξιοπιστία, η εγκυρότητα αλλά και η καταλληλότητα του ερωτηματολογίου, στα πολιτισμικά δεδομένα της χώρας που εφαρμόζεται, αποτέλεσαν τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου τεστ (Μακρή – Μπότσαρη, 2001).

Οι ερωτήσεις αφορούν γενικότερα χαρακτηριστικά και λιγότερο συγκεκριμένες αυτοπεριγραφές. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται πέντε τομείς αυτοαντίληψης: σχολική ικανότητα, σχέσεις με συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση και συμπεριφορά (Harter, 1999).



## Κεφάλαιο 3

### 3.1 Στόχος και ερώτημα – υπόθεση

Κύρια υπόθεση της έρευνας είναι εάν ένα πρόγραμμα βασισμένο στο θεατρικό παιχνίδι ενισχύει την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των παιδιών που φοιτούν στην Δ΄ τάξη Δημοτικού σχολείου. Εάν οι τομείς της αυτοαντίληψης που αναφέρθηκαν παραπάνω θα μεταβάλλονταν έπειτα από την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Επιπρόσθετα, θα συνεξετάσουμε αν οι παράγοντες : φύλο (αγόρια – κορίτσια), τόπος διαμονής (πόλη – επαρχία), του δείγματος συμβάλλουν στην αλλαγή της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

### 3.2 Ερευνητικό δείγμα

Για τον σωστό υπολογισμό του ερευνητικού πληθυσμού, έγινε αρχικά μια προέρευνα. Συγκεκριμένα, μία σχολική τάξη συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο μέτρησης της αυτοαντίληψης και βάσει αυτού προσδιορίστηκε η τυπική απόκλιση. Στη συνέχεια τη συσχέτισαμε με το τυπικό σφάλμα και το διάστημα εμπιστοσύνης και με τον τρόπο αυτόν καταλήξαμε στον ακριβή αριθμό των ατόμων του ερευνητικού πληθυσμού.

Το δείγμα συγκροτήθηκε από μαθητές που φοιτούσαν στην Δ΄ τάξη Δημοτικού και ήταν παιδιά 9 ετών, μαθητές από την περιοχή Ζωγράφου Αθήνας και από την επαρχία Ύπατο της Θήβας.

#### Πιν. 1 Πειραματική Ομάδα

Σχολεία	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Σχολείο Ζωγράφου Αθήνας	10	9	19
Σχολείο Υπάτου Θήβας	7	7	14

Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 18 μαθητές Δ΄ τάξης Δημοτικού (10 αγόρια, 8 κορίτσια). Και στις δύο ομάδες τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν οι μαθητές, οι δάσκαλοι και οι γονείς.

Σημαντικό επίσης είναι να επισημάνουμε ότι στα σχολεία από τα οποία συγκροτήθηκε το δείγμα της έρευνάς μας είχαν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά: 1) δεν περιλαμβάνονταν το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο ωρολόγιο πρόγραμμα, 2) δεν πληρούσαν την κατάλληλη υποδομή χώρου, υλικών και μέσων για τη διεξαγωγή της Θεατρικής Αγωγής, 3) δεν υπήρχαν θεατρολόγοι, ούτε εκπαιδευτικοί με κάποια επιμόρφωση πάνω στη Θεατρική Αγωγή.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι το δείγμα της έρευνας συστάθηκε τυχαία, από μαθητές διαφορετικού κοινωνικού, μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου.

### **3.3 Έρευνητικά μέσα**

Για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ' τάξης Δημοτικού, χρησιμοποιήθηκε το ΠΑΤΕΜ II (Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου) της Μακρή – Μπότσαρη (2001), το οποίο βασίζεται στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο της Harter με τη διαφορά ότι είναι σταθμισμένο στην ελληνική πραγματικότητα.

Το ΠΑΤΕΜ II περιλαμβάνει 6 ψυχομετρικές κλίμακες για την αυτοεκτίμηση και 5 επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης (σχολική ικανότητα, αθλητική ικανότητα, σχέσεις με συνομηλίκους, φυσική εμφάνιση, συμπεριφορά).

Ξεκινώντας, οι ερωτήσεις για την αυτοεκτίμηση εξετάζουν κατά πόσο είναι ευχαριστημένο το παιδί τόσο με το ίδιο προσωπικά όσο και με τη ζωή του.

Οι ερωτήσεις για την αυτοαντίληψη αφορούν στις παρακάτω κλίμακες των επιμέρους τομέων της: ερωτήσεις για τη σχολική ικανότητα, αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για τις επιδόσεις και την ικανότητά του στα σχολικά μαθήματα. Ερωτήσεις για την αθλητική ικανότητα αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητά του στα σπορ και τα αθλήματα. Ερωτήσεις για τις σχέσεις με συνομηλίκους αξιολογούν τον βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους. Για τη φυσική εμφάνιση αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για το σώμα του, το πρόσωπό του και γενικά τη σωματική του διάπλαση και την εξωτερική του εμφάνιση. Για τη συμπεριφορά, οι ερωτήσεις αξιολογούν τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι συνήθως κάνει αυτό που είναι σωστό και ότι γενικά έχει καλή συμπεριφορά.

Οι απαντήσεις του μαθητή έχουν να κάνουν με την επιλογή της πρότασης που του ταιριάζει. Στη συνέχεια επιλέγει και σε ποιο βαθμό του ταιριάζει πολύ ή λίγο, καθώς οι ερωτήσεις είναι τύπου Likert και βαθμολογούνται με 1,2,3,4. Στο παράρτημα, παρουσιάζεται το κλειδί του ερωτηματολογίου βάση του οποίου βαθμολογούνται οι απαντήσεις των μαθητών.

Από τον μέσο όρο των τιμών των ερωτήσεων, καταδεικνύεται ο βαθμός αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης του μαθητή.

Αυτή η δυαδική μορφή των απαντήσεων ελαχιστοποιεί την πιθανότητα να δώσει ο μαθητής κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις. Πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ χρησιμοποιήθηκε πριν και μετά την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού.

### **3.4 Στάδια έρευνας**

Πριν δώσουμε το ΠΑΤΕΜ II εξασφάλισαμε την απαραίτητη άδεια των εκπαιδευτικών και των γονέων. Εξηγήσαμε στα παιδιά ότι δεν χρειάζονται ονόματα και ο χρόνος που δινόταν δεν ήταν καθορισμένος. Δηλαδή η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ολοκληρωνόταν μόνο όταν τελείωνε και ο τελευταίος μαθητής. Ζητήσαμε να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις γιατί ήταν σημαντική προϋπόθεση της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε δυο φορές από τους συμμετέχοντες. Την πρώτη φορά καμία ομάδα δεν είχε δραματική εμπλοκή, ενώ στη δεύτερη μέτρηση είχε μεσολαβήσει θεατρική παρέμβαση μόνο στην πειραματική ομάδα. Η δεύτερη μέτρηση επαναλήφθηκε έπειτα από τέσσερις μήνες και στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική. Αναλύσαμε ότι οι μαθητές επέλεγαν «Μου ταιριάζει/Δε μου ταιριάζει» κι έπειτα αν η πρόταση αυτή τους «Ταιριάζει πολύ ή λίγο». Εξηγήσαμε, επίσης ότι για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας πρέπει να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις.

Κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας η συνεργασία με όλους τους συμμετέχοντες, υπήρξε άψογη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μέσο για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ' Δημοτικού.

Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του προγράμματος SPSS PC16.

### **3.5 Πρόγραμμα εργαστηρίων θεατρικού παιχνιδιού**

Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, φροντίσαμε να δημιουργηθεί μια ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη. Για το σκοπό αυτό ο χώρος απαλλάχθηκε από τα έπιπλα που θα εμπόδιζαν την ελεύθερη κινητική έκφραση των παιδιών.

Σε μια βαλίτσα τοποθετήσαμε πολύχρωμα υφάσματα, καπέλα και φωτογραφίες – εικόνες που απεικόνιζαν διάφορα τοπία. Παράλληλα, υπήρχαν μουσικά όργανα, όπως τύμπανο, μαράκες, ξυλόφωνο, ένα CD player με CD διαφόρων ειδών μουσικής. Το εργαστήριο διήρκησε 1ώρα και 30 λεπτά.

Αρχικά τα παιδιά ήταν καθισμένα σε κύκλο και μ' ένα παιχνίδι γνωριμίας παρουσίαζαν τον διπλανό τους μ' ένα θετικό χαρακτηρισμό (π.χ. Είναι η Ελένη, η πιο καλή μαθήτρια και η πιο ευαίσθητη).

Στη συνέχεια, το εργαστήρι εξελίχθηκε ως εξής: πρώτα περπατάμε και όσο η ένταση ενός τραγουδιού αυξάνει, το περπάτημά μας γίνεται γρήγορο, πολύ γρήγορο, τρέξιμο. Έπειτα, με την τεχνική της παντομίμας, τα παιδιά μιμούνται τους ρόλους που παρουσιάζονται στις φωτογραφίες – εικόνες. Εν συνεχεία, τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν την εξέλιξη της ιστορίας του ήρωα που υποδύθηκαν π.χ. ένα παιδί που υποδύθηκε τον κλέφτη, αυτοσχεδιάζει τη σύλληψή του τη στιγμή που έχει διαρρήξει ένα σπίτι και μαζεύει όλα τα πολύτιμα αντικείμενα που υπάρχουν στον χώρο. Τέλος, τα παιδιά δραματοποιούν σε ζευγάρια τις ιστορίες τους ενώνοντάς τες.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **4.1 Στατιστική ανάλυση**

A) Ερευνητικό αντικείμενο: Πραγματοποιήθηκε έρευνα για τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού, έπειτα από εφαρμογή του, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης σε παιδιά Δ΄ τάξης Δημοτικού σε σχολεία της Αθήνας και της επαρχίας.

Παρατηρήθηκε θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις μεταβλητές αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη.

Επίσης μετά τη στατιστική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι τα αποτελέσματα είναι ανεξάρτητα από το φύλο του μαθητή και τον τόπο διαμονής.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι τρεις ομάδες που συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ίδιου ερωτηματολογίου (μαθητές, γονείς, δάσκαλοι), συμφώνησαν στις απαντήσεις τους.

Στην ομάδα ελέγχου, όπου δεν πραγματοποιήθηκε πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής, οι απαντήσεις δεν διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά από την πρώτη μέτρηση, γεγονός που αποδεικνύει την εγκυρότητα του σταθμισμένου ερωτηματολογίου της έρευνάς μας.

B) Μεταβλητές που μετράμε: 1) αυτοαντίληψη: i) σχολική ικανότητα, ii) αθλητική ικανότητα, iii) φυσική εμφάνιση, iv) συμπεριφορά και 2) αυτοεκτίμηση.

Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-student για να συσχετίσουμε τις έξι μεταβλητές στις πρώτες και τις δεύτερες μετρήσεις τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου.

Στην πειραματική ομάδα, για την ίδια μεταβλητή και στις δύο μετρήσεις, οι ερωτηθέντες παρουσίασαν σύμπνοια απόψεων με επίπεδο αξιοπιστίας  $p < 0.01$ , όπου μας διαφυλάσσει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Επομένως, σύμφωνα με το στατιστικό μας κριτήριο υπάρχει σχέση ανάμεσα στην εφαρμογή θεατρικού παιχνιδιού και την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Στην ομάδα ελέγχου, η μη εφαρμογή θεατρικής παρέμβασης δεν επιφέρει αλλαγές στο βαθμό αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

### **5.1 Αποτελέσματα της έρευνας**

Το θεατρικό παιχνίδι κατέχει κύρια θέση για την ενίσχυση της κάθε μεταβλητής χωριστά.

Είναι σημαντικό ότι το μέγεθος της θετικής επίδρασης του θεατρικού παιχνιδιού είναι ανεξάρτητο από το φύλο και τον τόπο διαμονής των μαθητών. Οι απαντήσεις των ομάδων συγκλίνουν στο παραπάνω συμπέρασμα, χωρίς σημαντική απόκλιση μεταξύ τους και με μικρό βαθμό διασποράς.

Συγκεκριμένα, για την πειραματική ομάδα, διαφοροποιείται ο μέσος όρος του βαθμού αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης μετά την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού.

Για την ομάδα ελέγχου, δεν παρατηρείται διαφοροποίηση καθώς δεν εφαρμόστηκε κάποιο πρόγραμμα.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι ενώ αρχικά οι μέσοι όροι των δύο ομάδων είναι ίδιοι, μετά τη δραματική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα σημειώνεται διαφοροποίηση στο μέσο όρο της ομάδας. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου ο μέσος όρος είναι στάσιμος και στη δεύτερη μέτρηση.

Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε μετέπειτα στην πειραματική ομάδα αύξησε το μέσο όρο στατιστικά σημαντικά σε σύγκριση με εκείνον της ομάδας ελέγχου.

Ολοκληρώνοντας, με τη βοήθεια του στατιστικού κριτηρίου  $t$  για πληθυσμούς που κατανέμονται κανονικά και για δείγμα μικρό ( $n < 30$ ), συμπεραίνουμε ότι η εφαρμογή θεατρικού παιχνιδιού επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τον βαθμό της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

## 5.2 Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης επιτεύχθηκε. Προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε εάν το θεατρικό παιχνίδι ενδείκνυται ως μέσο για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης και τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν θετικές επιδράσεις του θεατρικού παιχνιδιού στις δυο μεταβλητές.

Συγκεκριμένα, με το στατιστικό έλεγχο που διεξήχθη, εντοπίστηκαν οι αλλαγές ανάμεσα στις αρχικές και τις τελικές μετρήσεις της συμπεριφοράς των παιδιών.

Με το ΠΑΤΕΜ II αποδείχθηκε ότι η αυτοαντίληψη με τις παραμέτρους της και η αυτοεκτίμηση βελτιώθηκαν μέσα από τις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού.

Συγκεκριμένα, ο στατιστικός έλεγχος των δεδομένων, που προέκυψε από τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια που κλήθηκαν να συμπληρώσουν, επιβεβαίωσε την αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών.

Σύμφωνα με την Al - Yamani Rashed (2006) μέσα από το θέατρο γνωρίζουμε καλύτερα τον εαυτό μας. Με το θεατρικό παιχνίδι υποδυόμαστε ένα άλλο πρόσωπο ή μια άλλη κατάσταση. Αυτό προϋποθέτει φαντασία και δημιουργικότητα. Το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει το παιδί να γνωρίσει μια άλλη οπτική γωνία της ζωής, να κατανοήσει, να ανακαλύψει, να αποδεχτεί νέες αντιλήψεις και ιδέες για τη ζωή και παράλληλα να τονώσει και να ενδυναμώσει την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή του.

Οι Ζαφειριάδη και Παταπάτη (2007) υποστηρίζουν ότι η δραματοποίηση μπορεί να γίνει το όχημα με το οποίο το παιδί θα συμμετέχει ενεργά, θα δημιουργεί και θα αποκτήσει το αίσθημα της συλλογικότητας και της ομαδικότητας.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε τα ευρήματα από το εργαστήριο αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης του Βιντζηλαίου (2006) στην 5<sup>η</sup> Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση. Κατά τη διάρκειά του, κάθε μέλος της ομάδας μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ανακάλυψε τις κρυφές πτυχές του εαυτού του με διαφορετικούς τρόπους (φαντασία, αισθήσεις, κόσμος συναισθημάτων) και σύμφωνα με την έρευνα οδηγήθηκε στη βελτίωση της αυτοαντίληψης.

Η έρευνα του Τσιάρα (2006) αφορούσε στην εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά δημοτικού και τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι απλά μια τεχνική θεάτρου αλλά το κυρίαρχο μέσο για να οδηγηθεί το παιδί στην αυτονομία, την αίσθηση του εαυτού του και των άλλων. Οι μαθητές κατανόησαν τη σημασία της συνεργασίας, την έννοια του μοιράζομαι ιδέες και εμπειρίες και βελτίωσαν την αυτοεικόνα τους.

Η έρευνα της Widdows (1995) «Το Δράμα, ένα μέσο για αλλαγή» είχε ως στόχο οι μαθητές να εκτιμήσουν την αξία τη δική τους και των άλλων και να διεκπεραιώνουν με επιτυχία καταστάσεις προβληματικές.

Μια ακόμη έρευνα από την Κοντογιάννη – Ντολιοπούλου (2000), δείχνει ότι το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την επικοινωνία και τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα επαληθεύουν την κύρια υπόθεση της έρευνας ότι το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των παιδιών.

Τελειώνοντας, θα δανειστώ τα λόγια της Cecily O' Neill: *«Ο καλύτερος τρόπος να ανακαλύψουμε τον εαυτό μας και να γνωρίσουμε τις δυνάμεις και τις δυνατότητές μας είναι μέσα από τις συναντήσεις μας με τους άλλους, είτε αυτοί είναι πραγματικοί είτε φανταστικοί. Μαθαίνουμε ποιοι είμαστε πραγματικά και μέχρι πού μπορούμε να φτάσουμε όταν στο θέατρο οικειοποιούμαστε ρόλους και κόσμους και βιώνουμε άμεσα τη διαδικασία της δημιουργίας».*

### **5.3 Προτάσεις**

Τα εγγενή στοιχεία του θεατρικού παιχνιδιού δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης.

Όμως, απαραίτητο είναι και οι εκπαιδευτικοί να έρθουν σε επαφή με τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια, ώστε το θεατρικό παιχνίδι να πάψει να είναι προαιρετικό μάθημα και να γίνει αντικείμενο συστηματικής ενασχόλησης και εκπαίδευσης.

Δεν είναι υπερβολή να χαρακτηριστεί ως η βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η προσωπικότητα του ατόμου. Ο μαθητής θα εκφραστεί, θα δημιουργήσει, θα επινοήσει, ώστε με αυτόν τον τρόπο να μάθει να αξιολογεί και να εκτιμά τον εαυτό του και να τον τοποθετεί σε υψηλά επίπεδα.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Burns, B. M. (1986). *The self-concept: Theory, measurement, development and behavior*. London: Longman.
- Epstein, S. (1973). The self concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 406-411.
- Epstein, S. (1991). Cognitive – experiential self theory: Implications for developmental psychology. In M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds), *Self Processes and Development, The Minnesota Symposia on Child Psychology* (vol.23 pp.111-137), New Jersey: Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Kelly, D. (1977). *Play and drama, some theoretical considerations*. London: Institute of Education.
- Lau, S. & Pan, K. L. (1999). Parental evaluations and their agreement: Relationship with children's self concepts. *Social Behavior and Personality*, 27(6), 639-650.
- Lopez, M. (1972). *Bilingual – bicultural education and the self-concept of Mexican-American children*, Ph.D. dissertation, Wayne State University.
- Mack, J. E. (1983). Self-esteem and its development: An overview. In J. E. Mack, & S. L. Ablon (Eds), *The development and sustaining of self-esteem in Childhood* (pp.1-42). New York: International University Press.
- Marsh, H. W., & Hau, K. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effect of academic selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.
- Nikkari, D., & Harter, S. (1993). *The antecedents of behaviorally-presented self-esteem in young children*. Denver: University of Denver.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger, Publishing Company.
- Slade, P. (1980). *Child drama*. London: Hodder and Stoughton.
- Widdows, J. (1995). *Drama as an agent for change, Researching Drama and Theatre in Education*. International Symposium, University of Exeter, England.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Al – Yamani Rashed, H. (2006). «Εξερευνώντας τον κόσμο του «άλλου», μέσα από τη διαδικασία του θεάτρου / δράματος». Στο Μπ., Γιαννούλη Ν. Γκόβας & Αν. Μερκούρη (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Πρακτικά από την 5<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Βιντζηλαίος, Δ. (2006). Εργαστήρι αυτοαντίληψης και αυτοεικόνας. Στο Μπ., Γιαννούλη Ν. Γκόβας & Αν. Μερκούρη (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Πρακτικά από την 5<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκόβας, Ν. (2002). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Πρακτικά από την 2<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ.21-28). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου, Ρ. (1999). *Δραματοθεραπεία, Μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευκλείδη, Α., & Κάντας, Α. (2000). Γλωσσάρι. *Ψυχολογία*, 7(1),105-121.
- Ζαφειριάδης, Κ., & Παταπάτη, Ε. (2007). *Η τεχνική της δραματοποίησης για τη διδασκαλία μαθητών με νοητική στέρση*, Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης. 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Τόμος Πρακτικών. Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχογιός.
- Κοντογιάννη, Α., & Ντολιοπούλου, Ε. (2000). Δραματική τέχνη, με παιδιά με νοητική καθυστέρηση σε φυσικό περιβάλλον, στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής Μάιος 2000*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Κουρετζή, Μ. (2006). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο αφύπνισης του κριτικού στοχασμού και της δημιουργικής φαντασίας. Στο Μπ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας & Αν. Μερκούρη (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Πρακτικά από την 5<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ.32-40). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κουρετζής, Λ. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ., & Άλκηστis (1993). *Θεατρική Αγωγή 1 Βιβλίο για το δάσκαλο*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της. Εμπειρική έρευνα και ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμπυχωτή. Μέθοδοι – εφαρμογές- ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιάρας, Α. (2006). Η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Στο Μπ., Γιαννούλη, Ν. Γκόβας & Αν. Μερκούρη (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Πρακτικά από την 5<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Φλουρής, Γ., Κουλοπούλου, Α., & Σπυριδάκης, Ι. (1981). *Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του αυτοσυναίσθηματος και οι παιδαγωγικές τεχνικές για την ενίσχυσή του*. Αθήνα: Αλκυών.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Μια πανελλήνια έρευνα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, τεύχος 3, Θεματική Ενότητα: Διαστάσεις της Αυτοαντίληψης, Αυτοεκτίμηση* (επιμέλεια), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Απόλυτα  
μου  
ταιριάζει

Μάλλον  
μου  
ταιριάζει

- 1.**   Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στη σχολική τους εργασία.
- ΟΜΩΣ
- Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι δεν είναι και τόσο καλά στη σχολική τους εργασία.
- 2.**   Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους.
- ΟΜΩΣ
- Άλλα παιδιά κάνουν πολύ εύκολα φίλους.
- 3.**   Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική.
- ΟΜΩΣ
- Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι δεν τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική.

4.   Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλή εξωτερική εμφάνιση.

ΟΜΩΣ

- Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι δεν έχουν καλή εξωτερική εμφάνιση.

5.   Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται δεν είναι καλός.

ΟΜΩΣ

- Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται είναι καλός.

6.   Μερικά παιδιά είναι συχνά δυσαρεστημένα με τον εαυτό τους.

ΟΜΩΣ

- Άλλα παιδιά είναι αρκετά ευχαριστημένα με τον εαυτό τους.

7.   Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.

ΟΜΩΣ

- Άλλα παιδιά δεν είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα μαθήματα του σχολείου

όπως οι συνομήλικοί τους.

8.   Μερικά παιδιά έχουν πολλούς φίλους.  
ΟΜΩΣ  
  Άλλα παιδιά δεν έχουν πολλούς φίλους.

9.   Μερικά παιδιά θα ήθελαν να είναι  
καλύτερα στα σπορ και τα αθλήματα.  
ΟΜΩΣ  
  Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι είναι αρκετά  
καλά στα σπορ και τα αθλήματα.

10.   Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό  
ύψος και βάρος.  
ΟΜΩΣ  
  Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι δεν έχουν και  
τόσο καλό ύψος ή βάρος.

11.   Μερικά παιδιά συνήθως κάνουν αυτό  
που είναι σωστό.  
ΟΜΩΣ  
  Άλλα παιδιά συχνά δεν κάνουν αυτό  
που είναι σωστό.

12.   Σε μερικά παιδιά δεν αρέσει η ζωή που  
κάνουν.  
ΟΜΩΣ

- Σε άλλα παιδιά αρέσει η ζωή που κάνουν.
- 13.**   Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν τη σχολική τους εργασία.
- ΟΜΩΣ
- Άλλα παιδιά τελειώνουν γρήγορα τη σχολική τους εργασία.
- 14.**   Μερικά παιδιά θα ήθελαν να έχουν περισσότερους φίλους.
- ΟΜΩΣ
- Άλλα παιδιά έχουν τόσους φίλους όσους θα ήθελαν.
- 15.**   Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να τα καταφέρουν καλά σχεδόν σε κάθε νέο σπορ με το οποίο δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα.
- ΟΜΩΣ
- Άλλα παιδιά αναρωτιούνται μήπως δεν τα καταφέρουν καλά σε σπορ με τα οποία δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα.
- 16.**   Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι δεν

έχουν και τόσο καλό σώμα.

ΟΜΩΣ

- Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό σώμα.

- 17.**   Μερικά παιδιά συνήθως βρίσκουν το μπελά τους με αυτά που κάνουν.

ΟΜΩΣ

- Άλλα παιδιά συνήθως δεν κάνουν πράγματα που τα βάζουν σε μπελάδες.

- 18.**   Μερικά παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους ως άτομο.

ΟΜΩΣ

- Άλλα παιδιά συχνά δεν είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους.

- 19.**   Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους.

ΟΜΩΣ

- Άλλα παιδιά δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους.

- 20.**   Μερικά παιδιά θα ήθελαν να τα συμπαθούν περισσότεροι συνομήλικοί τους.

ΟΜΩΣ



- Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι τα συμπαθούν οι περισσότεροι από τους συνομηλίκους τους.

- 21.**   Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι καλύτερα στα σπορ και τη γυμναστική από ό,τι οι συνομηλικοί τους.

ΟΜΩΣ

- Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στα σπορ και τη γυμναστική το ίδιο καλά με τους συνομηλίκους τους.

- 22.**   Μερικά παιδιά θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική.

ΟΜΩΣ

- Άλλα παιδιά δεν θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική.

- 23.**   Μερικά παιδιά συχνά κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν.

ΟΜΩΣ

- Άλλα παιδιά σπάνια κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν.

- 24.**   Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα περισσότερα πράγματα στη ζωή τους τα κάνουν τόσο καλά όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.

ΟΜΩΣ

- Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι πολλά πράγματα στη ζωή τους δεν τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.

- 25.**   Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο.

ΟΜΩΣ

Άλλα παιδιά σχεδόν πάντα βρίσκουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο.

- 26.**   Μερικά παιδιά είναι δημοφιλή ανάμεσα στους συνομηλίκους τους.

ΟΜΩΣ

Άλλα παιδιά δεν είναι και τόσο δημοφιλή.

- 27.**   Μερικά παιδιά δεν τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια (βόλει, ποδόσφαιρο, μπάσκετ).

ΟΜΩΣ

- Άλλα παιδιά τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια.

- 28.**   Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν ωραίο πρόσωπο.

ΟΜΩΣ

- Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι δεν έχουν και

τόσο ωραίο πρόσωπο.

**29.**   Μερικά παιδιά συμπεριφέρονται πολύ καλά.

ΟΜΩΣ

Άλλα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους.

**30.**   Μερικά παιδιά δεν είναι πολύ ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους.

ΟΜΩΣ

Άλλα παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

---

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΘΕΜΑ:

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ  
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση:  
Ερευνητικό Σχέδιο II»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ ΓΙΑΓΚΙΟΖΗ

A.M. 5052201401026

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<u>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</u> .....	62
<u>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u> .....	63
<u>ΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ</u> .....	65
<u>Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ</u> .....	67
<u>Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ</u> .....	70
<u>Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</u> .....	74
1. <u>ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ</u> .....	74
2. <u>ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ</u> .....	76
3. <u>ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</u> .....	76
4. <u>ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ</u> .....	78
6. <u>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</u> .....	80
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u> .....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
<u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</u> .....	86

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα δράσης επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας με δραματικές τεχνικές μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες μαθητών της Α' Λυκείου στον γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα ερευνήθηκε η βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας ως προς την οργάνωση του κειμένου, του περιεχομένου και της έκφρασης. Παράλληλα παρατηρήθηκε ο βαθμός κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών και η μεγαλύτερη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια τάξη Α' Λυκείου, του 1ου Γενικού Λυκείου Ναυπλίου. Ο σχεδιασμός της έρευνας είναι μεικτός, καθώς περιλαμβάνει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Τα γραπτά των μαθητών στο τέλος της μελέτης αξιολογούνται με βάση μια κλίμακα γραπτών δεξιοτήτων. Τα ευρήματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας με δραματικές τεχνικές βελτιώνουν τις δεξιότητες του γραπτού λόγου των μαθητών και αυξάνουν το ενδιαφέρον τους και τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας, έτσι όπως αυτό δημοσιεύεται στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τίθεται, κατ' αρχήν, ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος,<sup>6</sup> ο οποίος δεν είναι άλλος παρά η «κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό». Με εργαλείο την ίδια τη λογοτεχνία επιχειρείται η κατανόηση του κόσμου και η συγκρότηση της υποκειμενικότητας του μαθητή. Αναμένεται να μετατραπεί η σχολική τάξη σε ένα πεδίο άσκησης δημοκρατίας, ισότητας, διαλόγου, αυτογνωσίας και διαπολιτισμικής συνείδησης. Εφόσον η λογοτεχνία αποτελεί αποτύπωση της ανθρώπινης εμπειρίας, τότε προσδοκάται η αναγνώριση του εαυτού και του κόσμου στον οποίο ζούμε. Άλλωστε, η ενδυνάμωση των δημιουργικών σχέσεων των μαθητών μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την παραγωγή ενεργών πολιτών. Μεταξύ άλλων σκοπός θεωρείται η απόκτηση γλωσσικών εμπειριών και η εξοικείωση με τη μεταφορική χρήση της γλώσσας.

Εξάλλου, στην παράγραφο όπου αναφέρεται η απόκτηση των αναμενόμενων δεξιοτήτων από τους μαθητές, σημειώνεται η εξοικείωσή τους με τη δραματοποιημένη ανάγνωση και η μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που προκαλείται από την επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο σε ποικίλα κειμενικά είδη. Στις δραστηριότητες που προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, συγκαταλέγεται η δραματοποίηση κομβικών σκηνών που παρουσιάζουν εσωτερικές ή εξωτερικές συγκρούσεις χαρακτήρων και διλήμματα των ηρώων, ενώ η τρίτη ενότητα, που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα να διδαχθεί, αφορά στο θέατρο, θεωρώντας δεδομένη την παιδαγωγική του αξία αλλά και τις δυνατότητες που προσφέρει για μια ποικιλία δραστηριοτήτων προσανατολισμένων στην ενεργητική μάθηση.

Εκτός των άλλων η μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνεται είναι αυτή της διδασκαλίας σε ομάδες και η μέθοδος project. Και οι δύο είναι μαθητοκεντρικές<sup>7</sup> διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες υποστηρίζουν τους αδύναμους μαθητές, προάγουν τη συνεργασία, την ομαδικότητα, προωθούν την ενεργητική μάθηση, αναδεικνύουν τα ενδιαφέροντα, βοηθούν στην οικοδόμηση της αυτοεικόνας των μαθητών και στην ελεύθερη έκφραση της άποψής τους με τέτοιο τρόπο, ώστε μέσα από την επικοινωνία να ολοκληρώνουν την προσωπικότητά τους δυναμικά στα πλαίσια μιας δημοκρατικής κοινότητας.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι υπάρχει πρόσφορο έδαφος για να δοκιμαστούν οι τεχνικές της δραματικής τέχνης, ως μεθοδολογικό εργαλείο που συνάδει σε πολλά σημεία με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν και προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, προκειμένου να διδαχθεί αποτελεσματικότερα το μάθημα της λογοτεχνίας στο Λύκειο.

Ως φιλόλογος που εργάζεται επί είκοσι συνεχή έτη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και κυρίως στη βαθμίδα του Λυκείου, διαρκώς απασχολούμαι από τη διαπιστωμένη έλλειψη ενδιαφέροντος των παιδιών να ανταποκριθούν θετικά στο μάθημα της λογοτεχνίας. Είναι περίεργο ότι οι μαθητές, διανύοντας σ' αυτήν τη φάση, την περίοδο εκείνη της ζωής τους που η δημιουργική τους σκέψη είναι αυτή που θα έπρεπε να κυριαρχεί, αντίθετα δείχνουν να παραιτούνται από την προσπάθεια να την καλλιεργήσουν.

---

<sup>6</sup> Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, Αρ. Φύλλου 1562, 27 Ιουνίου 2011.

<sup>7</sup> Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, Αρ. Φύλλου 1562, 27 Ιουνίου 2011.

Ο προβληματισμός, λοιπόν, ξεκινά από την άποψη ότι το διδακτικό - μεθοδολογικό εργαλείο είναι αναποτελεσματικό σε τέτοιο βαθμό που δημιουργεί την ανάγκη να δοκιμαστούν άλλες τεχνικές. Εξάλλου κάθε παιδαγωγική μέθοδος δημιουργείται από το συμφυρμό πολλών παραγόντων και πρέπει παράλληλα να τονιστεί ότι η αγωγή παραμένει η τέχνη της προσαρμογής σε μια εξειδικευμένη κατάσταση. Το ζήτημα στην παιδαγωγική είναι πώς θα τροποποιηθούν οι μέθοδοι, ώστε να προσαρμοστούν καλύτερα στην κατάσταση και στα προβλήματα που αναδύονται προς επίλυση.<sup>8</sup>

Στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφερόμαστε στις δραματικές τεχνικές και στην εφαρμογή τους στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτές οι τεχνικές μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου ή να βελτιώσουν τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητές τους.

Εξάλλου η βεβαιότητα ότι η τέχνη πάντα αποτελεί για τη μαθησιακή διαδικασία το ασφαλές εφελτήριο για την κατάκτηση μαθησιακών στόχων, οδήγησε στην επιλογή αυτού του θέματος, της διδακτικής, δηλαδή, της λογοτεχνίας μέσω δραματικών τεχνικών, προς διερεύνηση. Η άρθρωση προσωπικού λόγου των μαθητών πάντα αποτελεί ζητούμενο και ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να απορρίπτει στερεοτυπικές αντιλήψεις, που αποδίδουν τις δεξιότητες των μαθητών σε έμφυτα talenta. Αντίθετα, όλα είναι προϊόντα συστηματικής εξάσκησης, στάσεων και συμπεριφορών. Στην περίπτωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με δραματικές τεχνικές μένει να αποδειχθεί ότι ο λόγος είναι αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης επικοινωνιακής διαδικασίας.

---

<sup>8</sup> Γκαστόν Μιαλαρέ, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Μετάφραση: Κατσιμάνης Σ. Κυριάκος*, Αθήνα, Επικαιρότητα, 1985, σ.69.



## ΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Όταν αναφερόμαστε στο αναπτυξιακό δράμα εννοούμε ότι στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής διαδικασίας τα άτομα μπορούν να μετασχηματιστούν, αποκομίζοντας ταυτόχρονα και μορφωτικά οφέλη. Οι δραματικές τεχνικές στην περίπτωση του αναπτυξιακού δράματος, θεωρούνται εργαλείο που αποσκοπεί στη μάθηση. Η δραματική προσέγγιση αποσκοπεί στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου και το αναγνωρίζει ως ελεύθερη οντότητα που επιχειρεί να προσδιορίσει τη θέση του στο σύμπαν.<sup>9</sup>

Στον χώρο της διεξαγωγής του δράματος διαπλέκεται η φαντασία με την πραγματικότητα προκειμένου να ανακαλυφθούν νέες έννοιες και νοήματα μέσω των εντάσεων, του δυναμισμού και της εξελικτικής διαδικασίας που οδηγούν στην κατάκτηση της γνώσης.<sup>10</sup> Είναι ο χώρος που ο Winnicott ονόμασε χώρο της ενδιάμεσης εμπειρίας, στον οποίο ανήκει η ψευδαίσθηση και ενώνεται η εξωτερική με την εσωτερική πραγματικότητα. Σ' αυτόν τον χώρο χάνεται το παιδί με το παιχνίδι του και αναπτύσσει απόλυτα σε συνεργασία με την ομάδα τη δημιουργικότητά του. Μια δημιουργικότητα που του επιτρέπει να επιλύσει τα προβλήματα που ανακύπτουν.<sup>11</sup> Παράλληλα συμβάλλει στην καλλιέργεια προσωπικών ικανοτήτων, της αυτοαντίληψης, της αυτοσυγκέντρωσης, της δημιουργικής έκφρασης, της εφευρετικότητας, της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής διαπραγμάτευσης.

Δεν μπορεί να αγνοηθεί η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη νοητική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, το οποίο κινούμενο μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού κόσμου, στα όρια του δραματικού πλαισίου, απελευθερώνεται διανοητικά, οξύνοντας την αντίληψή του. Το δραματικό παιχνίδι είναι εκείνο που κατά κύριο λόγο υποστηρίζει τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών σε σχέση με τη γλώσσα και τη σκέψη και τελικά οδηγεί στην κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη, με τη βοήθεια της αλληλεπίδρασης που εγγυάται η ομαδική δραστηριότητα του δράματος.<sup>12</sup>

Άλλωστε, σύμφωνα με τον Vygotsky, το παιδί μπορεί να δράσει στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης αν συναναστραφεί κοινωνικά συνομηλίκους του που βρίσκονται στο ίδιο ή διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης. Ο εκπαιδευτικός μέσα από τη δραματική διαδικασία μπορεί να προκαλέσει τα παιδιά να φτάσουν στα ανώτερα επίπεδα των ικανοτήτων τους.<sup>13</sup> Με τα ερεθίσματα που δημιουργούνται από το δράμα ο παιδαγωγός βοηθά το παιδί να χτίσει, σύμφωνα με τον Vygotsky, ενεργά τον εαυτό του και να ολοκληρώσει το οικοδόμημά του μέσα από την ομαδική δραστηριότητα.<sup>14</sup>

Αυτή η ομαδική δραστηριότητα δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να κατανοήσει τόσο δικά του συναισθήματά όσο και των άλλων, καθώς και να προβλέψει τις αντιδράσεις τους. Το παιδί, ανακαλύπτοντας τον εαυτό του, εμβαθύνει στη σχέση του με τους άλλους, διαμορφώνει τις ιδέες του, εκθέτει την προσωπική του άποψη και τελικά περνά σε μια νέα

<sup>9</sup> Robert J. Landy, *Handbook of educational drama and theatre*, Westport, Conn., Greenwood Press, 1982, σσ. 20,71 και Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2014, σ. 13..

<sup>10</sup> Α. Τσιάρας, ό.π., σ. 14-18.

<sup>11</sup> Α. Κοντογιάννη, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, (Επανέκδοση: Πεδίο, 2012), σσ. 59-61.

<sup>12</sup> Α. Τσιάρας, ό.π., σσ.112,140.

<sup>13</sup> J. Catney McMaster, «Doing literature: Using drama to build literacy», *The Reading Teacher*, 51(7), 1998, σ. 578, (574-584).

<sup>14</sup> Ε. Ντολιοπούλου, *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*, β' έκδοση ανανεωμένη, Αθήνα, Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, 2002, σσ.102-103.

ερμηνεία του κόσμου.<sup>15</sup> Το άτομο μαθαίνει να αποκτά αυτοέλεγχο και να διατηρεί την ψυχραιμία του, προκειμένου να επιλύει προβλήματα. Παράλληλα, αποκτά τέτοια δημιουργική διάθεση, ώστε να λειτουργεί ενισχυτικά προς την ομάδα. Με άλλα λόγια, το δράμα και ο συγχρωτισμός του παιδιού με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ενισχύει τον δείκτη της συναισθηματικής του νοημοσύνης.<sup>16</sup> Αυτό σημαίνει ότι δρα βοηθητικά στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της αυτονομίας, της αυτοκυριαρχίας και της αυτοεκτίμησης.<sup>17</sup>

Έχοντας αποκτήσει το άτομο τέτοιου είδους συναισθηματικά εφόδια, ανταπεξέρχεται αποτελεσματικότερα σε κάθε είδους προκλήσεις και διαχειρίζεται με επιτυχία τις συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν σε οποιοδήποτε επίπεδο.<sup>18</sup>

Εξάλλου, σημαντική είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ψυχική ανάπτυξη του παιδιού, με τη μεσολάβηση της δραματοθεραπείας,<sup>19</sup> η οποία με τη συνδρομή τεχνών όπως η μουσική και ο χορός, ή άλλων, αποβλέπει κυρίως στη συναισθηματική ενίσχυση του ατόμου και στην αποκατάσταση ή στη διατήρηση της ψυχικής του ηρεμίας, στο πλαίσιο του ασφαλούς δραματικού περιβάλλοντος.<sup>20</sup>

Αν αποδεχτεί κανείς ότι το παιχνίδι αποτελεί βασικό μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης, μέσω του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν αναπτύσσοντας τις κινητικές του δεξιότητες και ενισχύοντας την ψυχική τους ισορροπία, τότε γίνεται εύκολα αντιληπτός ο λόγος που το Εκπαιδευτικό Δράμα, ήδη από τη δεκαετία του '80, ιδιαίτερα στην Αγγλία θεωρείται εργαλείο για τη διδασκαλία διαφόρων και διαφορετικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος.<sup>21</sup> Με εξαίρεση ίσως τη φυσική αγωγή, το δράμα εστιάζει, περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο μάθημα του προγράμματος σπουδών, στην εξέλιξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.<sup>22</sup>

---

<sup>15</sup> Α. Κοντογιάννη, ό.π., σ.73.

<sup>16</sup> Α. Κοντογιάννη, ό.π., σσ.74-75 και Robert J. Landy, ό.π., σ. 47.

<sup>17</sup> Liz Johnson & Cecily O' Neill, *Dorothy Heathcote, Collected Writings on Education and Drama*, Evaston, Illinois, Northwestern University Press, 1984, σ. 197. και Α. Τσιάρας, ό.π., σ. 194.

<sup>18</sup> Robert J. Landy, ό.π., σσ. 48-49 και Dorothy Heathcote, ό.π., σ.196-197.

<sup>19</sup> Robert J. Landy, ό.π., σ. 48.

<sup>20</sup> Robert J. Landy, ό.π., σ. 52.

<sup>21</sup> Α. Τσιάρας, ό.π., σ.22.

<sup>22</sup> Joe Winston, *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*, London & Washington, D.C., The Falmer Press, 1998, σ. 66.

## Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ

Παρά το γεγονός ότι τα γλωσσικά μαθήματα διδάσκονται στο σχολείο σε χρόνο περιορισμένο, πάντα υπάρχει περιθώριο για δημιουργική διδασκαλία.<sup>23</sup> Το δράμα δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν τα παιδιά την ατομικότητά τους και να κατανοήσουν τα κειμενικά συμφραζόμενα μέσα από την ομαδική αλληλεπίδραση. Τα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτά κοινωνικά, συναισθηματικά, ηθικά, πνευματικά και κινητοποιώντας τη συνείδηση τους. Μέσα από την τέχνη ενεργοποιούν τη δημιουργικότητά τους, την οποία συνδυάζουν με εικόνες, κίνηση και ήχο.<sup>24</sup> Το δράμα τους επιτρέπει να προσεγγίσουν το κείμενο οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά. Κατοχυρώνεται έτσι η γνώση συναισθηματικά και έτσι, ευκολότερα, μετατρέπεται σε μεταγνώση.<sup>25</sup> Τόσο η Dorothy Heathcote όσο και ο Bolton με το έργο τους ενθάρρυναν τους δασκάλους να εντάξουν το Εκπαιδευτικό Δράμα στη διδασκαλία των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος.<sup>26</sup>

Ο φανταστικός κόσμος που δημιουργείται στο δράμα, είναι ένας κόσμος με τον οποίο τα παιδιά είναι εξοικειωμένα, κυρίως μέσα από την ενασχόλησή τους με το συμβολικό παιχνίδι.<sup>27</sup> Γνωρίζουν καλά ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν σύμβολα, γνώσεις και εμπειρίες για να απελευθερώσουν νοήματα, μεταφέροντάς τα από τον πραγματικό κόσμο σε έναν ενδιάμεσο παιγνιώδη χώρο.<sup>28</sup> Έτσι, είναι ευκολότερο για τον δάσκαλο να χρησιμοποιήσει αυτόν τον κόσμο ως μέσο για τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων.<sup>29</sup> Η σημασία της ανάμειξης του δάσκαλου στη διαδικασία είναι πολύ μεγάλη, γιατί αυτός αναλαμβάνει την ευθύνη να δημιουργήσει ένα κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης που θα επιτρέψει ακόμα και στα πιο δειλά παιδιά να εκφραστούν ακόμη κι αν αυτά θεωρούν ότι εκφράζονται λανθασμένα κατά την κρατούσα αντίληψη. Στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα με την εφαρμογή δραματικών τεχνικών το λάθος θεωρείται απαραίτητο για να προαχθεί και να εμπεδωθεί η γνώση.<sup>30</sup> Είτε επιλέγει να βρίσκεται και αυτός σε ρόλο ή όχι, η εμπλοκή του στη διαδικασία είναι απαραίτητη, καθώς πρέπει να λειτουργεί καθοδηγητικά, ενισχυτικά και έχοντας ως στόχο να βοηθήσει στην παραγωγή και εμπέδωση της γνώσης.<sup>31</sup> Η δημιουργική σκέψη αποτελεί τον πυρήνα της δραματικής διαδικασίας. Τα παιδιά, ελεύθερα ενώνουν την εμπειρία, τη γνώση, τις δεξιότητες και την υπάρχουσα σκέψη τους στον ενδιάμεσο χώρο του δράματος, μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας. Ο δάσκαλος επιβάλλεται να εμπιστευτεί αυτή τη δημιουργικότητα και να την ενισχύσει, εμπιστευόμενος πρώτα τον εαυτό του. Μόνο έτσι θα οδηγήσει τα παιδιά στην ανάπτυξη της ικανότητας να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν, ενώ παράλληλα θα υπηρετεί την ανάγκη των

<sup>23</sup>Lorie A. Annarella, «Using Creative Drama in the Multicultural Classroom, Opinion» Papers, 1999, σσ. 3, 4.

<sup>24</sup> Ruth Coney, & Sylvia Kanel, «Opening the World of Literature to Children through Interactive Drama Experiences», Paper presented at the Annual International Conference and Exhibition of the Association for Childhood Education, Portland, OR, April 9-12, 1997, σ. 2.

<sup>25</sup> P. Baldwin and K. Fleming, *Teaching Literacy through Drama, Creative approaches*, London & New York, Routledge Falmer, 2003, σ. 5.

<sup>26</sup>Dorothy Heathcote, ο.π., σ.127.

<sup>27</sup>Robert J. Landy, ό.π., σσ. 21, 22 και Α. Κοντογιάννη, ό.π, σσ. 44-53.

<sup>28</sup> Robert J. Landy, ό.π., σ. 19.

<sup>29</sup> Monica L. Dewey, «Combining Literature with Drama», Viewpoints (Opinion/Position Papers, Essays, etc.), 19 94, σ. 5.

<sup>30</sup>S. L. Dodson, «FAQs: Learning Languages through Drama», in Proceedings for the Texas Foreign Language [Education] Conference, Austin, Texas, March 31-April 1,2000, σσ.6-7.

<sup>31</sup> Robert J. Landy, ό.π., σ. 57. και P. Baldwin and K. Fleming, ό.π., σ. 7.

μαθητών να εκδηλώνουν τις ατομικές τους δεξιότητες.<sup>32</sup> Επίσης, μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις, σε όλα τα επίπεδα, παιδιών με ελλειμματική προσοχή καθώς πρόκειται για μια παιγνιώδη διαδικασία.

Το δράμα αποτελεί μια ιδανική επικοινωνιακή τεχνική στην εκμάθηση της γλώσσας, γιατί από τη φύση της θέτει τον μαθητή στο κέντρο του μαθησιακού ενδιαφέροντος. Με τις δραματικές τεχνικές οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα με έναν γνήσιο τρόπο, τέτοιον ώστε μέσα από την αλληλεπίδραση της ομάδας να διαβάζουν, να συζητούν και να παράγουν τελικά δικά τους κείμενα ιδιαίτερα προσεγμένα ως προς τη γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα ασκούνται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ως προς την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν από την ίδια τη διαδικασία. Η O'Neill κατά τη δεκαετία του '90, μέσω του διαδικαστικού δράματος, εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο μια ολόκληρη τάξη μπορεί να εμπλακεί ώστε να εξελιχθούν οι δεξιότητές των μελών της και ιδιαίτερα οι γλωσσικές.<sup>33</sup>

Οι δραματικές τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να αναπτυχθούν οι γραπτές δεξιότητες των μαθητών ως επέκταση της βελτίωσης της ανάπτυξης του προφορικού τους λόγου κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Οι μαθητές είναι σε θέση να μεταφέρουν στο χαρτί ό,τι προηγουμένως έχουν εκφράσει προφορικά μέσα από τον αυτοσχεδιασμό. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Bolton το δράμα, ως διδακτικό εργαλείο, μπορεί να εξασφαλίσει στους μαθητές βασικά στοιχεία που οδηγούν στον εγγραμματοτισμό τους, όπως είναι η αλληλεπίδραση που βελτιώνει την κατανόηση και την απόκτηση γνώσης σε ό τι αφορά στο συντακτικό, στην αποκωδικοποίηση, στο λεξιλόγιο, στη συζήτηση και τελικά στη μεταγνώση.<sup>34</sup>

Τα πρακτικά οφέλη της χρήσης του δράματος είναι ότι τα παιδιά αποκτούν καινούργιο λεξιλόγιο και βελτιώνουν τη χρήση της γλώσσας ως προς τη δομή της. Από την άλλη μεριά επιτυγχάνουν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής, της αυτοπεποίθησης και του αυθορμητισμού τους σε αντιδιαστολή με τα αισθήματα απομόνωσης και αποξένωσης, που συνήθως απαντώνται σε μια τάξη.<sup>35</sup>

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά που δραματοποιούν τις ιστορίες που διαβάζουν μπορούν να κατανοήσουν πιο εύκολα τα γεγονότα της ιστορίας και να αναμειχθούν σε αυτά.

Οι Crumpler και Schneider προσπαθώντας να ερευνήσουν τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο δράμα και την εξέλιξη του γραπτού λόγου δοκίμασαν σε τρεις τάξεις να επεξεργαστούν το κείμενο «Where the Wild Things Are». Αφού οι μαθητές ανέλαβαν σε ρόλους να δραματοποιήσουν τα «wild things» δημιουργώντας τη δική τους συνθήκη και παρουσιάζοντας την ιστορία από τη δική τους εκδοχή, ακολούθησαν οι ερωτήσεις του δάσκαλου, οι οποίες οδήγησαν τους μαθητές να επαναδιατυπώσουν γραπτά τη δική τους ιστορία. Αυτή η διαδικασία απέδειξε την ικανότητα των παιδιών να ερευνούν και να ξεπερνούν τα σύνορα μεταξύ του αναγνώστη - συγγραφέα και του χαρακτήρα - ηθοποιού, με τέτοιον τρόπο, ώστε να δημιουργούν φανταστικές σχέσεις από τη δική τους προοπτική στα πλαίσια εκλεκτικών κειμένων.<sup>36</sup> Το Εκπαιδευτικό Δράμα προάγει την κριτική σκέψη και το συναισθηματικό δέσιμο των μελών της ομάδας. Οι σχεδιασμένες δραματικές προσεγγίσεις

<sup>32</sup> P. Baldwin. and K. Fleming, ό.π., σ. 13.

<sup>33</sup> S. L. Dodson, ό.π., σσ.3-6.

<sup>34</sup> J. McMaster Catney, ό.π., σσ.574-575.

<sup>35</sup> S. L. Dodson, ό.π, σ.7.

<sup>36</sup> Ping-Yun Sun, *Using Drama and Theatre To Promote Literacy Development: Some Basic Classroom Applications*, ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington IN, 2003., ό.π., σσ.2-4.

των κειμένων οδηγούν τους μαθητές σε κριτική ανάλυση και δημιουργικότητα που ενδυναμώνει ακόμα περισσότερο την κριτική τους σκέψη και τον δείκτη της κατανόησής τους. Η δραματική εμπλοκή τους στα κείμενα επιτρέπει όχι μόνο να αναλύουν τους χαρακτήρες, τα διλήμματά και την ένταση που χαρίζει η εξέλιξη της πλοκής αλλά τους ωθεί να αναπτύξουν και την προσωπική τους άποψη για τα τεκταινόμενα του μύθου. Μπαίνουν στη θέση του συγγραφέα και ταυτόχρονα του ήρωα. Παράλληλα, η συμμετοχή και η ανάπτυξη της παρατηρητικότητας δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ανταποκριθούν επιτυχώς σε κάθε καινούργια κατάσταση, κείμενο ή δίλημμα. Επειδή το δράμα αιχμαλωτίζει τη φαντασία των παιδιών παρέχει τη δυνατότητα να παράγουν μια ευρεία ποικιλία γραπτών κειμένων, ξεκινώντας από ένα απλό άρθρο, σελίδα ημερολογίου, δοκίμιο, αφηγηματικό πεζό κείμενο ή ποιητικό. Οι δραματικές τεχνικές βοηθούν τα παιδιά να οργανώσουν και να δομήσουν το λόγο τους ώστε να ανταποκριθούν στην αναγκαία, κάθε φορά, επικοινωνιακή συνθήκη.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Drama in the Key Stage 3 English Framework. Key Stage 3: National Strategy Department for Education and Skills, London (England), 2003-00-00, σ.1-5.

## Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Σύμφωνα με την Κατσίκη – Γκίβαλου ενώ στο δραματικό κείμενο απουσιάζουν τα επικοινωνιακά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου, δηλαδή ο πλασματικός (ενδοκειμενικός) αφηγητής και ο πλασματικός (ενδοκειμενικός) δέκτης /αναγνώστης, και στα δύο είδη κειμένων, δηλαδή στο αφηγηματικό και στο δραματικό κείμενο, υπάρχουν κοινά επικοινωνιακά στοιχεία που δεν είναι άλλα από τον εμπειρικό πομπό/συγγραφέα και εμπειρικό δέκτη/αναγνώστη/θεατή, καθώς και τα πλασματικά, διαλογικά επικοινωνούντα πρόσωπα. Οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας σημειώνουν ότι το λογοτεχνικό κείμενο διαθέτει παραστατική δύναμη η οποία είναι συνυφασμένη με τη δημιουργία εσωτερικών εικόνων που φτιάχνει ο αναγνώστης για να αναπαραστήσει, γενικά, τοπία δράσης ή χαρακτηριστικά των ηρώων. Οι λέξεις με τη δύναμη που διαθέτουν ενοποιούν έτσι το λογοτεχνικό κείμενο και τη δραματική του αποτύπωση. Κατά τη μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε δραματικό, όπου αναδομείται, τονίζονται η δράση, η πλοκή, οι συγκρούσεις που εμφανίζονται στα διαλογικά μέρη και αναδεικνύονται. Αντίθετα, περιορίζονται οι εκτενείς περιγραφές, καθώς δεν αποτελούν στοιχείο δράσης, αλλά βοηθούν κυρίως στις σκηνικές αποτυπώσεις καθώς και στους μακροσκελείς μονολόγους. Λογοτεχνικά κείμενα, από τους μύθους του Αισώπου μέχρι τον Παπαδιαμάντη, τον Ξενόπουλο και τον Καμύ μπορούν να μεταγραφούν σε δραματικά κείμενα και να προσφέρουν πολλαπλότητα σκέψεων και κοινωνικών καταστάσεων, που οδηγούν το θεατή σε επικοινωνία όχι μόνο με τη γλώσσα του κειμένου αλλά και με περισσότερους σημασιολογικούς κώδικες.<sup>38</sup>

Ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης η δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων από μαθητές βοηθά στην υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς, αξιών και ιδεών<sup>39</sup> που πηγάζουν από τα κείμενα και συνυφαίνονται με την καθημερινότητα και τη βιωμένη εμπειρία τους. Επιπλέον αναπτύσσεται η εγγραματοσύνη τους, δηλαδή η ικανότητά τους να ερμηνεύουν τον κόσμο και ταυτόχρονα να είναι κριτικοί και δημιουργικοί αναγνώστες. Εξάλλου με την επιλογή μύθων και λαϊκών ιστοριών με παγκόσμια κοινά στοιχεία και γενικά, κειμένων με δράση, αφενός ενδυναμώνεται η αποδοχή του διαφορετικού, διαρκές ζητούμενο στην εποχή μας, και αφετέρου δημιουργούνται συνθήκες αλληλεπίδρασης που οδηγούν στην κατανόηση και στην ενσυναίσθηση.<sup>40</sup>

Έχει παρατηρηθεί ότι όσο ωριμάζουν τα παιδιά τείνουν προς ένα γενικευτικό λόγο χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούν να εξειδικεύσουν. Αυτό κυρίως επιτυγχάνεται από την ανταλλαγή εμπειριών του ενός με τον άλλον σε πραγματικό ή συμβολικό επίπεδο. Ο προβληματισμός προκύπτει από το γεγονός ότι στην τάξη τα παιδιά δεν εξασκούνται στον λόγο, αν αυτό δεν έχει σκόπιμα σχεδιαστεί. Τα παιδιά δε μιλούν, εκτός αν νιώσουν ότι οι απόψεις τους έχουν κάποια αξία. Η συμμετοχή τους συναρτάται επίσης από τη σχέση του δάσκαλου με τους μαθητές του. Η λογοτεχνία ως διδασκόμενο αντικείμενο μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια του λόγου και ιδιαίτερα αν διδάσκεται μέσω δραματικών τεχνικών.

<sup>38</sup> Α. Κατσίκη – Γκίβαλου, «Λογοτεχνία και θέατρο. Σχέσεις αλληλόδρασης και συμπληρωματικότητας», Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ- ΕΚΠΑ «Το Θέατρο ως Μορφοπαιδαγωγικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία», 2013.

<sup>39</sup> J. Hoetker, «Dramatics and the Teaching of Literature.» NCTE/ERIC Studies in the Teaching of English. National Council of Teachers of English, Champaign, Ill. ERIC Clearinghouse on Teaching of English. Spons Agency-Office of Education (DHEW), Washington, D.C, Mar 69, σσ.67-68.

<sup>40</sup> Α. Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008, σσ. 133, 137-41.

Οι λεκτικές εκφράσεις δεν είναι οι μόνες που συνοδεύουν αυτές τις τεχνικές. Παράλληλα όμως με τη χρήση μη λεκτικών εκφράσεων καλλιεργείται αποτελεσματικά ο λόγος.<sup>41</sup>

Ο συμβολικός χαρακτήρας της δραματικής δραστηριότητας επιβάλλει στην πραγματικότητα στους μαθητές να κινητοποιήσουν τη δημιουργική τους σκέψη, όταν τους ζητηθεί π.χ με τη συγγραφή ενός ποιήματος, και να οργανώσουν τον γραπτό τους με τον κατάλληλο τρόπο. Με αφορμή το λογοτεχνικό κείμενο, μέσω της δραματικής τέχνης, ο μαθητής δοκιμάζει να επιλέξει ρόλους παράλληλους με τους ρόλους που έχει ο βασικός κειμενικός χαρακτήρας, επαναπροσδιορίζοντας έτσι τις αξίες και τις αρχές του. Χτίζει έναν καινούργιο κόσμο που αναδύεται από τον κόσμο της βιωμένης εμπειρίας του. Το δράμα πυροδοτεί και χρησιμοποιεί ως υλικό αυτές τις εμπειρίες, δημιουργώντας ποικίλους δρόμους ανίχνευσης της θεματικής του λογοτεχνικού κειμένου. Οι δραματικές εικόνες προβάλλονται αβίαστα και εικονοποιούν έναν καινούργιο κόσμο. Κατά την περίοδο της εφηβείας, οι έφηβοι είναι σε θέση να χειρίζονται τον λόγο ικανοποιητικά και να ανταποκρίνονται επιτυχώς και με διαφορετικό ύφος σε οποιοδήποτε επικοινωνιακό περιβάλλον. Όμως στην περίπτωση που κάποιος έφηβος χωλαίνουν, λόγω χαμηλής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, στο επίπεδο των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, τότε η χρήση του δράματος στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων μπορεί να αποτελέσει το πιο δημιουργικό μέσο για την αποκατάσταση της λεξιπενίας των συγκεκριμένων παιδιών. Όσο περισσότερο πλήρες νοήματος είναι το λογοτεχνικό κείμενο που δίνεται στους μαθητές για δραματική αξιοποίηση τόσο περισσότερο διεγείρεται η δημιουργική τους φαντασία και η μεταγραφή του σε ένα πρωτότυπο προσωπικό τους κείμενο προκύπτει ευκολότερα. Η ευθύνη του δάσκαλου έγκειται στο ότι πρέπει να δημιουργήσει τον ασφαλή φανταστικό κόσμο του δράματος, για να μπορέσει ο μαθητής να αναδημιουργήσει με βάση το λογοτεχνικό κείμενο που διδάσκεται, τον δικό του εικονικό κόσμο και τελικά το δικό του γραπτό ενστικτωδώς.<sup>42</sup>

Ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει αφηγηματικά κείμενα, πεζά ή ποιητικά, στη δραματική διαδικασία, καθώς διαθέτουν δομή, πλοκή και διλήμματα που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν και αποτελούν ιδανικό κίνητρο για τη δημιουργία της δραματικής σύγκρουσης.<sup>43</sup> Τα παιδιά μέσα από τους ρόλους, αποκτούν συναίσθηση του λογοτεχνικού χαρακτήρα,<sup>44</sup> αναπτύσσοντας την ικανότητά τους να ανακαλύψουν τη σχέση μεταξύ του κειμενικού σημαίνοντος και σημαινόμενου, ενώ ταυτόχρονα καταλήγουν σε προσωπικές ερμηνείες. Ενώνουν τις εμπειρίες τους με τη γνώση του κόσμου που δημιουργεί το λογοτεχνικό περιβάλλον και αποκτούν συναισθηματική σχέση με αυτό, ενισχύοντας την κριτική τους ικανότητα.<sup>45</sup> Συμπληρώνουν έτσι, με τις ερμηνείες τους τα κενά που εκκρεμούν ανάμεσα στον αναγνώστη και το λογοτεχνικό κείμενο, χρησιμοποιώντας τον προσωπικό,

---

<sup>41</sup> J. Hoetker, «Dramatics and the Teaching of Literature.» NCTE/ERIC Studies in the Teaching of English. National Council of Teachers of English, Champaign, Ill. ERIC Clearinghouse on Teaching of English. Spons Agency-Office of Education (DHEW), Washington, D.C, Mar 69, σσ.67-68.

<sup>42</sup> D. Barnes, and Others, «Some Practical Considerations; Drama as Threat; From Dialogue to Other Forms of Discourse; About Drama and Composition; Report of Study Groups; Drama in Primary School; Drama Syllabus for Secondary School; and Drama: What is Happening. Drama in English Teaching», Study Group Paper No.2, Modern Language Association of America, New York, N.Y.; National Association for the Teaching of English (England).; National Council of Teachers of English, Champaign, Sep 66, σσ.1-8.

<sup>43</sup> Monica L. Dewey, ό.π., σ.8

<sup>44</sup> Judith Sostarich Washburn, ό.π., σ. 4.

<sup>45</sup> James Hoetker, Richard Robb, «The "Place of Drama" Questionnaire», 67, 34. ; Reprinted from «Research in the Teaching of English», Fall 1969, σ. 10.

μεταφορικό τους λόγο.<sup>46</sup> Κατά μία έννοια, το κείμενο που επεξεργάζονται τους δίνει το έναυσμα για την παραγωγή νέων κειμένων, προφορικών ή γραπτών. Χρησιμοποιούν το σκηνικό που ο συγγραφέας έχει σκιαγραφήσει γι' αυτούς ή κινητοποιώντας τη φαντασία τους, που πυροδοτείται από τον λόγο του κειμένου, κατασκευάζουν τα δικά τους συμβολικά σκηνικά. Διαπραγματεύονται, παίζοντας, τα αισθήματα και τις σκέψεις των ηρώων, προβάλλοντας και προσθέτοντας τις δικές τους σκέψεις, σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν το κείμενο. Αποκτούν συναίσθηση της θέσης του λογοτεχνικού ήρωα και μέσα από τα δικά του προβλήματα ή διλήμματα επαναπροσδιορίζουν ή επιλύουν τα δικά τους. Το δράμα βοηθά τα παιδιά να κινητοποιηθούν, γλωσσικά ή σωματικά, και να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους μέσα σε μια φανταστική κατάσταση.<sup>47</sup>

Το σημαντικότερο στη διαδικασία είναι το γεγονός, ότι η προσέγγιση του κειμένου δραματικά δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να προσπελάσουν το κείμενο όχι μόνο λογικά, αλλά και κιναισθητικά, μουσικά, χωρικά, προσωπικά και διαπροσωπικά. Έτσι, αξιοποιούνται όλα τα μέλη της δραματικής ομάδας, εκφράζοντας το καθένα ξεχωριστά τις ικανότητες και τις ατομικές του διαφορές.

Ο Hoetker περιγράφει το δράμα ως μια μέθοδο που υπηρετεί καλύτερα τους μαθητές που μπορούν να προσλάβουν τη γνώση οπτικά και κιναισθητικά, προκειμένου να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να προχωρήσουν στην απόκτηση αισθητικών εμπειριών μέσα από τη λογοτεχνία.<sup>48</sup> Στους μαθητές οι οποίοι έτσι κι αλλιώς συγκαταλέγονται στους άριστους η διδασκαλία της λογοτεχνίας με δραματικές τεχνικές μπορεί να προσθέσει μια πιο δημιουργική επαφή με την ίδια τη λογοτεχνία. Η παιγνιώδης διαδικασία αυτής της διδασκαλίας δημιουργεί μια ζωντανή, χιουμοριστική, ευχάριστη και ταυτόχρονα πνευματώδη προσέγγιση του λογοτεχνικού αποσπάσματος. Αυτές οι συνθήκες μπορούν να προκαλέσουν ευκολότερα την ανάγκη για την απόκτηση γνώσης.

Σε αυτήν την περίπτωση η διδασκαλία δεν εξαρτάται από την προσωπικότητα μόνο του δάσκαλου. Η δραματική διαδικασία είναι μια ομαδική και κυρίως παιδοκεντρική μέθοδος, η οποία οδηγεί ασφαλέστερα στην απόκτηση διανοητικών εφοδίων και αισθητικών κριτηρίων. Από την άλλη μεριά πολύ περισσότερο μπορούν να αποκτήσουν διαφορετική και αποδοτικότερη επαφή με το μάθημα της λογοτεχνίας μαθητές των οποίων το ενδιαφέρον εξαρτάται από την παρακίνηση του δάσκαλου και γενικά η στάση τους απέναντι στο μάθημα είναι μόνο τυπική. Με τη δραματική προσέγγιση του κειμένου μπορεί να εμβαθύνουν διαφορετικά και να αναπτύξουν παράλληλα την κριτική τους σκέψη. Αναμφισβήτητη είναι η προσφορά αυτής της μεθόδου σε μαθητές, οι οποίοι θεωρούνται αποτυχημένοι και αποτελούν το περιθώριο της τάξης. Η επαφή τους με το μάθημα αποκτά άλλη διάσταση καθώς η λεκτική και μη λεκτική τους εμπλοκή στη διαδικασία καλλιεργεί την αυτοεκτίμηση και τη γλωσσική τους αυτοαντίληψη.<sup>49</sup>

Ο James Moffet, σε συνέντευξη που παραχώρησε και αφορούσε στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο δράμα και τα γλωσσικά μαθήματα, θεωρεί σημαντικό το γεγονός, ότι τα παιδιά στην προσπάθειά τους να συγγράψουν το δικό τους κείμενο, έρχονται σε επαφή με

<sup>46</sup> P. Baldwin and K. Fleming, ό.π., σ. 4.

<sup>47</sup> P. Baldwin and K. Fleming, ό.π., σ. 18-21.

<sup>48</sup> Bruce Robbins, «Creative Dramatics in the Language Arts Classroom», ERIC Digest Number 7, 1988, σ. 4.

<sup>49</sup> J. Hoetker, «Dramatics and the Teaching of Literature.» NCTE/ERIC Studies in the Teaching of English. National Council of Teachers of English, Champaign, Ill. ERIC Clearinghouse on Teaching of English. Spons Agency-Office of Education (DHEW), Washington, D.C, 1969, σσ.61-65



κείμενα λογοτεχνικά ή άλλα, με αποτέλεσμα να βελτιώνουν την ικανότητά τους στην ανάγνωση, την κατανόηση του περιεχομένου και εν τέλει στην παράγωγή του προσωπικού τους λόγου, ακόμα κι αν αυτός περιορίζεται στην παράθεση μόνο λέξεων.<sup>50</sup> Στην περίπτωση της δραματοποιημένης λογοτεχνίας ο James Moffet υπογραμμίζει ότι οι μαθητές αναγκάζονται να μεταφράσουν το νόημα του λογοτεχνικού κειμένου με δικά τους λόγια, κινήσεις και εικόνες, πράγμα που τους οδηγεί ασφαλέστερα στην κατανόηση του σημαινόμενου. Αυτό τους προετοιμάζει, ώστε στο μέλλον να γίνουν οι ίδιοι παραγωγοί κειμένων κάθε είδους.<sup>51</sup> Ένα μάθημα λογοτεχνίας είναι μια αποτυχία αν δεν υπάρχει ανάπτυξη στον λόγο και στην εκφραστική ανάγνωση. Η ίδια όμως η λογοτεχνία, η τέχνη του κόσμου οδηγεί τα πράγματα εκεί αναγκαστικά.<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> Robert J. Landy, ό.π., σ. 59.

<sup>51</sup> Robert J. Landy, ό.π., σ. 63.

<sup>52</sup> J. Hoetker, «Dramatics and the Teaching of Literature.» NCTE/ERIC Studies in the Teaching of English. National Council of Teachers of English, Champaign, Ill. ERIC Clearinghouse on Teaching of English. Spons Agency-Office of Education (DHEW), Washington, D.C, 1969, σ.54.

## Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται ζητήματα που αφορούν στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας που θα ακολουθηθεί για τη συλλογή των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Πιο αναλυτικά θα περιγραφεί ο πληθυσμός της έρευνας και η επιλογή του δείγματος και θα γίνει λεπτομερής αναφορά στα χαρακτηριστικά του τελευταίου. Θα ακολουθήσει η παρουσίαση των μεθοδολογικών εργαλείων και η ανάλυση της μεθόδου συλλογής δεδομένων. Τέλος θα γίνει διεξοδική περιγραφή της κλίμακας αξιολόγησης με βάση την οποία αξιολογήθηκαν τα παραχθέντα γραπτά κείμενα.

### 1. ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταδειχθεί η παιδαγωγική αναγκαιότητα του Εκπαιδευτικού δράματος στη διδακτική πράξη, καθώς προτείνεται ως μια μέθοδος που λειτουργεί αποτελεσματικά στην ανάδειξη του μαθήματος της Λογοτεχνίας μέσα από τη βιωματική και παραστατική μάθηση.

Παρά το γεγονός ότι η σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα δεν χαρακτηρίζεται για την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προτάσεων, σκοπός της έρευνας μας είναι να αποδείξει την αποτελεσματικότητα και πρακτικότητα των δραματικών τεχνικών μέσα από κατάλληλα προτεινόμενα σενάρια για την επίτευξη των διδακτικών στόχων, έτσι όπως αυτοί ορίζονται στα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας.

Είναι γεγονός, ότι ενώ το μάθημα της Λογοτεχνίας θα έπρεπε να διεγείρει τη δημιουργικότητα των μαθητών, ως κατεξοχήν μάθημα που σχετίζεται με τον κόσμο της φαντασίας και της αποκλίνουσας σκέψης, αντίθετα, καταναλώνεται σε μαθησιακά περιβάλλοντα όπου η διάθεση για επικοινωνία, συμμετοχή και παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου απουσιάζει.

Με την παρούσα έρευνα προσπαθούμε να απαντήσουμε αν μπορεί η διδασκαλία της λογοτεχνίας με δραματικές τεχνικές να βοηθήσει στη βελτίωση των δεξιοτήτων στον γραπτό λόγο μαθητές, που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Λύκειο.

Αρχικός μας στόχος υπήρξε η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στο μάθημα της Λογοτεχνίας και η αντιμετώπιση του λογοτεχνικού κειμένου, πεζού ή ποιητικού, ως πηγής αξιών, αρχών και εμπειριών. Επίσης, στόχος ήταν η αποκρυπτογράφηση των σημειομένων του κειμένου, που μπορεί να έχει αποδοθεί και με χρήση μεταφορικού λόγου, με τον δικό τους προσωπικό τρόπο, ώστε να αναδυθεί η προσωπική τους εμπειρία σε σχέση με την εμπειρία του κόσμου έτσι όπως προβάλλεται από το λογοτεχνικό κείμενο.

Έπειτα σημαντική στόχευση ήταν η δημιουργία συνθηκών τέτοιων ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να παρατηρηθεί η αύξηση του βαθμού της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές, στα πλαίσια των ομαδικών δραστηριοτήτων που επιβάλλει αυτού του είδους η διδασκαλία μέσω δραματικών τεχνικών.

Τέλος, βασικός μας στόχος ήταν να μπορέσουν οι μαθητές να παράξουν δικά τους κείμενα ορθά ως προς την οργάνωσή, το περιεχόμενο και ως προς τη γλώσσα και έκφραση. Συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα υπήρξαν τα εξής:

1. Ως προς την οργάνωση του γραπτού λόγου, μπορούν οι μαθητές μετά τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας με δραματικές τεχνικές να βελτιωθούν σε σχέση με :
  - Τη διάταξη κειμένου
  - Την ορθή γραφή των χαρακτήρων
  - Την ορθή γραφή λέξεων
  - Την ορθή χρήση διαστημάτων μεταξύ λέξεων
  - Την ορθή χρήση διαστημάτων μεταξύ αράδων και διάκριση παραγράφων και
  - Την ευανάγνωστη γραφή;
2. Ως προς το περιεχόμενο του κειμένου μπορούν οι μαθητές μετά το πρόγραμμα παρέμβασης να βελτιωθούν σε σχέση με:
  - Την επιλογή εύστοχου τίτλου
  - Την αξιοποίηση κύριων και δευτερευουσών ιδεών
  - Το αν το κείμενο που υπηρετεί τον σκοπό του
  - Την παράθεση κύριων και δευτερευουσών ιδεών/ επιχειρημάτων ή προτάσεων σε σωστή κατάταξη
  - Την απουσία άσχετων πληροφοριών
  - Τη λογική συνοχή (συνεκτικότητα)
  - Την απουσία εσφαλμένων πληροφοριών
3. Ως προς τη γλώσσα και έκφραση μπορούν οι μαθητές να βελτιωθούν μετά το πέρας του εν λόγω προγράμματος σε σχέση με:
  - Τη σαφή και κατανοητή γλώσσα
  - Τη συνοχή προτάσεων και παραγράφων
  - Την ορθή χρήση των λέξεων
  - Την ορθή χρήση των ορθογραφικών κανόνων
  - Την ορθή στίξη
  - Τον εκφραστικό πλούτο
  - Την αποφυγή επαναλήψεων λέξεων ή φράσεων

- ο Τη χρήση του κατάλληλου για τον (επικοινωνιακό) σκοπό ύφους;

## 2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Ο πληθυσμός για τον οποίο σχεδιάστηκε η παρούσα έρευνα ήταν δύο τμήματα της Α' Λυκείου του 1ου Γενικού Λυκείου Ναυπλίου κατά το σχολικό έτος 2014-15, εκ των οποίων το ένα χρησιμοποιήθηκε τυχαία ως πειραματική ομάδα και το άλλο ως ομάδα ελέγχου<sup>53</sup>(purposive sumprling). Ωστόσο, η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης δεν ήταν τυχαία, καθώς η πίεση για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης σ αυτήν την τάξη είναι πολύ μικρότερη από τις δύο μεγαλύτερες. Επίσης, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου, δίνεται η δυνατότητα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας του μαθήματος σε κείμενα που επιλέγονται ελεύθερα από τον καθηγητή της τάξης, αρκεί να σχετίζονται με τη θεματική της ενότητας που προβλέπεται από το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Επιπλέον, οι μαθητές αυτής της ηλικίας θεωρείται ότι έχουν την ωριμότητα και τις δεξιότητες να ανταποκριθούν σε διαδικασίες διδασκαλίας με δραματικές τεχνικές.

Έτσι το δείγμα αποτελείται από 40 μαθητές, εκ των οποίων τα 25 ήταν κορίτσια και τα 15 αγόρια.

Το ερευνητικό πρόγραμμα διήρκεσε ένα τετράμηνο και ειδικότερα το πρώτο, από το Σεπτέμβριο έως τον Ιανουάριο για 15 εβδομάδες και ανταποκρίθηκε στη θεματική ενότητα - σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών -«Τα φύλα στη λογοτεχνία». Αυτή η ενότητα θεωρήθηκε ιδανική καθώς δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα επιλογής τόσο ποιητικών όσο και πεζών κειμένων.

## 3. ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η παρούσα ποιοτική έρευνα ακολουθεί τη μέθοδο της έρευνας-δράσης, γιατί προσιδιάζει στην ταυτότητα της ερευνήτριας, ως εκπαιδευτικού, και στο δείγμα, το οποίο αντιστοιχεί σε μια σχολική τάξη, όπως απαιτεί ο σχεδιασμός της έρευνας που προκύπτει από τον τίτλο της και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω.

Η έρευνα δράσης αποτελεί ένα ελκυστικό μέσο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτό τι ακριβώς συμβαίνει μέσα στην τάξη, ώστε να βελτιωθούν στην πράξη οι διδακτικές τους τεχνικές. Αφορά στη μελέτη μιας συγκεκριμένης κατάστασης και γι' αυτό η κριτική για την αξιοπιστία της πρέπει να διαφέρει σε σχέση με την αξιοπιστία άλλου είδους ερευνών. Η έρευνα δράσης κινητοποιεί ευκολότερα τα αντανεκλαστικά του δάσκαλου κι έτσι γίνεται αποτελεσματικότερος στη διδακτική πράξη.<sup>54</sup>

Ωστόσο, στην έρευνα ακολουθήθηκε μεικτή μέθοδος, ποσοτική και ποιοτική για να αναλυθούν τα προβλήματα με κάθε λεπτομέρεια. Έτσι θα ακολουθήσει τριγωνοποίηση των στοιχείων προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα. Στην τρέχουσα έρευνα ακολουθήθηκε η επεξηγηματική μέθοδος η οποία περιλαμβάνει δύο βήματα. Σε πρώτη φάση συγκεντρώνονται τα ποσοτικά δεδομένα κι έπειτα αναλύονται τα ποιοτικά τα οποία

<sup>53</sup> S. Mantzoukas, «Qualitative research in six easy steps The epistemology, the methods and the presentation», *Nosileftiki*, 46(1), 2007, 88–98.

<sup>54</sup> Todd Richard Watson, *Why do action research?*, Thonburi, King Mongkut's University of Technology, σ.1-3.

επεξηγούν τα ποσοτικά δεδομένα. Σε ότι αφορά τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας, συγκεντρώθηκαν μετά από την παρέμβαση προκειμένου να συγκριθούν.

Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε πειραματική μεταβλητή απετέλεσε η χρήση των δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε σχέση με το φύλο των μαθητών.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε κλίμακα αξιολόγησης γραπτών δεξιοτήτων, η οποία εξετάζει τρία πεδία, την οργάνωση του γραπτού λόγου, το περιεχόμενο και τη γλώσσα-έκφραση. Το πρώτο πεδίο περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις, το δεύτερο επτά και το τρίτο οκτώ. (βλ. Παράρτημα). Αυτές οι διαστάσεις αξιολογούνται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα που περιλαμβάνει τις κατηγορίες :1. αδύνατος 2.σχεδόν καλός 3. μέτριος 4. καλός 5. πολύ καλός και έχει σταθμισμένη εγκυρότητα στον δείκτη Crombach's alpha .92 για την οργάνωση του γραπτού, .89 για το περιεχόμενο και .94 για τη γλώσσα - έκφραση. Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί από τον Tolga Erdogan στο Πανεπιστήμιο Karadeniz Teknikal στην Τουρκία.<sup>55</sup>

Τέλος, συσχετίστηκαν τα παραγόμενα κείμενα μεταξύ των μαθητών των δυο τμημάτων δηλαδή της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας.

Τελικά, η έρευνα στηρίχθηκε στην πολυμεθοδική προσέγγιση, η οποία αποτελεί έναν ασφαλή τρόπο για να συλλέξει ο ερευνητής τα δεδομένα του και να επιβεβαιώσει την αλήθεια των λεγομένων των υποκειμένων του.

Έτσι, ως αναγκαίο, επίσης, εργαλείο επιλέχθηκε το ερευνητικό ημερολόγιο, το οποίο αποτελεί μεθοδολογικό εργαλείο συμμετοχικής παρατήρησης, στο οποίο ο ερευνητής καταγράφει συστηματικά τις παρατηρήσεις και τον στοχασμό που αναπτύσσει μετά την εφαρμογή των δράσεων. Στο ημερολόγιο έγινε άμεση καταγραφή των αντιδράσεων και της εξελικτικής πορείας των μαθητών σε ό τι αφορούσε την πρόκληση του ενδιαφέροντός τους, τη συμμετοχή, την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ τους και τελικά της διαφοροποίησης της στάσης τους σε ό τι αφορά το μάθημα της λογοτεχνίας με την εξέλιξη της παρέμβασης με διδακτικές μεθόδους. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν και τεχνικά μέσα καταγραφής των δράσεων, ώστε να εξασφαλιστεί σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό η ακριβής καταγραφή των γεγονότων, των απόψεων, της εξέλιξης και του στοχασμού.

Τον ρόλο του συμμετοχικού παρατηρητή ανέλαβε η εκπαιδευτικός -ερευνήτρια. Η μέθοδος αυτή δίνει τη δυνατότητα να παρατηρηθούν συστηματικά κοινωνικές συμπεριφορές σε πραγματικό περιβάλλον, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να οδηγήσει και στην αλληλεπίδραση ερευνητή και ερευνώμενων. Θεωρήθηκε ιδανικό μεθοδολογικό εργαλείο για την παρούσα έρευνα καθώς συνηθίζεται στην κοινωνική ανθρωπολογία και αφορά στη μελέτη μικρών και συνεκτικών ομάδων.<sup>56</sup>

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 14.0 (Statistical Package for Social Sciences).

Για την παρουσίαση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν

- Ποσοστά περιγραφικής στατιστικής και απεικόνιση αυτών

---

<sup>55</sup> Tolga Erdogan, «The Effect of Creative Drama Method on Preservice Classroom Teachers' Writing Skills and Attitudes towards Writing», *The Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 2013, σσ. 45-61.

<sup>56</sup> Α. Γ. Γεωργιάδου & Σ. Ν. Κωστήση, «Η Φαινομενολογία και η ανάλυση περιεχομένου ως ερευνητικές μέθοδοι στη Νοσηλευτική», Πτυχιακή εργασία, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Νοσηλευτικής, 2012, σ.20.

- Πίνακες διπλής εισόδου/συνάφειας
- Έλεγχος υποθέσεων  $\chi^2$  σύμφωνα με το κριτήριο Pearson.

Για τη μέτρηση της εξάρτησης δυο μεταβλητών  $X$  και  $Y$ , για την εξακρίβωση δηλαδή της έντασης και της συνάφειάς της χρησιμοποιείται το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  (μη παραμετρικό κριτήριο). Συγκεκριμένα πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων για να εξεταστεί αν οι δυο μεταβλητές συσχετίζονται ή όχι. Ο στατιστικός έλεγχος για τον καθορισμό της ανεξαρτησίας ή μη των μεταβλητών βασίζεται στη στατιστική κατανομή  $\chi^2$  και διατυπώνεται με της εξής υποθέσεις:

$H_0$  : τα χαρακτηριστικά  $X$  και  $Y$  του δείγματος κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό

$H_1$  : τα χαρακτηριστικά  $X$  και  $Y$  του δείγματος δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό

Η απόρριψη ή μη της μηδενικής υπόθεσης γίνεται με την εύρεση της τιμής  $p$  και την σύγκρισή της με ένα προκαθορισμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha$ . Θεωρώντας ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το  $\alpha=5\%=0,05$ , τότε :

Αν η τιμή  $p < 0,05$  απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση  $H_0$ .

Αν η τιμή  $p > 0,05$  απορρίπτουμε την υπόθεση  $H_1$  .

#### **4. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ**

Στην παρούσα έρευνα δράσης έπρεπε να ληφθεί υπόψη το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Α Λυκείου, το οποίο ορίζει ως πρώτη θεματική ενότητα «Τα φύλα στη λογοτεχνία». Αυτή η θεματική ενότητα καλύπτει το α' τετράμηνο το οποίο ταυτίζεται χρονικά με τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας.

Αρχικά, δόθηκαν από την εκπαιδευτικό οι πρώτες πληροφορίες, που θα αξιοποιήσουν οι συμμετέχοντες για να ξεκινήσουν το χτίσιμο του φανταστικού κόσμου του δράματος. Δόθηκε έμφαση στο ότι κάθε φορά χρειάζεται να δημιουργείται η κατάλληλη ατμόσφαιρα για την εισαγωγή της δραματικής έντασης, προκειμένου να αρχίσει το χτίσιμο του ρόλου και του χώρου, χρησιμοποιώντας τις παρακάτω τεχνικές:

Παγωμένη εικόνα, ανολοκλήρωτο υλικό, χτίσιμο της στάσης του ρόλου, κυκλικό δράμα, συλλογικός ρόλος, δημιουργία ήχων, ομαδική δημιουργία χώρου, προσωπικά αντικείμενα του ρόλου, ομαδική ζωγραφική, ρόλος στον τοίχο, ανακριτική καρέκλα, αυτοσχεδιασμός όλης της ομάδας με τον δάσκαλο σε ρόλο, διάδρομος της συνείδησης, κύκλος της συνείδησης, κύκλος του κουτσομπολιού, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, συμβούλια, αντιπαράθεση απόψεων, το θέατρο της αγοράς, σκηνές ή στιγμιότυπα, τελετουργίες, ανίχνευση της σκέψης του άλλου, σύνταξη κειμένου, ομαδικό γλυπτό, παίρνοντας απόσταση.<sup>57</sup>

<sup>57</sup> Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002, σσ.81-88, 125-147, 149-155.

Όλες οι προηγούμενες τεχνικές στόχο έχουν, σε ανάλογη στιγμή της εξέλιξης του δράματος, να δημιουργήσουν ατμόσφαιρα, να προσδώσουν ένταση στην εξέλιξη της ιστορίας, να φωτίσουν τα διλήμματα και τη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα και τελικά να βοηθήσουν τους μαθητές να δημιουργήσουν τη δική τους κατάσταση που θα οδηγήσει στη γραφή του προσωπικού τους πρωτότυπου κειμένου.

Αφού οι μαθητές κατά τις πρώτες συναντήσεις μυήθηκαν στις δραματικές τεχνικές, ακολούθησε η επεξεργασία σε ομάδες του πρώτου λογοτεχνικού κειμένου το οποίο ήταν η παραλογή «Του νεκρού αδελφού», όπου διαφαίνονται τα χαρακτηριστικά της πατριαρχικής οικογένειας, η σχέση και η θέση των αγοριών στην οικογένεια και η αντιδιαστολή τους προς τους γυναικείους χαρακτήρες.

Άρα τα ερωτήματα που προκύπτουν από το κείμενο είναι συγκεκριμένα, όπως ποιος είναι ο ρόλος των αδελφών, όταν απουσιάζει ο πατέρας και ποια είναι η δύναμη των λόγων και του όρκου, ποια είναι η θέση της γυναίκας σε σχέση με την επιλογή του συζύγου της και ποια είναι η θέση της μάνας σε σχέση με την επιλογή των γιων της.

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες που αντιστοιχούσαν στις ενότητες του ποιητικού κειμένου και αφού διάβασαν – στις ομάδες τους – το κείμενο κλήθηκαν να εκφραστούν δραματικά ως ακολούθως:

Κατ' αρχήν η καθηγήτρια χρησιμοποιώντας την τεχνική δάσκαλος σε ρόλο υποδύθηκε τον προξενιτή από τη Βαβυλώνα. Έπειτα, η πρώτη ομάδα έπρεπε να δείξει το συμβούλιο που πραγματοποιήθηκε και τα επιχειρήματα που ανταλλάχθηκαν μεταξύ των γιων και της μάνας, σχετικά με τον γάμο της Αρετής.

Η δεύτερη ομάδα κλήθηκε να παρουσιάσει την Αρετή σε διάδρομο συνείδησης όπου φαίνονται όλες οι κρυφές σκέψεις της ηρωίδας, καθώς δεν έχει λόγο για την επιλογή του συζύγου της.

Η τρίτη ομάδα έπρεπε να παρουσιάσει σε ρόλο την ανάσταση του νεκρού μετά από την κατάρα της μάνας και τον διάλογό του με τα στοιχεία της φύσης, χρησιμοποιώντας ήχους ακόμα και από αυτοσχέδια μουσικά όργανα.

Η τέταρτη ομάδα δραματοποίησε τη σκηνή της συνάντησης της μάνας με την κόρη και τον τελευταίο τους διάλογο.

Στο τέλος, όλες οι ομάδες έδειξαν με ένα ομαδικό γλυπτό την εξέλιξη της ιστορίας.

Η καθηγήτρια ζήτησε από τα παιδιά να γράψουν ατομικά γραπτά κείμενα, ποιητικά ή πεζά, στα οποία θα έδιναν διαφορετική τροπή στην ιστορία και ένα διαφορετικό τέλος. Τα γραπτά κείμενα συγκεντρώθηκαν, αξιολογήθηκαν με βάση την κλίμακα της παρούσας έρευνας και αρχειοθετήθηκαν στους ατομικούς φακέλους των μαθητών.

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ποικίλες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό, για να διερευνηθεί αν και κατά πόσο οι δραματικές τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Όμως στην Ελλάδα δεν έχουν παρουσιαστεί αντίστοιχες.<sup>58</sup> Έτσι, κρίθηκε αναγκαίο από την ερευνήτρια να ασχοληθεί διεξοδικά με το ζήτημα, προσθέτοντας έτσι στην πενιχρή ελληνική βιβλιογραφία γύρω από αυτό το ζήτημα.

Στην παρούσα έρευνα δράσης επιχειρήθηκε να μελετηθεί αν η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας με δραματικές τεχνικές βοήθησε τους μαθητές της Α' τάξης του Λυκείου να βελτιώσουν τις δεξιότητες του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα τις δεξιότητες που αφορούν στην οργάνωση του κειμένου, του περιεχομένου και την έκφραση. Παράλληλα, παρατηρήθηκε πόσο οι δραματικές τεχνικές, ως μέθοδος διδασκαλίας, μπορούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να αναπτύξουν τον βαθμό της συμμετοχής τους κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Από τα ευρήματα της έρευνας αποδείχθηκε ότι οι μαθητές βελτίωσαν το επίπεδο του λόγου τους σε όλα τα προς διερεύνηση επίπεδα και ταυτόχρονα κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της Λογοτεχνίας, ενώ ταυτόχρονα αυξήθηκε και ο βαθμός της συμμετοχής τους.

Τα ευρήματα προέκυψαν μετά την αξιολόγηση των τελικών κειμένων της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα. Σύμφωνα με την επεξεργασία των δεδομένων με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS και την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Pearson αποδείχθη ότι η πειραματική ομάδα βελτίωσε τις δεξιότητες του γραπτού λόγου ως προς την οργάνωση του κειμένου και πιο ειδικά σε σχέση με τη διάταξη κειμένου, την ορθή γραφή των χαρακτήρων, την ορθή γραφή λέξεων, την ορθή χρήση διαστημάτων μεταξύ λέξεων, την ορθή χρήση διαστημάτων μεταξύ αράδων και διάκριση παραγράφων και την ευανάγνωστη γραφή. Παράλληλα, βελτίωσαν τις γραπτές τους δεξιότητες οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου ως προς το περιεχόμενο των παραχθέντων κειμένων και πιο συγκεκριμένα σε σχέση με την επιλογή εύστοχου τίτλου, την αξιοποίηση κύριων και δευτερευουσών ιδεών, το αν το κείμενο υπηρετεί τον σκοπό του, την παράθεση κύριων και δευτερευουσών ιδεών/επιχειρημάτων ή προτάσεων σε σωστή κατάταξη, την απουσία άσχετων πληροφοριών, τη λογική συνοχή (συνεκτικότητα) και την απουσία εσφαλμένων πληροφοριών. Τέλος, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν βελτίωση ως προς τη γλώσσα και την έκφρασή τους και ειδικότερα σε σχέση με τη σαφήνεια στη χρήση της γλώσσας και άρα στη δημιουργία κατανοητών κειμένων, τη συνοχή προτάσεων και παραγράφων, την ορθή χρήση των λέξεων, την ορθή χρήση των ορθογραφικών κανόνων, την ορθή στίξη, τον εκφραστικό πλούτο, την αποφυγή επαναλήψεων λέξεων ή φράσεων και τη χρήση του κατάλληλου, για τον επικοινωνιακό σκοπό, ύφους.

Σε σχέση με το φύλο παρατηρήθηκε από τις μετρήσεις ότι τα κορίτσια ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικότερα στη συγκεκριμένη παρέμβαση.

Πρέπει να σημειωθεί ότι ενώ οι μαθητές στα πρώτα στάδια της παρέμβασης αντιμετώπισαν επιφυλακτικά τη διαδικασία, καθώς δεν ήταν εξοικειωμένοι με αυτήν, στην πορεία, και αρκετά γρήγορα, αισθάνθηκαν άνετα στο περιβάλλον που δημιουργούσε η

---

<sup>58</sup> Burcu Yaman Ntelioglou, «Drama and English Language Learners», in S. Schonmann (Ed.) *Key concepts in theatre/Drama Education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011, σ.186. (σσ.183-188)



διαδικασία, καθώς επρόκειτο για ένα περιβάλλον παιγνιώδες όπου αναπτύχθηκε εμπιστοσύνη σε τέτοιο βαθμό, ώστε σταδιακά να κινητοποιήσει και τους πιο διστακτικούς μαθητές και αυτούς με μεγαλύτερα προβλήματα στον προφορικό αλλά και στον γραπτό λόγο.

Διαπιστώθηκε ότι η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων δραματικά κινητοποίησε τη δημιουργική τους σκέψη και τους ενέπλεξε δυναμικά σε λεκτικές και μη λεκτικές εκφράσεις, στα πλαίσια των ομάδων, όπου δουλεύονταν κάθε φορά τα ποιητικά ή τα πεζά κείμενα. Αυτού του είδους η εμπλοκή φαίνεται ότι έφερε στην επιφάνεια όλη την προηγούμενη εμπειρία και γνώση των παιδιών με αποτέλεσμα να προσεγγίζουν αποτελεσματικά και κάθε φορά με τον δικό τους τρόπο το λογοτεχνικό σύμπαν. Οι μαθητές κατάφεραν να συμπληρώνουν, με τον δικό τους ευφάνταστο τρόπο, το κενό ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη και να προεκτείνουν το μήνυμα του συγγραφέα, αποτυπώνοντάς το, τελικά, στα δικά τους ποικίλης μορφής κείμενα, που στην εξέλιξή τους γίνονταν πιο οργανωμένα και έδειχναν πως είχαν απόλυτα κατανοήσει το λογοτεχνικό σημαινόμενο.

Άλλωστε επιβεβαιώθηκαν και στη δική μας έρευνα οι Kabilan και Kamaruddin, οι οποίοι διενήργησαν έρευνα δράσης σε σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Μαλαισίας. Το ερώτημά τους ήταν κατά πόσο η διδασκαλία της λογοτεχνίας χρησιμοποιώντας την τεχνική του reader's theatre μπορεί να αναπτύξει το ενδιαφέρον, την κινητοποίηση και τον δείκτη κατανόησης σε ό τι αφορά στο θέμα του λογοτεχνικού κειμένου. Συμπέραναν ότι οι μαθητές ανέπτυξαν τη δημιουργικότητα, την κριτική τους σκέψη και μπήκαν στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων μέσα στο πλαίσιο της συνεργασίας και της ομαδικότητας που αναπτύχθηκε ανάμεσά τους. Παράλληλα μέσα σ' ένα καθεστώς ελευθερίας και αυτενεργούς μάθησης οι μαθητές αναδιτύπωσαν γραπτά το λογοτεχνικό κείμενο στηριζόμενοι στη θεματική και μετασχηματίζοντάς το με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες.<sup>59</sup>

Επειδή οι μαθητές της Α' Λυκείου του 1<sup>ου</sup> Γενικού Λυκείου Ναυπλίου, που απετέλεσαν την πειραματική ομάδα, πέρασαν σε δράση σωματική και λεκτική και κατανόησαν τα κείμενα πρακτικά, με κίνηση, λόγο, ήχο και συμβολικές σκηνικές αποτυπώσεις, περνούσαν στη διαδικασία της γραφής πιο εύκολα και με μεγαλύτερη επιθυμία από ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Η ασφάλεια που τους δημιούργησε η παραγόμενη εμπειρία στο πλαίσιο της ομάδας και η ανάδυση της προηγούμενης εμπειρίας, τους έδινε υλικό που αποτυπώθηκε στη γραφή των προσωπικών τους κειμένων. Η συγκεκριμένη παρατήρηση προστέθηκε στην έρευνα των Crumpler και Schneider.

Σύμφωνα με αυτούς, μετά την έρευνα τους με παιδιά πρώτης, δευτέρας και τρίτης τάξης Δημοτικού σχολείου στην Αμερική, χρησιμοποιώντας δραματικές τεχνικές για να ελέγξουν την βελτίωση των δεξιοτήτων τους στο γραπτό λόγο, απέδειξαν ότι στο τελευταίο στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές ξεπέρασαν τη διαχωριστική γραμμή μεταξύ του συγγραφέα και του λογοτεχνικού χαρακτήρα και δημιούργησαν εκλεπτυσμένα και παραστατικά κείμενα, παρουσιάζοντας ανεπτυγμένες σε υψηλό βαθμό τις δεξιότητες της γραφής σε συνδυασμό με την βελτίωση της ικανότητας κατανόησης του κειμένου.<sup>60</sup>

Ως προς τη βελτίωση της δομής του λόγου και της καλύτερης απόδοσης των φαινομένων της γραμματικής που παρατηρήθηκε στα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας

---

<sup>59</sup> Muhammad Kamarul Kabilan, «Engaging learners' comprehension, interest and motivation to learn literature using the reader's theatre», *English Teaching: Practice and Critique*, 9(3), 2010, σ.153 (132-159).

<sup>60</sup> Ping-Yun Sun, ό.π., σσ. 4-5.

δράσης συνεπικουρεί άλλωστε, έρευνα που διενεργήθηκε από την Kaylin Bugica σε δημόσιο Γυμνάσιο της Βόρειας Καρολίνας. Εκεί προσπάθησε να διερευνήσει κατά πόσο η δραματική τέχνη βοηθά στην εμπέδωση της γραμματικής από τα παιδιά. Συμπέρανε ότι η δημιουργικότητα που εκλύθηκε κατά τη διαδικασία μέσα από τις ομάδες, την κίνηση, την παρατήρηση και τη γραφή επέδρασε θετικά στην εκτίμηση των μαθητών για τη γλώσσα. Τελικά οι μαθητές υπήρξαν πρακτικά πιο αποδοτικοί και στην εμπέδωση της γραμματικής όταν έγιναν δημιουργικότεροι και ενεργητικότεροι <sup>61</sup>(action research projects).

Γενικά οι μαθητές μετέβαλαν τη στάση τους απέναντι στη λογοτεχνία και καθώς εξελισσόταν η διαδικασία αυξανόταν και το ενδιαφέρον τους για τα λογοτεχνικά κείμενα. Το ίδιο επιβεβαιώνει και έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Tolga Erdogan του Πανεπιστημίου Karadeniz Technical σε φοιτητές που προορίζονταν να ασκήσουν το επάγγελμα του δάσκαλου. <sup>62</sup> (ERDOGAN)

Τέλος, αυτό που θα μπορούσε να επισημανθεί είναι η ανάγκη να είναι απόλυτα σχεδιασμένη η διδασκαλία καθώς ο περιορισμένος χρόνος της διδακτικής ώρας δεν αφήνει περιθώρια αυτοσχεδιασμών. Ανασταλτικός παράγοντας φάνηκε να είναι ο μεγάλος αριθμός των μαθητών. Άλλωστε παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση των σχέσεων των μαθητών με τη διδάσκουσα εκπαιδευτικό, παρατήρηση η οποία μπορεί να επιβεβαιωθεί από μελλοντική έρευνα.

---

<sup>61</sup>Bugica Kaylin , «Grammar-Drama: An Exploration of Teaching Grammar through Performing Arts», Studies in Teaching 2013 Research Digest, Action Research Projects Presented at Annual Research Forum, Wake Forest University Department of Education, Winston-Salem, NC, Editor Leah P. McCoy , 2013, σ.16.

<sup>62</sup> Tolga Erdogan, ό.π., σ.55.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Annarella, Lorie A., «Using Creative Drama in the Multicultural Classroom», *Opinion Papers* (120), 1999, <http://tinyurl.com/nc6hmu8>.
- Baldwin P. and Fleming K., *Teaching Literacy through Drama, Creative approaches*. London: Routledge Falmer, 2003.
- Barnes, Douglas and Others, «Some Practical Considerations; Drama as Threat; From Dialogue to Other Forms of Discourse; About Drama and Composition; Report of Study Groups; Drama in Primary School; Drama Syllabus for Secondary School; and Drama: What is Happening. Drama in English Teaching», Study Group Paper No.2, Modern Language Association of America, New York, N.Y.; National Association for the Teaching of English (England). National Council of Teachers of English, Champaign, 1966. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED082207.pdf>
- Coney, Ruth & Kanel, Sylvia, «*Opening the World of Literature to Children through Interactive Drama Experiences*», Paper presented at the Annual International Conference and Exhibition of the Association for Childhood Education, 1997. <http://tinyurl.com/lotumae>
- Courtney Richard, *Play, Drama & Thought: The Intellectual Background to Dramatic Education*. London: Cassel, 1968.
- Γεωργιάδου Γ. Άννα & Κωστίτση Ν. Σοφία, «Η Φαινομενολογία και η Ανάλυση Περιεχομένου ως Ερευνητικές Μέθοδοι στη Νοσηλευτική», Πτυχιακή εργασία, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Νοσηλευτικής, Θεσσαλονίκη, 2012.
- [http://eureka.lib.teithe.gr:8080/bitstream/handle/10184/4399/Georgiadiou\\_Kostitsi.pdf?sequence=4](http://eureka.lib.teithe.gr:8080/bitstream/handle/10184/4399/Georgiadiou_Kostitsi.pdf?sequence=4)
- Γκόβας, Ν., *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002.
- Dewey, Monica L., «Combining Literature with Drama», *Viewpoints (Opinion/Position Papers, Essays, etc.)*, 1994. <http://tinyurl.com/nvesj3w>
- Dodson, Sarah L., «FAQs: Learning Languages through Drama», *Proceedings for the Texas Foreign Language [Education] Conference*, Austin, Texas, March 31-April 1, 2000.
- <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468313.pdf>
- Drama in the Key Stage 3 English Framework. Key Stage 3: National Strategy Department for Education and Skills, London (England), 2003. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480268.pdf>
- Erdogan Tolga, «The Effect of Creative Drama Method on Preservice Classroom Teachers' Writing Skills and Attitudes towards Writing», *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 2013, pp. 45-61.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, Αρ. Φύλλου 1562, 27 Ιουνίου 2011. <http://tinyurl.com/pyvq4eh>

Liz Johnson & Cecily O' Neill, *Heathcote Dorothy, Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1984.

Hoetker, James & Robb, Richard, «The "Place of Drama" Questionnaire», Reprinted from «Research in the Teaching of English», 1969. <http://tinyurl.com/p9udynh>

Hoetker, James, «Dramatics and the Teaching of Literature.» NCTE/ERIC Studies in the Teaching of English. National Council of Teachers of English, Champaign, Ill. ERIC Clearinghouse on Teaching of English. Spons Agency-Office of Education (DHEW), Washington, D.C, 1969

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028165.pdf>

Kaylin Bugica, «Grammar-Drama”: An Exploration of Teaching Grammar through Performing Arts», Studies in Teaching 2013 Research Digest, Action Research Projects Presented at Annual Research Forum, Wake Forest University Department of Education, Winston-Salem, NC, Editor Leah P. McCoy, 2013.

Κατσίκη – Γκίβαλου Άντα, «Λογοτεχνία και Θέατρο. Σχέσεις Αλληλόδρασης και Συμπληρωματικότητας» Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ- ΕΚΠΑ «Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία», 2013.

<http://theduarte.org/>

Κοντογιάννη, Ά. *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.

Κοντογιάννη, Ά. *Μαύρη Αγελάδα - Άσπρη Αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, 2008.

Landy, Robert J. *Handbook of Educational Drama and Theatre*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1982,

McMaster Catney Jennifer, «Doing Literature: Using Drama to Build Literacy», *The Reading Teacher*, 51(7), 1998, pp.574-584.

Muhammad Kamarul Kabilan, «Engaging Learners' Comprehension, Interest and Motivation to Learn Literature Using the Reader's Theatre», *English Teaching: Practice and Critique December*, 2010, 9(3), pp.132-159.

Μιαλαρέ Γκαστόν, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, (Μετάφραση: Κατσιμάνης Σ. Κυριάκος). Αθήνα: Επικαιρότητα, 1985.

Mantzoukas Stefanos, «Qualitative Research in Six Easy Steps The Epistemology, the Methods and the Presentation Thames Valley University», *Nosileftiki*, 46(1), 2007, pp.88–98.

Ntelioglou Burcu Yaman, «Drama and English Language Learners», in S. Schonmann (Ed.) *Key concepts in theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011, pp 183-188.

Ντολιοπούλου Έλση, *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, (β' έκδοση ανανεωμένη). Αθήνα:Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, 2002.

Robbins, Bruce, «Creative Dramatics in the Language Arts Classroom»: ERIC Digest Number 7. 1988. <http://tinyurl.com/p2qw67k>

Sun Ping-Yun, «Using Drama and Theatre To Promote Literacy Development: Some Basic Classroom Applications.», ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington IN, 2003.

<http://www.ericdigests.org/2004-1/drama.htm>

Todd Richard Watson, «Why Do Action Research?», King Mongkut's University of Technology, Thonburi

[http://philselfsupport.com/why\\_ar.htm](http://philselfsupport.com/why_ar.htm)

Τσιάρας Α., *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2014.

Ward Winifred, «Creative Drama with and for Children Children's Theater», Bulletin 1960, No 30, U.S. Department of Health, Education and Welfare. <http://tinyurl.com/jvtkd42>

Washburn, Judith Sostarich, «Literature, Storytelling and Creative Drama». Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English 73rd, Denver, CO, November 18-23, 1983. <http://tinyurl.com/l4kyzj3>

Winston Joe, *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press, 1998.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1: Κλίμακα αξιολόγησης γραπτών δεξιοτήτων

Διαστάσεις	Αδύνατος	Σχεδόν μέτριος	Μέτριος	Καλός	Πολύ Καλός
<b>Οργάνωση γραπτού</b>					
1. Διάταξη κειμένου					
2. Ορθή γραφή των χαρακτήρων					
3. Ορθή γραφή λέξεων					
4. Ορθή χρήση διαστημάτων μεταξύ λέξεων					
5. Ορθή χρήση διαστημάτων μεταξύ αράδων και διάκριση παραγράφων					
6. Ευανάγνωστη γραφή					
<b>Περιεχόμενο</b>					
7. Επιλογή εύστοχου τίτλου					
8. Αξιοποίηση κύριων και δευτερευουσών ιδεών					
9. Κείμενο που υπηρετεί τον σκοπό του					
10. Παράθεση κύριων και δευτερευουσών ιδεών/ επιχειρημάτων ή προτάσεων σε σωστή κατάταξη					
11. Απουσία άσχετων πληροφοριών					
12. Λογική συνοχή (συνεκτικότητα)					
13. Απουσία εσφαλμένων πληροφοριών					
<b>Γλώσσα και έκφραση</b>					
14. Σαφής και κατανοητή γλώσσα					

15. Συνοχή προτάσεων και παραγράφων					
16. Ορθή χρήση των λέξεων					
17. Ορθή χρήση των ορθογραφικών κανόνων					
18. Ορθή στίξη					
19. Εκφραστικός πλούτος					
20. Αποφυγή επαναλήψεων λέξεων ή φράσεων					
21. Χρήση του κατάλληλου για τον (επικοινωνιακό) σκοπό ύφους					



---

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ  
ΣΧΕΔΙΟ II

**ΘΕΜΑ:** *Καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε ανερχομένους γεωπόνους μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Η αυτοδιαχείριση, η τάση αποφυγής και η αυτοπεποίθηση ως παράγοντες καλύτερης διαχείρισης προβλημάτων στον εργασιακό χώρο.*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΗ

ΑΜ 5052201401006

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	90
<b>A. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
<b>A.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>91</b>
<b>A.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ .....</b>	<b>92</b>
<b>B. ΜΕΘΟΔΟΣ</b>	
<b>B.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>95</b>
<b>B.2 ΔΕΙΓΜΑ .....</b>	<b>95</b>
<b>B.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ .....</b>	<b>95</b>
<b>B.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ .....</b>	<b>96</b>
<b>B.5. ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ .....</b>	<b>96</b>
<b>B.6.ΕΛΕΓΧΟΣ ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΩΝ ΙΔΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ .....</b>	<b>96</b>
<b>Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>97</b>
<b>Δ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....</b>	<b>98</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>101</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>105</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρακάτω έρευνα στοχεύει με τα πορίσματά της να συμβάλει στην καλύτερη προετοιμασία των μελλοντικών εργαζομένων και να ενισχύσει τις προσωπικές τους δεξιότητες. Η παρούσα μελέτη αναφέρεται σε μια υποθετική ποσοτική έρευνα. Στόχος της είναι να καταδειχθεί ότι η συμμετοχή σε προγράμματα βιωματικών εργαστηρίων που αντλούν τεχνικές και μεθόδους από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βοηθά την προετοιμασία των ανερχόμενων εργαζομένων και συμβάλει και βελτιώνει την ανάπτυξη των προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων στον εργασιακό τους χώρο. Συγκεκριμένα τα σημεία που εξετάζονται είναι εκείνο της αυτοδιαχείρισης (personal control) απέναντι σ' ένα πρόβλημα, της τάσης αποφυγής του προβλήματος (avoidance style) και ο βαθμός της αυτοπεποίθησης του ατόμου απέναντι στο πρόβλημα (Problem-solving confidence). Ερευνητικός πληθυσμός είναι οι ανερχόμενοι γεωπόνοι. Συγκεκριμένα γίνεται σύγκριση μεταξύ 9 ομάδων ελέγχου και 9 πειραματικών ομάδων όπου συμμετέχουν φοιτητές από το 5<sup>ο</sup> έτος σπουδών της Σχολής Αγροτικής Παραγωγής, Υποδομών και Περιβάλλοντος του Γεωπονικού Παν/μιου Αθηνών.

Συνολικά, συμμετείχαν στην έρευνα 320 φοιτητές από τα 3 διαφορετικά τμήματα της σχολής. Από αυτούς οι 160 προέρχονται από το τμήμα επιστήμης φυτικής παραγωγής, οι 80 από το τμήμα επιστήμης ζωικής παραγωγής και οι 120 από το τμήμα αξιοποίησης φυσικών πόρων και Γεωργικής Μηχανικής. Ο αριθμός των υποκειμένων σε κάθε ομάδα είτε της ερευνητικής είτε της ομάδας ελέγχου είναι 20.

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων οδήγησε σε θετικά συμπεράσματα, αφού μετά από τα βιωματικά εργαστήρια της δραματικής τέχνης η αυτοδιαχείριση βελτιώθηκε, η εμπιστοσύνη στον εαυτό ενισχύθηκε και η τάση αποφυγής αντιμετώπισης ενός προβλήματος μειώθηκε.

## **A. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **A.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Οι παγκόσμιες αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα έχουν αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα που εφαρμόζεται σε κάθε χώρα. Έτσι, η εκπαίδευση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων οποιοδήποτε επιστημονικού κλάδου θα πρέπει να συνοδεύεται από διαφορετικές σύγχρονες και νεωτεριστικές προσεγγίσεις, ούτως ώστε να επιτυγχάνεται η αρτιότερη εκπαίδευση, που να ανταποκρίνεται στις ραγδαίες επιστημονικές και κοινωνικές εξελίξεις (Gencel, 2015: 39).

Εκείνες οι σχολές που επιθυμούν οι απόφοιτοι τους αργότερα, να έχουν έντονη επαγγελματική δραστηριότητα με θετικά αποτελέσματα, που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς, χαρακτηρίζονται από μια ιδιαίτερη προσπάθεια να δίνουν έμφαση και να εισάγουν στα προγράμματα σπουδών τους μαθήματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Σήμερα τα πανεπιστήμια προσπαθούν όχι μόνο να μεταδώσουν τις γνώσεις των ειδικών επιστημονικών κλάδων, αλλά και εκείνα τα χαρακτηριστικά για την ενδεχόμενη επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων, όπως η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων, η ομαδική εργασία, η δημιουργική σκέψη, η έρευνα και οι δεξιότητες διερεύνησης. Μέσα από τη μαθητοκεντρική διδασκαλία επιτυγχάνουν να μεταβιβάσουν στα πλαίσια των χαρακτηριστικών της δια βίου μάθησης, γνώσεις και δυνατότητες με στόχο να παράγουν σπουδαστές καταρτισμένους και εξειδικευμένους αλλά και ικανούς επαγγελματίες αργότερα στο οποιοδήποτε απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον (Moalosi, Molokwane, & Mothibedi, 2012). Οι δεξιότητες της επίλυσης προβλημάτων είναι σημαντικές τόσο για την καθημερινή ζωή όσο και την ακαδημαϊκή επίδοση (Kennedy, Tirps, & Johnson, 2004).

Οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες στον σύγχρονο εργασιακό χώρο συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική επιτυχία από ό,τι οι τεχνικές δεξιότητες. Η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων διαχείρισης σκέψης και συναισθημάτων βελτιώνει την αυτορρύθμιση (αυτοδιαχείριση). Όσο εντονότερη και αυξημένη είναι η αίσθηση της αυτορρύθμισης τόσο καλύτερη είναι η επαγγελματική απόδοση (Bandura, 1994:13).

Η επίδοση ενός ατόμου σε εργασιακά περιβάλλοντα σχετίζεται με τη συμπεριφορά. Σύμφωνα με την κλινική ψυχολογία για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς ευθύνονται βιολογικοί, γνωσιακοί και κοινωνικοί παράγοντες (Καλαντζή - Αζίζι, Αγγελή, & Ευσταθίου, 2011).

Ο Bandura το 1986 μίλησε για την αυτορρυθμιστική ικανότητα του ανθρώπου που οφείλεται στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες, οι οποίες τον καθιστούν ικανό να παίρνει αποφάσεις με αυτόνομο μοναδικό τρόπο παρατηρώντας, καταγράφοντας, αξιολογώντας ή εκτιμώντας τη συμπεριφορά του. Μεταξύ του εσωτερικού διαλόγου και του διαλόγου με τον κοινωνικό περίγυρο παίρνει θέση η δραματική τέχνη που με τις τεχνικές και μεθόδους της βοηθά το άτομο και το σύνολο του να ισορροπήσει για να κατανοήσει ή ερμηνεύσει τη δική του συμπεριφορά ή των άλλων. Στη θέση αυτή η δραματική τέχνη βρίσκεται όχι για να καθοδηγήσει αλλά να αφυπνίσει και μετασχηματίσει συνειδήσεις και εμπειρίες έτσι ώστε οι νεαροί ενήλικες να αναπροσαρμοστούν σ' ένα νέο και ενιαίο κοινωνικό σύνολο (το επαγγελματικό).

## A.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης έρευνας, προέρχεται από τους τομείς της ψυχολογίας, των παιδαγωγικών, των κοινωνικών και των θετικών επιστημών.

Σύμφωνα με τον Herrner, η επίλυση προβλημάτων ορίζεται ως ο τρόπος για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που παρουσιάζονται όταν τα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με εμπόδια. Με άλλα λόγια, η έννοια της επίλυσης προβλημάτων ισοδυναμεί με την έννοια της αντιμετώπισης προβλημάτων. Για να μπορέσουν όμως τα άτομα να επιτύχουν την ορθή αντιμετώπιση των προβλημάτων περνούν μέσα από γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες. Έχει αποδειχθεί ότι τα άτομα που δεν είναι σε θέση να λύσουν ένα πρόβλημα είναι πιο επιρρεπή στο άγχος και την ανασφάλεια, καθώς δεν έχουν εξοπλιστεί με τις απαραίτητες δεξιότητες για να κατανοήσουν το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν (Herrner, & Baker, 1997· Herrner, Baumgardner, & Jakson, 1985).

Οι εργοδότες θεωρούν εξίσου, ίσως και παραπάνω, σημαντικό οι υπάλληλοι να έχουν εκτός από τις τεχνικές δεξιότητες και ικανότητες όπως της ομαδικής εργασίας, της επικοινωνίας, της συγκέντρωσης, της διαπραγμάτευσης και των δημοσίων σχέσεων, της δεξιοτεχνίας και της επίλυσης προβλημάτων (Joswiak, 2004:19· Albert, 1980).

Τα προβλήματα που μπορούν να παρουσιαστούν στην εργασία και στη ζωή είναι απρόσμενα. Κάποια μπορεί να λυθούν σύντομα και κάποια όχι. Ένα πρόβλημα (ή προβληματική κατάσταση) σχετίζεται με την επιθυμία να βρεθούν οι άγνωστες πηγές του. Το πρόβλημα λοιπόν ορίζεται ως η κάθε κατάσταση της ζωής ή της εργασίας (παριστάμενης ή αναμενόμενης), που απαιτεί μια απάντηση ή λύση, αλλά οι εμπλεκόμενοι δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες να το αντιμετωπίσουν. Η αιτία μπορεί να προέρχεται είτε από το ίδιο το περιβάλλον (π.χ., αντικειμενικές εργασιακές απαιτήσεις) ή από το ίδιο το άτομο (D'Zurilla, Lawrence, & Chang, 2004 : 12).

Η θεωρία της επίλυσης προβλημάτων ασχολείται με εκείνα που δε λύνονται εύκολα και θεωρεί ότι υπάρχει πάντα μια απάντηση σ' αυτά. Οι άνθρωποι απευθύνονται σε ειδικούς, νομίζοντας πως θα τους βρουν εκείνοι την λύση, ενώ ουσιαστικά οι ειδικοί από την πλευρά τους βοηθούν απλά στην επίλυση όσων προβλημάτων απασχολούν τους ασθενείς τους (Halpern, 1989).

Ένα ιδιαίτερο πρόβλημα μπορεί να είναι μια συγκεκριμένη περίπτωση (π.χ. ένα γεγονός στον εργασιακό χώρο ή μια οξεία ασθένεια), μια σειρά επαναλαμβανόμενων ενεργειών (π.χ., η επανάληψη παράλογων απαιτήσεων από τον εργοδότη, η επανειλημμένη παραβατική συμπεριφορά ενός εφήβου), ή μια χρόνια, σε εξέλιξη κατάσταση (π.χ., συνεχής πόνος, πλήξη, ή τα συναισθήματα της μοναξιάς).

Το πρόβλημα στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι ένα ιδιαίτερο είδος, όπου το εμπόδιο είναι μια σύγκρουση όσον αφορά κυρίως στις απαιτήσεις ή τις προσδοκίες των ατόμων, που εμπλέκονται στη σχέση αυτή (D'Zurilla, Lawrence, & Chang, 2004).

Ο Παληός σε μελέτη του αναφέρει τον όρο δεξιότητες σταδιοδρομίας και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα τέτοιων δεξιοτήτων (Παληός, 2003). Οι νέες απαιτήσεις για το εργατικό δυναμικό αναφέρονται τόσο σε αυξημένα προσόντα (εργασιακή εμπειρία, μεταπτυχιακές σπουδές, ξένες γλώσσες) όσο και στις κομβικές δεξιότητες και ικανότητες, στις ικανότητες κλειδιά (key skills, key competence) ως το διαβατήριο για την εργασία (Κάντας, 1996· Παλαιοκρασσάς, 2004). Η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει ένα σύνολο εσωτερικών ποιοτικών ιδιοτήτων, που βοηθούν το άτομο να μπορεί να αντιμετωπίζει τις διάφορες απαιτήσεις της εργασίας και της ζωής και να προσαρμόζεται και δεν αφορούν μόνο στο

στενό πλαίσιο των επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις απαιτήσεις κάθε θέσης εργασίας (Χαροκοπάκη, 2005:139) Έτσι, οι παράμετροι που διαμορφώνουν το πλαίσιο των προσόντων του σύγχρονου εργαζόμενου, δε σχετίζονται απλώς και μόνο με την απόκτηση εξειδικευμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά και με ζητήματα οργάνωσης και συμπεριφοράς. Το άτομο καλείται να διαπραγματεύεται και συναλλάσσεται απέναντι στους όρους που θέτει η αγορά εργασίας (Χαροκοπάκη, 2003· Κρίβας, 2001).

Η Αργυρώ Χαροκοπάκη κατηγοριοποιεί τις δεξιότητες σε 3 κατηγορίες:

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι δεξιότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με εργασιακές λειτουργίες (τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες).

Στη δεύτερη κατηγορία των δεξιοτήτων σταδιοδρομίας τοποθετεί τις κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες και τις κατηγοριοποιεί σε:

α) νοητικές (ορθής κρίσης, κριτικής ανάλυσης, προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, βασικές ικανότητες στα μαθηματικά, τις επιστήμες και την τεχνολογία, ικανότητα μάθησης, αυτομάθησης και αυτοδιδασκαλίας, ανάκτησης και επεξεργασίας πληροφοριών, ικανότητα δια-βίου μάθησης και εκπαίδευσης.

β) επιχειρηματικές (ανάληψη κινδύνου, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα, αυτοπεποίθηση, λήψης αποφάσεων, νεωτερισμός και καινοτομία, ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλίας, αντοχή στην πίεση).

γ) εκείνες που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και λειτουργούν ως σημαντικές δεξιότητες στο πεδίο του management (επικοινωνία, διαπραγμάτευση, υπευθυνότητα, αυτοδιαχείριση, ανάληψη ευθύνης, δημιουργική πρωτοβουλία).

δ) διαπροσωπικές (ικανότητα συνεργασίας και συμμετοχής σε ομάδα, σε ομαδική ή διαδικτυακή εργασία, συμμετοχικότητα, ανοχή, προσαρμοστικότητα, χειρισμός συγκρούσεων) και ικανότητα οργάνωσης, η επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες αυτόνομης εργασίας και η ικανότητα αυθύπαρκτης δράσης, ανάληψης πρωτοβουλίας κ.ά.

Στην τρίτη κατηγορία, τοποθετεί τις διακρατικές ικανότητες, ευρωδεξιότητες και διαπολιτισμικές δεξιότητες, αφού το άτομο δρα σε διακρατικό ή διεθνές επαγγελματικό επίπεδο.

Όσον αφορά στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση οι βιβλιογραφικές αναφορές κάνουν λόγο για τα κωλύματα εκείνα, που μπορεί να συναντά ο εκπαιδευτικός, αλλά κι ο συμμετέχων όσον αφορά στην επικοινωνία του και στην υπερνίκηση της προσωπικής αλλά και κατά συνέπεια της συλλογικής αδράνειας που μπορεί να επικρατεί σε μια αίθουσα. Σε αυτά τα δοκίμια είναι ξεκάθαρο πως με τεχνικές του διαδικαστικού δράματος προκαλείται στην ομάδα βαθιά σκέψη και ενεργητική δράση. Γίνεται συζήτηση για την ενεργοποίηση της πνευματικής και νοητικής δραστηριότητας όχι μόνο των παιδιών αλλά και των ενηλίκων. Όπως αναφέρει ο Gavin Bolton, η λειτουργική σημασία του εκπαιδευτικού δράματος, ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης, σε συνδυασμό με την επιστήμη βοηθά στην καλλιέργεια της εσωτερικής ενόρασης των παιδιών και της γνώσης, έτσι ώστε εκείνα να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν (Johnson, & O'Neill, 1991: 8) Επίσης, η Winneferd Ward και ο Peter Slade προάγουν την ευεργετική δράση του θεάτρου στην εκπαίδευση για την υγεία των ανθρώπων (Slade, 1954).

Στην εκπαίδευση ενηλίκων, η θεωρία της ανδραγωγικής και της θεωρίας της κοινωνικής αλλαγής του Paulo Freire που επηρέασε τον Mezirow αργότερα, δίνει έμφαση στον συνδυασμό της τέχνης και της επιστήμης όπου η μάθηση μετατρέπεται σε μια

διαδραστική διεργασία ερμηνείας, η οποία οδηγεί στον μετασχηματισμό των βιωμάτων του ενήλικα (Knowles, 1972). Ο Freire τονίζει τον ρόλο των εκπαιδευτών ως διευκολύνων της συζήτησης που μπορεί να συμβαίνει τη στιγμή του μετασχηματισμού (Freire, 1973). Ο Mezirow δίνει αξία στη βιωματική εμπειρία και μάθηση όπου μέσα από τη διερεύνηση, την εναλλαγή νέων ρόλων και δράσεων το άτομο αποκτά αυτοπεποίθηση και μετασχηματίζεται σε κάτι καινούργιο (Mezirow, 2000).

Τέλος, βασιστήκαμε στη θεωρία του Gardner για τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη για να αναζητήσουμε την ερμηνεία των εννοιών αυτορρύθμιση ή αυτοδιαχείριση αλλά και της αποφυγής και της αυτοπεποίθησης. Σύμφωνα με τον Howard Gardner, τη νοημοσύνη ορίζουν ένα σύνολο ικανοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να επιλύει τα προβλήματα της καθημερινότητας. Επίσης, αυτός επικεντρώνει στην ικανότητα δημιουργίας ενός έργου ή προσφοράς μιας υπηρεσίας που έχει κάποια αξία σ' ένα δεδομένο πολιτισμό καθώς και στην ικανότητα του ατόμου να θέτει στον εαυτό του προβλήματα και να αναζητά την επίλυσή τους και να οικειοποιείται τις καινούργιες γνώσεις (Gardner, 2010).

## **B. ΜΕΘΟΔΟΣ**

### **B.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στο πλαίσιο των παραπάνω προβληματισμών η παρούσα μελέτη στοχεύει να ελέγξει αν η δραματική τέχνη συμβάλει και βελτιώνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων που σχετίζονται με το αίσθημα της αποφυγής, με την αυτοπεποίθηση και αυτοδιαχείριση (personal control) στον εργασιακό χώρο των ανερχόμενων γεωπόνων.

### **B.2 ΔΕΙΓΜΑ**

Στην παρούσα ποσοτική έρευνα το δείγμα μας θα είναι υποψήφιοι του 5<sup>ου</sup> έτους σπουδών της Σχολής Αγροτικής Παραγωγής, Υποδομών και Περιβάλλοντος του Γεωπονικού Παν/μιου Αθηνών.

Ο αριθμός του δείγματος αποφασίστηκε ύστερα από πιλοτική έρευνα σε 20 φοιτητές και με βάση τον προσδιορισμό της τυπικής απόκλισης και του τυπικού σφάλματος καταλήξαμε στον παρακάτω αριθμό υποκειμένων. Συνολικά θα συμμετάσχουν 360 φοιτητές στην έρευνα. Από αυτούς οι 160 προέρχονται από το τμήμα επιστήμης φυτικής παραγωγής, οι 80 από το τμήμα επιστήμης ζωικής παραγωγής και οι 120 από το τμήμα αξιοποίησης φυσικών πόρων και Γεωργικής Μηχανικής. Ο αριθμός των υποκειμένων της κάθε ομάδας παρατήρησης είναι των 20 ατόμων και παραμένει ο ίδιος στην κάθε ομάδα ελέγχου.

Τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα: 177 γυναίκες και 183 άντρες ηλικίας 24 έως 30 ετών. Από τους παραπάνω φοιτητές, το 80% έχουν αποφοιτήσει από δημόσια σχολεία, το 20% από ιδιωτικά ενώ 16 φοιτητές έχουν αποφοιτήσει επίσης από άλλα πανεπιστήμια και έχουν εισαχθεί με κατατακτήριες. Το 50% ζει με τους γονείς τους, ένα 2% με τους συζύγους τους, το 18% είναι εργένηδες και ζουν μόνοι και 30% είναι εργένηδες και συγκατοικούν με συμφοιτητές τους.

### **B.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ**

Το ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιήσουμε βασίζεται στην PSI κλίμακα των Herrner & Petersen (1982), αφού πρώτα αποδώσουμε την κλίμακα στα ελληνικά, εφαρμόζοντας την αντίστροφη μετάφραση με την επιστημονική βοήθεια εξειδικευμένων ερευνητών.

Η παρούσα PSI αποτελείται από 6-παράγοντες, στη μορφή των 32 ερωτήσεων, τύπου Likert και κατασκευάστηκε από τους συγγραφείς και ερευνά καθένα από τα πέντε στάδια επίλυσης προβλημάτων. Η χαμηλή βαθμολογία δείχνει συμπεριφορές, που συνήθως συνδέονται με την επιτυχή επίλυση προβλημάτων.

Αυτή η κλίμακα είναι παράγωγη υπο- κλίμακα του μοντέλου της κοινωνικής επίλυσης προβλημάτων Social Problem Solving Inventory (SPS), που αναπτύχθηκε από τους D'Zurilla και Goldfried το 1971 και αργότερα αναπροσαρμόστηκε από τους D'Zurilla, Nezu, and Maydeu-Olivares (D'Zurilla, 1986; Nezu & D'Zurilla, 1989). Πάνω σε αυτήν οι Herrner & Petersen αναπροσάρμοσαν την problem solving inventory με ψυχολογικές κυρίως ερωτήσεις (D'Zurilla, Lawrence, & Chang, 2004).

Οι παράγοντες και οι εξαρτημένες μεταβλητές της κλίμακας της προσωπικής επίλυσης προβλημάτων είναι η αυτοπεποίθηση του ατόμου να επιλύει προβλήματα, η αποφυγή επίλυσης προβλημάτων και η αυτοδιαχείριση κατά τη παρουσίαση ενός προβλήματος. Οι

ανεξάρτητες μεταβλητές θα περιοριστούν στη γενική εκπαίδευση τους πριν τη φοίτηση τους στη σχολή καθώς και στην οικογενειακή τους κατάσταση.

Επίσης θα χρησιμοποιηθεί το t- test για να προσδιορίσει αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου των συμμετεχόντων και των σημείων της κλίμακας.

Αφού κάθε άτομο συγκεντρώσει ένα προσωπικό σκορ από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων θα προχωρήσουμε στη στατιστική ανάλυση και συσχέτιση των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS.

#### **B.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Μετα από έγκριση από το πανεπιστήμιο θα προχωρήσουμε στην έρευνα αφού πρώτα επιλέξουμε τυχαία τον αριθμό των 20 ατόμων για να συμμετάσχουν στην πιλοτική έρευνα. Θα ενημερώσουμε τους καθηγητές και τους φοιτητές για την έρευνα και τη διαδικασία της και θα τους ευχαριστήσουμε για την συμμετοχή τους. Θα χωρίσουμε τα υποκείμενα σε ακριβή αριθμό ομάδων πειραματικών και ελέγχου. Θα μοιράσουμε πριν την έναρξη των βιωματικών εργαστηρίων τα ερωτηματολόγια και αφού απαντηθούν, θα ξεκινήσουμε την έρευνα μας. Οι συναντήσεις μας με την πειραματική ομάδα όσον αφορά στα βιωματικά εργαστήρια θα είναι 16. Ο εμπυκωτής θα είναι ο ίδιος ο ερευνητής. Έπειτα από τη διεξαγωγή τους θα μοιράσουμε το ίδιο ερωτηματολόγιο των 32 ερωτήσεων. Θα ακολουθήσει συγκριτική μελέτη των ερωτηματολογίων και η συναγωγή συμπερασμάτων.

#### **B.5. ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ**

Κατά τη διάρκεια των βιωματικών εργαστηρίων θα χρησιμοποιηθούν τεχνικές και μέθοδοι όπως αυτές του διαδικαστικού δράματος, του κοινωνικού θεάτρου, του θεάτρου εικόνας, ασκήσεις μνήμης φαντασίας και συναισθημάτων, τεχνικές ενσωμάτωσης και ομαδοποίησης, παιχνίδια ρόλων, τεχνικές επινόησης κ. α.

#### **B.6. ΕΛΕΓΧΟΣ ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΩΝ ΙΔΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ**

Το εργαλείο μέτρησης θα υποβληθεί σε ανάλυση αξιοπιστίας alpha, του Gronbach. Θεωρούμε ότι το ερωτηματολόγιο θα παρουσιάσει αρκετά υψηλή αξιοπιστία, άνω του 0,70.



## Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Υποθετικά θεωρούμε ότι οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων θα οδηγήσουν στα εξής συμπεράσματα:

Οι συμμετέχοντες μετά την έκβαση των βιωματικών εργαστηρίων με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, θα δείξουν από τις απαντήσεις τους ότι παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στην αυτοδιαχείριση τους, όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα που επιβάλλεται να επιλυθεί. Σημαντική διαφορά βελτίωσης των ικανοτήτων θα παρατηρηθεί στις απαντήσεις μετά τα βιωματικά εργαστήρια σε ότι αφορά στην αυτοπεποίθηση και στο αίσθημα της αποφυγής.

Σχετικά με τη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων και την αντίδραση τους στην ανάλυση του t-test δεν φάνηκαν ιδιαίτερες διαφορές και τα δύο φύλα παρουσιάστηκαν σχεδόν ισοδύναμα.

Άρα λοιπόν προσδοκούμε ότι η δεξιότητα του ατόμου να μπορεί να διαχειρίζεται την προσωπική του αντίδραση σε καθεστώς προβληματισμών, που μπορεί να προκύψουν τυχαία σ' ένα χώρο εργασίας, στην περίπτωσή μας, της φοιτητικής ομάδας, αλλάζει θετικά αφού μετά την διεξαγωγή των βιωματικών εργαστηρίων τα αποτελέσματα των σκορ του ερωτηματολογίου της SPI ήταν χαμηλά και οι συμμετέχοντες έδειξαν θετική διάθεση απέναντι στον προβληματισμό και την επίλυση του.

## Δ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μετά από τα θετικά αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης οδηγούμαστε στην διαπίστωση ότι η μέθοδοι και οι τεχνικές της δραματικής τέχνης είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για την ενδυνάμωση δεξιοτήτων όπως αυτό της προσωπικής επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στον εργασιακό χώρο.

Οδηγούμαστε σε ερωτήματα όπως το πόσο επηρεάζει το τυπικό πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημίων την αυτοδιαχείριση των υποκειμένων. Επίσης, κατά πόσο το οικογενειακό ή προηγούμενο κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει την απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων ή κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι διαθέσιμος ή καταρτισμένος να επιμορφώσει τους εκπαιδευόμενους για την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων απέναντι στην αγορά εργασίας. Επίσης ίσως μελλοντικά θα πρέπει να γίνει μια συγκριτική μελέτη κατά πόσο οι υποψήφιοι εργαζόμενοι θετικών επιστημών διαφοροποιούνται στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων από εκείνους μιας άλλης ειδικότητας και ειδίκευσης θεωρητικών επιστημών.

Η Νίκη Φίλλιπς στην διατριβή της στο ελληνικό ανοικτό πανεπιστήμιο με θέμα «η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων» αναλύει τον όρο βιωματική εκπαίδευση και άρα εμπειρική εκπαίδευση μέσα από τις θεωρίες και παραθέσεις του Kolb, του Jarvis, του Κόκκου και του Μπακιριτζή. Αποδεικνύει πως όταν η μάθηση ή η εκπαίδευση περνά μέσα από βιωματικές και άρα εμπειρικές διαδικασίες ενεργοποιεί τα συναισθήματα και τις αισθήσεις του ενήλικα, δημιουργικά, με κατάληξη την αλλαγή τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς του. Ο ενήλικας ενισχύει τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες και δημιουργεί νέες. Η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων και η προσαρμογή σε νέα περιβάλλοντα μεταβάλλεται κατά την ερευνά της θετικά και εξελικτικά (Φίλλιπς, 2005).

Πολλοί εισηγητές στα πρακτικά εισηγήσεων στο 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων κάνουν λόγο για την επιτακτική ανάγκη απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων και τη σημασία της Δια Βίου Μάθησης αλλά και θέτουν έναν ισχυρό προβληματισμό για το κατά πόσο οι επιταγές της αγοράς εργασίας συνάδουν με την προσωπικότητα των εργαζομένων ή αν εκείνη καταλήγει απρόσωπο εργαλείο στην υπηρεσία της αγοράς. Μια επιχείρηση χρειάζεται να διερευνήσει σε βάθος τα δυσλειτουργικά της προβλήματα και συνακόλουθα να αναζητήσει μορφές εκπαίδευσης, που συντείνουν στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης ιδιαίτερα σημασία στις σχετικές έρευνες φαίνεται να έχει η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτών.

Οι ερευνητές καταδεικνύουν την ουσιαστική συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να μειωθεί το χάσμα δεξιοτήτων που τους οδηγεί στην ανεργία. Δίνουν έμφαση στην απόκτηση ενός νέου είδους γνώσης, και στον χειρισμό της, έτσι ώστε να είναι σε θέση ο πολίτης να αντιμετωπίζει ποικιλία καταστάσεων και να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι. Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας καλούνται να προσανατολίσουν τους πελάτες τους στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους για έναν ευρύτερο σχεδιασμό ζωής και σταδιοδρομίας. Ειδικά για τον πληθυσμό - στόχο των ενηλίκων η συμβουλευτική σταδιοδρομίας συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων-κλειδιών και ειδικά κοινωνικών δεξιοτήτων σε ανέργους, εργαζόμενους ενήλικες, ευάλωτες ομάδες ενηλίκων και στους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Έχει πάντως διαπιστωθεί ότι οι κοινωνικές δεξιότητες, λόγω της φύσης και των χαρακτηριστικών τους, δε λειτουργούν υποχρεωτικά υπέρ των εργαζομένων καθώς, μεταξύ άλλων, δεν μπορούν να αποτελέσουν τη βάση πάνω στην

οποία να συγκροτηθεί η οργάνωση των συμφερόντων των κατόχων τους και να αναπτυχθεί μια στρατηγική περαιτέρω υποστήριξης αυτών των συμφερόντων (Ευστράτογλου, 2005: 35· Παναγιωτόπουλος, & Παναγιωτοπούλου, 2005· Παπαβασιλείου – Αλεξίου, 2005).

Κάποιες έρευνες ασχολούνται με το αν είναι έτοιμοι οι ενήλικες μετά από τους σπουδές τους για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και τονίζουν την ανάγκη για ένα ισχυρό μέσο αξιολόγησης των προθέσεων συμπεριφοράς για την επίλυση των προβλημάτων στη μαθησιακή τους προσπάθεια (Savenko, 2010). Οι νεώτεροι εργαζόμενοι έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα της αυτοπεποίθησης όχι όμως έτσι ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν το κοινωνικό καθημερινό περιβάλλον (Siu, & Shek, 2010).

Από την άλλη οι απόφοιτοι πανεπιστημίων παιδαγωγικών ή μηχανικών σχολών και άλλων δείχνουν γνωστικά ικανότατοι, αλλά με χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοδιαχείριση στην προσπάθεια να επιλύσουν ένα πρόβλημα καθώς και με χαμηλή αυτοεκτίμηση στην αναζήτηση εργασίας (Moalosi, Molokwane, & Mothibedi, 2012). Επίσης οι κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με την αυτό - αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται με αρκετά αρνητικά αποτελέσματα (Atilgan, 2014).

Η αναζήτηση μιας καλύτερης επαγγελματικής αποκατάστασης οδήγησε σε έρευνες που κατηγοριοποίησαν τις ικανότητες που απαιτούν οι εργοδότες να διαθέτει ο εργαζόμενος (Carnevale, Gainer, & Meltzer, 1990).

Κάποιες έρευνες από τον τομέα της διοίκησης επιχειρήσεων έχουν ασχοληθεί με τη δυσκολία του έμπειρου εκπαιδευτικού να προετοιμάσει τους τελειόφοιτους να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια που ενδεχομένως υπάρχουν στον επιχειρηματικό κόσμο (Raymond, McNabb & Matthaei, 1993).

Στις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και τα προβλήματα που συναντούν στο εργασιακό τους περιβάλλον εστιάζονται έρευνες από τον εκπαιδευτικό κλάδο, όπου τα αποτελέσματα τονίζουν τη χρησιμότητα ενός διαφορετικού μοντέλου μάθησης (Κατσιφή - Χαραλαμπίδη, 2010).

Άλλες έρευνες έχουν αναλύσει τις έννοιες της διαπροσωπικής ενδοπροσωπικής νοημοσύνης και παραδειγματίζονται από ήδη δοκιμασμένες μελέτες περίπτωσης για να αποδείξουν πως οι διαδικασίες ενεργοποίησης συναισθημάτων είναι απαραίτητες για την ευκολότερη επίλυση προβλημάτων (Ranade, & Corrales, 2013).

Τη σημασία της εφαρμογής δραματικών τεχνικών στα παιδιά του Δημοτικού αποδεικνύουν αντίστοιχες μελέτες (McLennan, Deanna, & Pecaski, 2012).

Απόφοιτοι μηχανικών σχολών παρουσιάζονται ιδιαίτερα δημιουργικοί αλλά αδύναμοι να επιλύσουν κοινωνικά προβλήματα και να μπορούν έτσι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αγοράς (Hämäläinen et al., 2014· Daud et al., 2011).

Υπάρχει λοιπόν πλήθος ερευνών που καταπιάνονται με ζητήματα επίλυσης κοινωνικών και προσωπικών προβλημάτων, όμως είναι ελάχιστες εκείνες που ασχολούνται με τον ίδιο τον εργασιακό χώρο διάφορων ειδικοτήτων και σχεδόν ελάχιστες εκείνες που έχουν εφαρμόσει μελέτες παρατήρησης σε εργαζόμενους. Επίσης, οι ποσοτικές ή ποιοτικές έρευνες που έχουν εφαρμόσει βιωματικά εργαστήρια δραματικής τέχνης σε ενήλικες εργαζόμενους είναι ελάχιστες.

Κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας διαπιστώσαμε την πολυσημία των εννοιών της επίλυσης προβλημάτων και τα διαφορετικά αντικείμενα που προσπαθούν να αναλύσουν και να ερευνήσουν την ύπαρξη της. Θεωρούμε απαραίτητο τον συνδυασμό της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τις διάφορες μεθόδους και κλίμακες που έχουν εφαρμοστεί στις διάφορες επιστήμες.

Βέβαια, χρειάζεται να αναφέρουμε ότι αφού η συμπεριφορά των υποκειμένων διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό θα πρέπει πέρα από την ποσοτική έρευνα να συνδυαστεί και η ποιοτική και μάλιστα με τον συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων, για να καταλήξουμε σε όσο το δυνατόν έγκυρα συμπεράσματα. Άρα, λοιπόν, για την εγκυρότερη αποτελεσματικότητα των ερευνητικών μας παραδοχών θα πρέπει να καταφύγουμε στην τριγωνποίηση και στον συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων. Η παρατήρηση της συμπεριφοράς των υποκειμένων για την ανάλυση όλων των παραγόντων που μπορούν να επηρεάζουν την επίλυση προβλημάτων μας, θεωρείται χρήσιμη και κυρίως ο μετασχηματισμός της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια των βιωματικών εργαστηρίων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

- Albert, K. J. (1980). *Handbook of Business Problem Solving*. New York: McGraw-Hill.
- Atılgan, E. (2014). Analysis of Social Problem Solving and Social Self-efficacy in Prospective Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 447-455.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol.4, pp.71-81). New York: Academic Press.
- Carnevale, A. P., Gainer, L. J., & Meltzer, A. S. (1990). *Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- D’Zurilla, T. J. (1986). *Problem-solving therapy: A Social Competence Approach to Clinical Intervention*. New York: Springer.
- D’Zurilla, T. J., Lawrence J. S., & Chang, E. C. (2004). *The Social Problem Solving: Theory, Research and Training*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Daud, S., Abidin, N., Sapuan, N. M., & Rajadurai, J. (2011). Enhancing University Business Curriculum Using an Importance-Performance Approach: A Case Study of the Business Management Faculty of a University in Malaysia. *International Journal of Educational Management*, 25(6), 545-569.
- Dereli-İman, E. (2013). The Social Problem-Solving Questionnaire: Evaluation of Psychometric Properties Among Turkish Primary School Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 97-116.
- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-26.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Gardner, H. (2010). *Frames of Mind: Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιά.
- Gencil, I. E. (2015). Learning Styles and Problem Solving Skills of Turkish Prospective Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 11(2), 39-56.
- Halpern, D. F. (1989). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hämäläinen, R., Sebastiano, C., Antero, M., & De Wever, B. (2014). VET workers' Problem-solving Skills in Technology-rich Environments: European approach. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(1), 57-80.

- Heppner, P. P., & Baker, C. E. (1997). Applications of the Problem Solving Inventory. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 29(4), 229-241.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. H., & Jakson, J. (1985). Problem-solving Self - appraisal, Depression and Attributional Style: Are they Related? *Cognitive Therapy and Research*, 9, 105-113.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). *The Development and Implications of a Personal Problem-Solving, Inventory*, *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Johnson, L., & O' Neil, C. (1991). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Joswiak, J. (2004). Teaching Problem-Solving Skills to Adults. *MPAEA Journal of Adult Education*, xxxiii(1), 19-34.
- Kennedy, L., Tipps, S., & Johnson, A. (2004). *Guiding Children's Learning of Mathematics*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- McLennan, D. M. P. (2012) Using Sociodrama to Help Young Children Problem Solve. *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 407-412.
- Mezirow, J. D. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Moalosi, R., Molokwane, S., & Mothibedi, G. (2012). Using a Design-Orientated Project to Attain Graduate Attributes. *Design and Technology Education*, 17(1), 30-43.
- Nezu, A. M., & D'Zurilla, T. J. (1989). Social Problem Solving and Negative Affective Conditions. In P. C. Kendall & D. Watson (Eds.), *Anxiety and Depression: Distinctive and Overlapping Features* (pp. 285-315). New York: Academic Press.
- Ranade, S. M., & Corrales, A. (2013). Teaching Problem Solving: Don't Forget the Problem Solver(s), *European Journal of Engineering Education*, 38(2), 131-140.
- Raymond, M. A., McNabb, D. E., & Matthaei, C. F. (1993). Preparing Graduates for the Workforce: The Role of Business Education. *Journal of Education for Business*, 68(4), 202-206.
- Savenko, N. (2010). *Validation of the Solving Problems Scale with adult learners*. Doctoral Dissertation, Regent University.
- Siu, A. M. H., & Shek, D. T. L. (2010). Social Problem Solving as a Predictor of Well-Being in Adolescents and Young Adults, *Social Indicators Research*, 95(3), 393-406.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.

## Ελληνόγλωσσα

Εποχή: *Τάσεις και Προοπτικές*, Νέα Παιδεία, τεύχος 112, Απρίλιος 2005

- Ευστράτογλου, Ά. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κοινωνικές Δεξιότητες και Ευελιξίες στις Αγορές Εργασίας*. Πρακτικά εισηγήσεων, 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλαντζή - Αζίζι, Α., Αγγελή, Α. Κ., & Ευσταθίου, Γ. Η. (2011). *Αυτογνωσία και Αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή - συμπεριφοριστική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κάντας, Α. (1996). Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Επαγγελματικές Αποφάσεις των Νέων στις Σύγχρονες Κοινωνικοοικονομικές Συνθήκες. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 14, 16-17.
- Κατσιφή – Χαραλαμπίδη, Σ. (2010). *Αξιολόγηση Μοντέλου Επικοινωνιακής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού στη Σχολική τάξη: Άρρητες Θεωρίες Επαγγελματικής Απόδοσης*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Κρίβας, Σ. (2001). *Η Διαφοροποίηση της Αντίληψης για τη Σταδιοδρομία στα πλαίσια της Παγκοσμιοποίησης. Από την «Αντικειμενική» Ιεραρχική Δομή στη Διαμορφούμενη Υποκειμενικά Δια Βίου Διαδικασία*. Εισήγηση στο Α' Διεθνές Συνέδριο του Ε.Κ.Ε.Π. "Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21ου Αιώνα" (Αθήνα 9-11-2001), Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π., σσ. 53-62.
- Παλαιοκρασσάς, Σ. (2004). *Αξιολόγηση Πιλοτικής Εφαρμογής Έργου 2.4.1.ε: Εφαρμογή Προγραμμάτων Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε Εκπαιδευτικές Μονάδες*. Έκθεση Αξιολόγησης. Δημοσιευμένες στο: <http://www.pi-schools.gr>
- Παληός, Ζ. (2003). *Κατάρτιση και Απασχόληση*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Παναγιωτόπουλος, Γ., & Παναγιωτοπούλου, Π. (2005). *Κοινωνικές δεξιότητες: η Σχέση τους με τον Χώρο της Αγοράς*. Πρακτικά εισηγήσεων, 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαβασιλείου – Αλεξίου, Ι. (2005). *Δεξιότητες-Κλειδιά & Κοινωνικές δεξιότητες στη διά βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας*. Πρακτικά εισηγήσεων, 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φίλιπς, Ν. (2005). *Η Συμβολή της Βιωματικής Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Τομέας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- Χαροκοπάκη, Α. (2005). *Ο Ρόλος και η Σημασία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων στον Κόσμο της Αγοράς Εργασίας. Οι Δεξιότητες Σταδιοδρομίας*. ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ, 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα, 16-18 Δεκεμβρίου 2005.

Χαροκοπάκη, Α. (2003). Συμβουλευτική Επανατοποθέτησης στην Αγορά Εργασίας: Η Συμβουλευτική για τη μετάβαση σε ένα νέο Επαγγελματικό Περιβάλλον. *Επιθεώρηση Ελληνικής Εταιρίας Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*, 66-67.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Σημείωση: λόγω του ότι η έρευνα μας είναι υποθετική το ερωτηματολόγιο της κλίμακας SPI των Heppner και Petersen (1982 ) που χρησιμοποιήσαμε δεν έχει μεταφραστεί.

### PROBLEM-SOLVING INVENTORY

P. PAUL HEPPNER AND CHRIS H. PETERSEN

#### ***Problem-solving confidence***

5. I am usually able to think up creative and effective alternatives to solve a problem.
10. I have the ability to solve most problems even though initially no solution is immediately apparent.
11. Many problems I face are too complex for me to solve.
12. I make decisions and am happy with them later.
19. When I make plans to solve a problem, I am almost certain that I can make them work.
23. Given enough time and effort, I believe I can solve most problems that confront me.
24. When faced with a novel situation I have confidence that I can handle problems that may arise.
27. I trust my ability to solve new and difficult problems.
33. After making a decision, the outcome I expected usually matches the actual outcome.
34. When confronted with a problem, I am unsure of whether I can handle the situation.
35. When I become aware of a problem, one of the first things I do is to try to find out exactly what the problem is.

#### ***Approach avoidance style***

1. When a solution to a problem was unsuccessful, I do not examine why it didn't work.
2. When I am confronted with a complex problem, I do not bother to develop a strategy to collect information so I can define exactly what the problem is.
4. After I have solved a problem, I do not analyze what went right or what went wrong.
6. After I have tried to solve a problem with a certain course of action, I take time and compare the actual outcome to what I thought should have happened.
7. When I have a problem, I think up as many possible ways to handle it as I can until I can't come up with any more ideas.
8. When confronted with a problem, I consistently examine my feelings to

find out what is going on in a problem situation.

13. When confronted with a problem, I tend to do the first thing that I can think of to solve it.

15. When deciding on an idea or possible solution to a problem, I do not take time to consider the chances of each alternative being successful.

16. When confronted with a problem, I stop and think about it before deciding on a next step.

17. I generally go with the first good idea that comes to my mind

18. When making a decision, I weigh the consequences of each alternative and compare them against each other.

20. I try to predict the overall result of carrying out a particular course of Action

21. When I try to think up possible solutions to a problem, I do not come up with very many alternatives.

28. I have a systematic method for comparing alternatives and making decisions.

30. When confronted with a problem, I do not usually examine what sort of external things my environment may be contributing to my problem. .

31. When I am confused by a problem, one of the first things I do is survey the situation and consider all the relevant pieces of information.

### ***Personal control***

3. When my first efforts to solve a problem fail, I become uneasy about my ability to handle the situation.

14. Sometimes I do not stop and take time to deal with my problems, but just kind of muddle ahead.

25. Even though I work on a problem, sometimes I feel like I am groping or wandering, and am not getting down to the real issue.

26. I make snap judgments and later regret them.

32. Sometimes I get so charged up emotionally that I am unable to consider many ways of dealing with my problems.



---

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην**  
**Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and**  
**Performing Arts in Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ**  
**– ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)**

**ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: «Δραματική Τέχνη στην**  
**Εκπαίδευση: Ερευνητικό Σχέδιο II»**

**Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΩΝ**  
**ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ Δ΄ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕΣΩ ΤΗΣ**  
**ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ**  
**ΝΟΜΟΥ ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ**

**ΔΗΜΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ Α.Μ.: 5052201401017**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Αστέριος Τσιάρας- Καθηγητής**  
**ΤΘΣ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

**ΝΑΥΠΛΙΟ 2015**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	109
Θεωρητικό Πλαίσιο.....	110
• Η κριτική σκέψη.....	110
• Η ενίσχυση της κριτική σκέψης μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	113
Μεθοδολογία.....	115
• Διατύπωση ερευνητικής υπόθεσης.....	116
• Ερευνητικός πληθυσμός.....	116
• Μέσα συλλογής δεδομένων.....	117
• Προέρευνα.....	118
Πρόγραμμα Παρέμβασης.....	118
Στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.....	120
Αποτελέσματα έρευνας.....	121
Συμπεράσματα.....	123
Ελληνική βιβλιογραφία.....	124
Ξένα βιβλιογραφία.....	125
Παράρτημα.....	127

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της τωρινής μελέτης ήταν να διαπιστωθεί εάν ένα πρόγραμμα παρέμβασης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Δ΄ τάξης Δημοτικού.

Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει τις διανοητικές διαδικασίες, στρατηγικές και αναπαραστάσεις που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να λύσουν προβλήματα, να πάρουν αποφάσεις και να μάθουν νέες έννοιες.<sup>1</sup> Δεδομένου ότι η ικανότητα των μαθητών να επεξεργαστούν και να διατηρούν τη γνώση εξαρτάται από τον τρόπο που σκέφτονται, που οργανώνουν και ενσωματώνουν τις νέες πληροφορίες στη μάθησή τους, η χρήση του δράματος τους παρείχε την ευκαιρία να «*χτίσουν μια κοινότητα μέσα στην τάξη, να αξιολογήσουν τον εαυτό τους και τα άλλα μέλη της τάξης, να κρατήσουν ένα κοινό όραμα για το τι θα πρέπει η τάξη να είναι και να κάνει*»<sup>2</sup> και να έχουν μια κριτική θεώρηση των πραγμάτων.

Για το λόγο αυτό διενεργήθηκε μια πειραματική έρευνα στα Δημοτικά σχολεία της Αργολίδας. Επιλέχθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης που βασίστηκε στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και διήρκησε 12 εβδομάδες. Χρησιμοποιήθηκε η τυχαία δειγματοληψία κατά συστάδες όπου τυχαία επιλέχθηκαν 4 τμήματα της Δ΄ τάξης τα οποία ήταν οι πειραματικές ομάδες και 4 τμήματα της αντίστοιχης τάξης τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως ομάδες ελέγχου. Μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια πριν και μετά την παρέμβαση και μετρήθηκαν τα αποτελέσματα.

Τα συμπεράσματα της πειραματικής έρευνας έδειξαν πως μια παρέμβαση με βάση τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δύναται να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου.

**Λέξεις Κλειδιά:** δραματική τέχνη, κριτική σκέψη, δεξιότητες, μαθητές Δημοτικού, πειραματική έρευνα

---

<sup>1</sup> R. J. Sternberg, *Critical Thinking: Its Mature, Measurement, and Improvement*, Washington, National Inst. of Education, 1986.

<sup>2</sup> R. V. Morris, *Three Methods for Teaching the Social Studies to Students through the Art*, Texas, Texas Tech University and University of Nevada Reno, 1991.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### Η κριτική σκέψη

Η κριτική σκέψη είναι ένα προωθημένο είδος σκέψης, το οποίο καλείται έτσι διότι χρησιμοποιεί σαφή αξιολογικά κριτήρια κατά την ανάλυση και την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και τη διατύπωση συμπερασμάτων.<sup>3</sup> Η χρήση κριτηρίων και η ενεργοποίηση διαδικασιών αξιολόγησης θεωρούνται από τους ειδικούς βασικές προϋποθέσεις της κριτικής σκέψης που τη διαφοροποιούν από τα άλλα είδη σκέψεων.<sup>4</sup>

Είναι αυτονόητο ότι η κριτική σκέψη είναι επιδίωξη της διδακτικής πράξης διότι το κριτικά σκεπτόμενο άτομο πρέπει να αποστασιοποιείται από τις προσωπικές πεποιθήσεις, τις προκαταλήψεις και να εξετάζει τα λογικά στοιχεία. Επίσης, να αναζητεί τις παραδοχές και να έχει μια κριτική θεώρηση των πραγμάτων.<sup>5</sup>

Κατά τον Glaser<sup>6</sup> «*κριτική σκέψη είναι η αφύπνιση του πνεύματος στη μελέτη του εαυτού του*». Στην ουσία όμως η κριτική σκέψη είναι μια δημιουργική δραστηριότητα που περιλαμβάνει τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ της εκτίμησης, της επιλογής και της συναρμολόγησης των ιδεών<sup>7</sup> μας. Υπάρχει αδιαμφισβήτητα επομένως μια σχέση ανάμεσα στη δημιουργική και την κριτική σκέψη. Είναι δυο σκέψεις αλληλοσυμπληρούμενες αλλά όχι ταυτόσημες.<sup>8</sup> Η βασική τους διαφορά είναι ότι η κριτική σκέψη στηρίζεται κυρίως στην ανάλυση των δεδομένων με βάση καθαρά λογικά κριτήρια, ενώ η δημιουργική στην ελεύθερη σύνθεση δεδομένων.<sup>9</sup>

Η κριτική σκέψη αν και είναι μια έννοια που καλλιεργήθηκε στην αρχαιότητα, ουσιαστικά εμφανίστηκε στις αρχές του αιώνα. Με την επικράτηση του μπιχεβιορισμού παραγκωνίστηκε, επανήλθε όμως με την εμφάνιση της Γνωστικής Ψυχολογίας, η οποία βοήθησε στο να αναπτυχθεί το κίνημα της Κριτικής Σκέψης.<sup>10</sup> Άμεσα συνδεδεμένο με την κριτική σκέψη είναι και το έργο του αμερικανού John Dewey, ο οποίος μιλά για τη συλλογιστική σκέψη (*reflective thinking*).<sup>11</sup> Δεν μπορούμε να παραλείψουμε να τονίσουμε πως κύρια επιδίωξη του Dewey ήταν ο εκσυγχρονισμός του σχολείου.<sup>12</sup>

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και μετά έχουν αναπτυχθεί περισσότερα από διακόσια εκπαιδευτικά προγράμματα που επιχειρούν να αναπτύξουν την κριτική σκέψη των

<sup>3</sup> Η. Γ. Μασσαγγούρας, *Στρατηγικές Διδασκαλίας - Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, 2007, σ. 28.

<sup>4</sup> Γ. Χατζηγεωργίου, *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, Αθήνα, Ατραπός, 1999.

<sup>5</sup> R. W. Paul, «*Dialogical Thinking: Critical Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions*», in J. Baron & R. Sternberg (Eds), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, New York, W. H. Freeman, 1986, σ. 130. (σσ. 127-148).

<sup>6</sup> E. M. Glaser, *An Experiment in the Development of Critical Thinking*, New York, Advanced School of Education at Teacher's College, Columbia University, 1941, σ. 409.

<sup>7</sup> E. De la Roche, «*Critical Thinking and Improvisation*», *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 10(1), 1992, σ.16.

<sup>8</sup> R. Fisher, *Teaching Children to Think*, Oxford, Basil Blackwell, 1990, σ.33.

<sup>9</sup> Η. Γ. Μασσαγγούρας, 2007. ό.π., σ. 81.

<sup>10</sup> Η. Γ. Μασσαγγούρας, 2007. ό.π., σσ. 27-28.

<sup>11</sup> J. Dewey, *How We Think*, Boston, MA, D. C. Heath & Co Publishers, 1910.

<sup>12</sup> Ε. Παπαστεφανάκη, «*Η Πραγματιστική Έρευνα- Δράση και η Συμβολή του John Dewey στη Διαμόρφωσή της*», *Action Researcher in Education*, 4, 2013, σ.44.

μαθητών μέσα από τη συστηματική διδασκαλία.<sup>13</sup> Το 1990, υπό την αιγίδα της Αμερικανικής Φιλοσοφικής Ένωσης, μια διεπιστημονική επιτροπή ολοκλήρωσε ένα διετές πρόγραμμα με το όνομα Delphi Report.<sup>14</sup> Στο έγγραφο αυτό σκιαγραφείται ακριβώς τι είναι η κριτική σκέψη και πως μπορεί να μετρηθεί. Έκτοτε σαν βασική προτεραιότητα της εκπαίδευσης είναι η αλλαγή του τρόπου σκέψης των παιδιών έχοντας σαν στόχο την εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση των πληροφοριών, την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων.<sup>15</sup> Ο Gelder<sup>16</sup> υποστήριξε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί σε κάθε επίπεδο θα πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν να σκέφτονται κριτικά. Ανέφερε, επίσης, ότι η κριτική σκέψη είναι δύσκολη και δεν έρχεται φυσικά στους ανθρώπους.

Η κριτική σκέψη δεν είναι μια μονοδιάστατη λειτουργία αλλά ένα σύνολο συλλογικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και γνωστικών στάσεων και διαθέσεων, που ενεργοποιούνται συνδυαστικά κατά περίπτωση.<sup>17</sup> Αναλύοντας τη δομή της κριτικής σκέψης διακρίνουμε τρεις συλλογισμούς τον επαγωγικό συλλογισμό, τον απαγωγικό συλλογισμό και τον αναλογικό συλλογισμό.<sup>18</sup>

Η κριτική σκέψη αποτελείται από ένα σύνολο δεξιοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν σε διάφορες καταστάσεις.<sup>19</sup> Οι δεξιότητες αυτές, σύμφωνα με την Κωσταρείδου- Ευκλείδη<sup>20</sup>, εξαρτώνται από τους ποικίλους τρόπους που το ανθρώπινο μυαλό εφαρμόζει για να ορίσει, να συλλέξει και να διερευνήσει τις κατάλληλες διαδικασίες για τη λύση του προβλήματος ανάλογα με τον στόχο που επιδιώκεται. Συγκεκριμένα, οι γνωστικές δεξιότητες διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες που παραπέμπουν σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα μάθησης. Την πληρότητα πληροφοριών, τη δημιουργία εννοιών και κρίσεων, τη διατύπωση γενικεύσεων και την επίλυση προβλημάτων.<sup>21</sup> Σύμφωνα με τον Ennis<sup>22</sup> οι γνωστικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης διαμορφώνουν μια ταξινόμηση, η οποία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε πέντε κύριες πτυχές α) στις απλές διευκρινίσεις β) στη βασική υποστήριξη γ) στο συμπέρασμα δ) στις διευκρινίσεις και ε) στις στρατηγικές και τακτικές. Ο Facione<sup>23</sup> παράλληλα πρότεινε μια περαιτέρω κατάταξη, την ανάλυση, την αξιολόγηση, το συμπέρασμα, τις αφαιρετικές δεξιότητες, και τις επαγωγικές δεξιότητες.

Τέλος, οι μεταγνωστικές δεξιότητες από τις οποίες δομείται η κριτική σκέψη μεταξύ άλλων είναι η αναγνώριση προβλημάτων, η επιλογή διεργασιών και στρατηγικών, η διευθέτηση του χρόνου, η ανατροφοδότηση<sup>24</sup> κ.α.

<sup>13</sup> Η. Γ. Ματσαγγούρας, 2007, ό. π., σ. 69.

<sup>14</sup> P. A. Facione & N. Facione, *California Critical Thinking Skills: CCTST: test manual*, Millbrae, CA, California Academic Press, 1994.

<sup>15</sup> R. Swartz & D. Perkins, *Teaching Thinking*, Pacific Grove, CA, Midwest Publication, 1989.

<sup>16</sup> T. Van Gelder, «Teaching Critical thinking: Some Lessons from Cognitive Science», *College Teaching*, 53, 2005. σσ.41-46.

<sup>17</sup> Η. Γ. Ματσαγγούρας, 2007, ό. π., σ. 77.

<sup>18</sup> Η. Γ. Ματσαγγούρας 2007, ό. π., σ. 83.

<sup>19</sup> T. K. Lim, «Ascertaining the Critical Thinking and Formal Reasoning Skills of Students», *Research in Education*, 59, 1998, σσ.9- 18.

<sup>20</sup> Α. Κωσταρίδου - Ευκλείδη, *Ψυχολογία της Σκέψης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σ.21.

<sup>21</sup> Η. Γ. Ματσαγγούρας, 2007, ό. π., σ. 99.

<sup>22</sup> R. H. Ennis, «Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research», *Educational Researcher*, 13, 1989, σσ.13–16.

<sup>23</sup> P. A. Facione, N. C. Facione, & C. A. F. Giancarlo, *Professional Judgement and Disposition toward Critical Thinking*, Millbrae, CA, The California Academic Press, 1998, σσ.1–15.

<sup>24</sup> Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997, ό. π., σ.26.

Επομένως κριτική σκέψη σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Ματσαγγούρας<sup>25</sup> είναι «η νοητικο-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνώστικες στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, για να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης».

Συνεπώς η κριτική σκέψη περιλαμβάνει την εσωτερίκευση μιας σειράς κριτηρίων, όπου από στιγμή σε στιγμή υπάρχει μια ανταπόκριση σε κάθε δεδομένο ψυχικό ερέθισμα. Η οδός της σκέψης είναι πολλαπλών κατευθύνσεων βάση της οποίας κάθε ιδέα ή δραστηριότητα επηρεάζει κάθε επόμενη και κάθε προηγούμενη και απαιτεί συνεχή επιλογή και απόφαση.<sup>26</sup> Άρα η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποτελεί αυτονόητη προϋπόθεση της εκπαίδευσης, η οποία αποβλέπει στο να καταστήσει το άτομο ικανό να πάρει τις σωστές αποφάσεις και να κατανοήσει σε βάθος τόσο τον εαυτό του όσο και τον κόσμο.

---

<sup>25</sup> Η. Γ. Ματσαγγούρας, 2007, ό. π., σ. 77.

<sup>26</sup> Ε. De la Roche, 1992, ό.π., σ.6.



## Η ενίσχυση της κριτικής σκέψης μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συνιστά μια καινοτόμο παιδαγωγική προσέγγιση που αναδεικνύει στο κέντρο της το παιδί. Αντλεί από το θέατρο τεχνικές και τις προσαρμόζει κάθε φορά ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες των παιδιών στην τάξη.<sup>27</sup>

Η εμπειρία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει την κρίση των παιδιών και το πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Μπορεί να τους προσθέσει γνώσεις καθώς και τη δυνατότητα να επεκτείνουν το πλαίσιο αναφοράς τους.<sup>28</sup>

Η Bailin<sup>29</sup> υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη στην πρωτοβάθμια μπορεί να περιλαμβάνει στη διδασκαλία των μαθητών την αξία του λόγου και της αλήθειας, το να είναι οι μαθητές λογικοί κι ανοιχτόμυαλοι στα καινούργια ερεθίσματα, να σέβονται τους συνομιλητές τους και να είναι πρόθυμοι να σκέπτονται μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα και προοπτική. Αντιπαραβάλλοντας αυτά οι μαθητές μέσω της δραματικής τέχνης έχουν την ευκαιρία να σκέφτονται ελεύθερα και λογικά, να ενθαρρύνονται στο να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες και να συνεισφέρουν σε ολόκληρη την ομάδα.<sup>30</sup>

Μέσα από τις τεχνικές της δραματικής τέχνης τα παιδιά μπορούν να συζητήσουν κοινωνικά ζητήματα και να εντοπίσουν τα άτομα που επηρεάζονται από αυτά καθώς και να δράσουν εκτός σκηνής. Τέτοιου τύπου δραστηριότητες ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη των παιδιών, την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και την πρωτοτυπία.<sup>31</sup> Ένα καλό παράδειγμα αυτού είναι τα παιχνίδια ρόλων σε μικρές ομάδες. Μέσω αυτών τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες, καθώς και δεξιότητες συνεργασίας κατά την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές. Τα παιχνίδια ρόλων είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την κριτική σκέψη. Διδάσκουν τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση για τους άλλους, τη λήψη αποφάσεων, τις δεξιότητες και ενθαρρύνουν την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των μαθητών.<sup>32</sup> Ο δραματικός αυτοσχεδιασμός είναι μια άσκηση η οποία θα μπορούσε να επιτευχθεί με τη χρήση της κριτικής σκέψης.<sup>33</sup> Οι δημιουργικές ασκήσεις που προσφέρει η εκπαίδευση μέσω του δράματος μπορούν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη των παιδιών.

Πολύ σημαντικό κι άξιο αναφοράς είναι και το γεγονός ότι η δραματική τέχνη τοποθετεί τον δάσκαλο στον ρόλο του υποστηρικτή της μαθησιακής διαδικασίας με αποτέλεσμα οι μαθητές να φέρουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη δική τους μάθηση.<sup>34</sup> Στην ιδανική περίπτωση, ο δάσκαλος διαδραματίζει τον λιγότερο κυρίαρχο ρόλο στην τάξη και αφήνει τους μαθητές να εξερευνήσουν οι ίδιοι τα εκάστοτε ζητήματα που προκύπτουν.

<sup>27</sup> Α. Κοντογιάννη, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα, 2000, σ.17.

<sup>28</sup> E. De la Roche, *Drama, Critical Thinking and Social Issues*. ERIC, Department of Education, 1993.

<sup>29</sup> S. Bailin, R. Case, J. R. Coombs, & L. B. Daniels, «Conceptualizing Critical Thinking», *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 1999, σσ.285–302.

<sup>30</sup> T. U. Ganiron Jr., «The Effect of Study Group Activity Guide in Expository Reading and Writing Course at the College of Architecture in Qassim University», *International Journal of Education and Learning*, 3(1), 2014, σσ. 23-34.

<sup>31</sup> E. De la Roche, *Drama, Critical Thinking and Social Issues*, ERIC, Department of Education, 1993.

<sup>32</sup> L. Křivková, *Design of the Workshop: How to use Drama in an English Language Class?* Undergraduate Thesis, Department of English Language and Literature, Masaryk University, 2011.

<sup>33</sup> E. De la Roche, 1992, ό.π. σ.16.

<sup>34</sup> T. U. Ganiron Jr., «Teaching Styles of using English Drama in Critical Thinking Course for Architecture Students in Qassim University», *International Journal of Education and Learning*, 3(2), 2014, σσ.11-22.

Συμπερασματικά η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μέσω των τεχνικών της θα μπορούσε να προάγει την κριτική σκέψη των παιδιών του Δημοτικού.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο πλαίσιο των βασικών γνώσεων, οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τις βασικές δεξιότητες για την επιτυχία στον σημερινό κόσμο. Αυτές είναι οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων, της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης είναι από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ένας μαθητής σύμφωνα με το Partnership for 21st Century Skills (2009).<sup>35</sup> Οι ψυχολόγοι τονίζουν ότι η κριτική σκέψη είναι θεμελιώδης στρατηγική διδασκαλίας, για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να γίνονται έρευνες γύρω από αυτήν. Έχει επισημανθεί από τον Lipman<sup>36</sup>, ότι η ανάπτυξη μιας κοινότητας της έρευνας είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης.

Η παρούσα μελέτη προσπάθησε να αξιολογήσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης που αναφέρθηκαν και στο θεωρητικό πλαίσιο. Μια ειδική κατηγορία δεξιοτήτων είναι και οι γνωστικές. Απώτερος σκοπός της αξιολόγησης των γνωστικών δεξιοτήτων είναι να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι η κριτική σκέψη απαιτεί σαφήνεια, ακρίβεια, προγραμματισμό και προϋποθέτει το ξεπέραςμα των παρορμητικών τάσεων.<sup>37</sup>

Σύμφωνα με τον Ηλία Ματσαγγούρα<sup>38</sup> η κριτική σκέψη ενεργοποιείται για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων τα οποία είναι διαφορετικής φύσης και μέσα σε καταστάσεις που πολλές φορές δεν μπορούμε να τις προβλέψουμε. Γι' αυτό το λόγο δεν είναι δυνατόν να πάρει τη μορφή μιας συγκεκριμένης γνωστικής στρατηγικής με σαφή βήματα, αλλά αποτελεί μια γνωστική στάση και ικανότητα για τη χρήση ποικιλίας γνωστικών λειτουργιών, οι οποίες χρησιμοποιούνται μεμονωμένα ή κατά ποικίλους συνδυασμούς ανάλογα με την περίπτωση.<sup>39</sup> Το γεγονός ότι η κριτική σκέψη ορίζεται ως στάση μπορούμε επομένως να τη μετρήσουμε.<sup>40</sup>

Λαμβάνοντας υπόψη τον προβληματισμό που τέθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο κρίθηκε η ανάγκη να διερευνηθεί κατά πόσο ένα πρόγραμμα παρέμβασης της δραματικής τέχνης στην Δ' τάξη Δημοτικού μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών, μέσω μιας πειραματικής έρευνας<sup>41</sup> έτσι ώστε να ελεγχθεί η ορθότητα των υποθέσεων που κάναμε. Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της μελέτης διενεργήθηκε έρευνα σε τυχαίο δείγμα μαθητών της Δ' τάξης Δημοτικού των σχολείων της Αργολίδας. Στην πειραματική έρευνα ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα. Αρχικά έγινε ο σχεδιασμός και η προετοιμασία της πειραματικής έρευνας. Στο συγκεκριμένο στάδιο δημιουργήθηκε το περιβάλλον που θα γινόταν η έρευνα, σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο και πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός της

<sup>35</sup> Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills, (*Framework for 21<sup>st</sup> century learning*. Tucson, AZq Author. Accessed at [www.21stcenturyskills.org/documents/framework\\_flyer\\_updated\\_april\\_2009.pdf](http://www.21stcenturyskills.org/documents/framework_flyer_updated_april_2009.pdf) on November 1, 2009.

<sup>36</sup> M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

<sup>37</sup> Η. Γ. Ματσαγγούρας, 2007, ό. π., σ. 321.

<sup>38</sup> Η. Γ. Ματσαγγούρας, 2007, ό. π., σ.77.

<sup>39</sup> B. Beyer, *Developing a Thinking Skills Program*, Boston, Allyn and Bacon, 1998, σ.61. και R. W. Paul, «Dialogical Thinking: Critical Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions», in J. Baron & R. Sternberg (Eds), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, New York, W. H. Freeman, 1986, σ. 130, (σσ. 127-148).

<sup>40</sup> Α. Τσιάρας, *Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, 2003, σ.187.

<sup>41</sup> Λ. Θ. Τσακίρη. *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Έρευνας*, σ.6. Διαθέσιμο στο <http://dpms.csd.auth.gr/stuff/eis-meth-er.pdf>

τυχαίας δειγματοληψίας κατά συστάδες.<sup>42</sup> Στη διαδικασία αυτή χωρίστηκε ο πληθυσμός σε ομάδες - συστάδες, έπειτα η επιλογή έγινε με απλή τυχαία δειγματοληψία, από το σύνολο των συστάδων. Από την επεξεργασία των συστάδων πραγματοποιήθηκε η εκτίμηση των διαφόρων παραμέτρων του πληθυσμού. Αφού σχεδιάστηκε ένα διαβαθμισμένο ερωτηματολόγιο έγινε και η πιλοτική εφαρμογή του. Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε η διεξαγωγή της έρευνας και η συλλογή των δεδομένων. Τέλος, στο τρίτο στάδιο έγινε η επεξεργασία και η ανάλυση των ευρημάτων σε σχέση με τον προβληματισμό που θέσαμε.

### **Διατύπωση ερευνητικής υπόθεσης**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο ένα πρόγραμμα παρέμβασης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει και να επιδράσει θετικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης των μαθητών της Δ΄ τάξης Δημοτικού.

Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν κατά πόσο ενισχύονται οι διαθέσεις των μαθητών προς την κριτική σκέψη μέσω του προγράμματος παρέμβασης καθώς κι αν το φύλλο των παιδιών διαδραματίζει ρόλο στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης.

Η πειραματική έρευνα προσπαθεί να προσδιορίσει τη σχέση αίτιου κι αιτιατού στηριζόμενη σε κάποιες μεταβλητές. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές σε αυτή την έρευνα σχετίζονται με τις δραματικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, την ηλικία των μαθητών, το γεγονός ότι πρώτη φορά έρχονταν σε επαφή με τέτοιου είδους δραματικές δραστηριότητες, τις προϋπάρχουσες στάσεις τους και το φύλο.

Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν οι δεξιότητες κριτικής σκέψης τις οποίες και μετρήσαμε. Συγκεκριμένα με την κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε μετρήθηκαν η επαγωγή, η αξιολογία, η παρατήρηση, η αφαίρεση, η υπόθεση και ο προσδιορισμός των παραδοχών των μαθητών.<sup>43</sup>

Συνεπώς η χρήση των προγραμμάτων παρέμβασης της δραματικής τέχνης μπορούν να επιδράσουν θετικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών της Δ΄ τάξης Δημοτικού;

### **Ερευνητικός πληθυσμός**

Από τα 31 6/θ και 12/θ δημόσια δημοτικά σχολεία του Ν. Αργολίδας, επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία κατά συστάδες τέσσερα Δημοτικά σχολεία. Το 2<sup>ο</sup> Δημ. Σχ. Ναυπλίου, το Δημ. Σχ. Πορτοχελίου, το 1<sup>ο</sup> Δημ. Σχ. Άργους και το Δημ. Σχ. Αγίας Τριάδας. Και τα τέσσερα αυτά σχολεία είχαν από δυο τμήματα της Δ΄ τάξης. Έπρεπε να χωριστούν τα υποκείμενα του πειράματος σε δυο ισοδύναμες ομάδες.<sup>44</sup> Το πειραματικό δείγμα έφτασε συνολικά τους 160 μαθητές ηλικίας 9-10 ετών, εκ των οποίων οι 80 επιλέχθηκαν να ανήκουν στην πειραματική ομάδα και οι υπόλοιποι 80 στην ομάδα ελέγχου. Υπήρχαν δηλαδή 4 τμήματα ως πειραματικές ομάδες, ένα τμήμα από κάθε σχολείο και 4 τμήματα των αντίστοιχων σχολείων ως ομάδες ελέγχου. Το δείγμα της έρευνας είχε συσταθεί από παιδιά

<sup>42</sup> Α. Πέτρου, «Η «Κατά Συστάδες» Δειγματοληψία». *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 56(3), 2001, σ.46.

<sup>43</sup> R. H. Ennis, *An Annotated List of Critical Thinking Tests*, University of Illinois UC., 2009, Διαθέσιμο στο <http://www.criticalthinking.net/TestListRevised11-27-09.pdf>

<sup>44</sup> Π. Ρούσσοσ, *Μεθοδολογία Έρευνας και Στατιστική*, Αθήνα, Αυτοέκδοση, 2004, σ.17.

διαφόρων κοινωνικών, οικονομικών και μορφωτικών στρωμάτων που κάλυπταν λίγο πολύ όλο το Ν. Αργολίδας.

Για να πραγματοποιηθούν οι επισκέψεις στα σχολεία εξασφαλίστηκε η ειδική άδεια του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων με τη θετική γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας.

### **Μέσα συλλογής δεδομένων**

Για την αξιολόγηση της κριτικής σκέψης ως σύνθετης λειτουργίας έχουν δημιουργηθεί ειδικά σταθμισμένα τεστ. Επομένως, έπρεπε να βρεθεί ένα αξιόπιστο μέσο μέτρησης συλλογής δεδομένων. Λόγω του ότι οι έρευνες για την κριτική σκέψη σε παιδιά Δημοτικού ήταν ελάχιστες και οι περισσότερες από αυτές ήταν έρευνες ποιοτικές, αναγκαστικά για τη δεδομένη μελέτη, χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα η οποία έχει σχετικά ασθενείς ψυχομετρικές ιδιότητες. Αν και ένας αριθμός δοκιμών ενσωματώνει την κριτική σκέψη, μόνο λίγες έχουν την κριτική σκέψη ως πρωταρχικό τους μέλημα. Δεν υπάρχει όμως καμιά για μαθητές κάτω από την τετάρτη τάξη.<sup>45</sup> Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μελέτη για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το Cornell Critical Thinking Test, (Level X).<sup>46</sup> Οι Ennis και Millman δημιούργησαν αυτό το τεστ το 1964 και δημοσιεύτηκε από το Πανεπιστήμιο του Ιλινόις, το οποίο μοιράστηκε τόσο στις πειραματικές ομάδες όσο και στις ομάδες ελέγχου. Το Cornell Critical Thinking Test, (Level X) αποτελείται από 72 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Οι ερωτήσεις είναι όλες κλειστού τύπου.<sup>47</sup> Το παιδί πρέπει να επιλέξει ανάμεσα από τρεις επιλογές (ΝΑΙ-ΟΧΙ-ΙΣΩΣ). Στην αρχή του τεστ υπάρχουν 6 δοκιμαστικές ερωτήσεις, οι οποίες δίνουν στο παιδί να καταλάβει τη φιλοσοφία των ερωτημάτων. Στο πάνω μέρος κάθε σελίδας υπενθυμίζεται πάντα τι σημαίνουν οι υποτιθέμενες απαντήσεις. Η ομοιογένεια της κλίμακας μετρήθηκε με τον συντελεστή Cronbach' s alpha. Η εσωτερική συνοχή του τεστ κυμαίνεται από 0,67 σε 0,90 και η αξιοπιστία της κυμαίνεται από 0,76 σε 0,87. Το ερωτηματολόγιο αυτό, μέσα από τις ερωτήσεις που θέτει διερευνά την επαγωγή, την αξιοπιστία, την παρατήρηση, την αφαίρεση, την υπόθεση και τον προσδιορισμό των παραδοχών και χορηγήθηκε για 50 λεπτά στους μαθητές. Ένα ακόμα μειονέκτημά του είναι ότι είναι αρκετά εκτενές.

Την πειραματική παρέμβαση την έκανε ο δάσκαλος της τάξης και έτσι αποφεύχθηκαν οι όποιες δυσπιστίες των μαθητών με την είσοδο ενός ξένου προσώπου στην τάξη, του ερευνητή.

Το διορθωμένο ερωτηματολόγιο που είχε χρησιμοποιηθεί στην προέρευνα ήταν κοινό τόσο για τις πειραματικές ομάδες όσο και για τις ομάδες ελέγχου. Δόθηκε στην αρχή της πειραματικής μας έρευνας και μετά το πέρας για να μετρηθεί κατά πόσο ενισχύθηκε η κριτική σκέψη μετά την παρέμβαση.

<sup>45</sup> R. H. Ennis, *Critical Thinking Assessment, Theory into Practice*, 32(3), 1993, σ.181.

<sup>46</sup> R. H. Ennis, 1993, ό.π., σ.183.

<sup>47</sup> Ι. Τζιανόπουλος, *Η Πληροφορική στο Γυμνάσιο*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, 2012, σ. 16.

## Προέρευνα

Η δοκιμή του ερωτηματολογίου είναι από τα πρώτα πράγματα που πρέπει να κάνει ο ερευνητής πριν προχωρήσει στη έρευνα του. Αυτή η πιλοτική έρευνα χρησιμοποιεί ένα περιορισμένο δείγμα και στοχεύει στην αποφυγή λαθών και τον εντοπισμό ασαφειών.<sup>48</sup> Μετά από αυτή την πιλοτική έρευνα, το ερωτηματολόγιο παίρνει την τελική του μορφή και μπορεί πλέον ο ερευνητής να κάνει την έρευνα. Στην πιλοτική έρευνα αξιολογήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία και η διδακτική μεθοδολογία. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκαν στον σχεδιασμό της κύριας έρευνας που θα ακολουθούσε. Κατά τη διαδικασία της προέρευνας επιλέχθηκαν τα τμήματα της Δ΄ τάξης του 2<sup>ου</sup> Δημ. Σχ. Ναυπλίου στο οποίο και εργαζόταν εκείνη την περίοδο ο ερευνητής και δόθηκε το ερωτηματολόγιο. Κατά τη διάρκεια της προέρευνας ελέγχθηκε η λειτουργικότητα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των μαθητών και υπολογίστηκε η μέση τυπική απόκλιση της διαφοράς των τιμών των μεταβλητών σε δυο διαδοχικές μετρήσεις, η τιμή του τυπικού σφάλματος, καθώς και το διάστημα εμπιστοσύνης.<sup>49</sup> Στη συνέχεια προσδιορίστηκε ο αριθμός των πειραματικών ομάδων σε 4 τμήματα και σε 4 των ομάδων ελέγχου.

## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά το σχολικό έτος 2014-2015 και η διάρκεια των προγραμμάτων παρέμβασης διήρκεσαν τρεις μήνες. Πραγματοποιήθηκαν 12 δίωρες συναντήσεις, μία κάθε εβδομάδα όπως ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης της Δ΄ τάξης δημοτικού.

Σε αυτή τη μελέτη ένα από τα πρόγραμμα παρέμβασης που πραγματοποιήθηκαν είναι και το παρακάτω το οποίο έγινε μέσω του διαδικαστικού δράματος που προωθεί την κριτική σκέψη, χωρίς όμως να προωθεί τη συμπεριφορά που θα μπορούσε να ανατρέψει κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας.<sup>50</sup> Το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν το πρώτο από τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στις πειραματικές ομάδες.

Αφού έγιναν οι απαιτούμενες ασκήσεις γνωριμίας, προθέρμανσης και εμπιστοσύνης, ο δάσκαλος- εμψυχωτής απλώνει στο πάτωμα κάποιες φωτογραφίες. Τα παιδιά περπατούν και τις παρατηρούν χωρίς να μιλάνε. Οι φωτογραφίες δείχνουν την καθημερινή ζωή κάποιων ανθρώπων της Αφρικής. Ο δάσκαλος- εμψυχωτής λέει στα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο και να κλείσουν τα μάτια. Τότε αρχίζει να τους αφηγείται μια ιστορία υπό τους ήχους απαλής μουσικής.

«Πολύ παλιά σε μια περιοχή υπήρχε ένα ποτάμι που καθόριζε τη ζωή εκεί. Έρχεται μέσα από τα δάση και σχηματίζει ένα Δέλτα. Δεξιά κι αριστερά του ζούσαν πολλές φυλές. Οι άνθρωποι ήταν ευτυχισμένοι με ότι είχαν. Χαίρονταν με τις μικρές στιγμές που τους πρόσφερε η ζωή. Υπήρχαν κι εντάσεις μεταξύ τους, καμιά φορά. Ζέστη, υγρασία. Εκεί

---

<sup>48</sup> Χ. Λιώλη, *Εργαλεία Δειγματοληπτικής Έρευνας*, Πτυχιακή εργασία, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, ΤΕΙ Πειραιά, 2014, σ.57.

<sup>49</sup> Χ. Τρικαλινός, *Εισαγωγή στη Θεωρία Σφαλμάτων*. Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φυσικής, 2014, σ. 11.

<sup>50</sup> M. Alrutz, (*Should Kids Be Allowed to Burn the House Down? Interrogating the Role of Ideology and Critical Pedagogy in the Drama Classroom*, Paper presented at the Arizona State University Department of Theater's "What Is 'Cinderella' Hiding? Theatre/Ideology/Young People" Research Symposium, Tempe, AZ, February 20-22, 2003, σ.8.

υπήρχε και μια φυλή, οι Ζουμπότου. Σχολεία δεν υπάρχουν. Μονάχα ένα πρόβλημα υγείας είχε παρουσιαστεί αλλά ο ιερέας προσπαθούσε να το θεραπεύσει. Δεν τα κατάφερε και έτσι συνέχιζαν να πεθαίνουν άνθρωποι. Ακολουθούμε ένα μονοπάτι που οδηγεί σε έναν χωμάτινο δρόμο. Εκεί αντικρίζουμε τις καλύβες των κατοίκων της φυλής. Μπαίνουμε μέσα στις καλύβες τους. Βλέπουμε τα σκεύη τους. Οι άνδρες έχουν ήδη φύγει για δουλειές, οι γυναίκες μαγειρεύουν και τα παιδιά παίζουν. Οι γεροντότεροι κάθονται σε μίαν άκρη και συζητούν χαμογελώντας. Αυτή είναι η ζωή πριν, παλιά».

Ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες και να παρουσιάσουν με παγωμένες εικόνες τις εξής σκηνές: α) Εργασία στο χωριό β) Διασκέδαση γ) Υγεία δ) Θρησκεία ε) Σχέση με τον εξωτερικό κόσμο.

Τα παιδιά ξαναγουρίζουν στον κύκλο, κλείνουν τα μάτια και ο δάσκαλος- εμψυχωτής με τη φωνή του τους μεταφέρει μόλις 30 χρόνια πριν, συνεχίζοντας την αφήγηση της ιστορίας.

«Πράγματα πολλά έχουν αλλάξει. Όταν ανοίξετε τα ματιά θα είσαστε οι σοφοί του χωριού και έρχεται ένας απεσταλμένος-γιατρός στο επάγγελμα- από τα καράβια που έχουν αράξει εκεί κοντά στο χωριό, να προσφέρει το φάρμακο για την ασθένεια που σας μαστίζει. Θα συσκεφτείτε και θα μιλήσετε μαζί του. Θα κάνετε έναν διάλογο. Θα δεχτείτε την προσφορά; Ζητά σε αντάλλαγμα να μπορεί μια εταιρεία να ανοίξει εργοστάσιο χυμών».

Τα παιδιά αφού κάνουν τον διάλογο έχοντας μπει σε ρόλο, αποφασίζουν να πάρουν το φάρμακο. Ακολουθεί η θεατρική τεχνική της καυτής καρέκλας. Στην καρέκλα κάθεται ο απεσταλμένος από τα καράβια. Στη συνέχεια τα παιδιά παρουσιάζουν ξανά με παγωμένες εικόνες τις σκηνές από: α) Εργασία β) Διασκέδαση γ) Υγεία δ) Θρησκεία ε) Σχέση με εξωτερικό κόσμο.

Τα παιδιά κάθονται ξανά σε κύκλο. Κλείνουν τα μάτια. Η φωνή του δάσκαλου-εμψυχωτή ακούγεται ξανά: «Είμαστε στην ίδια περιοχή, 5 χρόνια πριν. Έχουν γίνει τεράστιες αλλαγές. Έχει βρεθεί πετρέλαιο. Υπάρχουν πολλά προβλήματα: μόλυνση, δοσοληψίες με εταιρεία, δωροδοκίες της ομοσπονδιακής κυβέρνησης, δεν υπάρχουν δουλειές, μεροκάματα φθηνά, οι νέοι εξεγείρονται. Μια ομάδα εξτρεμιστών έχει πιάσει ομήρους και λέει πως θα τους σκοτώσει, αν δεν πάρει 1.000.000 δολάρια και την απελευθέρωση κάποιων δικών τους».

Εισαγωγή ερεθίσματος από τον δάσκαλο-εμψυχωτή: Μοιράζονται ξανά φωτογραφίες από πρόσφατες δίκες της Shell αλλά και από την περιοχή όπως είναι τώρα (πετρέλαιο, μόλυνση θάλασσας κλπ.). Τα παιδιά έπρεπε να σκεφτούν.

Ακολουθούν παιχνίδια ρόλων. Η ομάδα πάλι χωρίζεται σε 4 υποομάδες συμφερόντων αυτή τη φορά: α) Ομοσπονδιακή κυβέρνηση β) Εκπρόσωποι της Εταιρείας γ) Τοπικοί άρχοντες δ) Αντάρτες ε) Εκπρόσωποι του ΟΗΕ.

Το ζητούμενο σε αυτό το εργαστήριο είναι να ξεπεραστεί η κρίση που έχει προκύψει με βάση την ιστορία που μόλις άκουσαν. Τα παιδιά πρέπει να συσκεφτούν και να αποφασίσουν με ποια ομάδα θα συζητήσουν για να λύσουν το πρόβλημα.

Στο τέλος για να γίνει και η σύνδεση με την πραγματικότητα τα παιδιά κάθονται ξανά σε κύκλο και ο δάσκαλος εμψυχωτής εξηγεί ότι αυτό ήταν ένα πραγματικό κοινωνικό πρόβλημα στην Αφρική, στο Δέλτα του Νίγηρα, όπου κάτοικοι μαστίζονται από αρρώστιες. Διαβάζει ένα απόσπασμα από τον Τύπο για τις πολύχρονες σχετικές δίκες, καταδίκες, αναφορές περιβαλλοντικών οργανώσεων, ΜΚΟ κλπ. Ακολουθεί αναστοχασμός με τηλεφωνικές συνδιαλέξεις.

Το παραπάνω πρόγραμμα παρέμβασης μέσα από τις θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιεί μπορεί να προωθήσει την κριτική κατανόηση και να ενισχύσει την ικανότητα των παιδιών να παίρνουν λογικές αποφάσεις και να λύνουν προβλήματα.<sup>51</sup>

### ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η στατιστική επεξεργασία των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Η στατιστική σημαντικότητα<sup>52</sup> τέθηκε στο 0,05. Η στατιστική σημαντικότητα ενός αποτελέσματος είναι η πιθανότητα ότι η παρατηρηθείσα σχέση σε ένα δείγμα εμφανίστηκε κατά τύχη και ότι στον πληθυσμό από τον οποίο προήλθε το δείγμα, καμία τέτοια σχέση δεν υπάρχει και άρα η υπόθεση μας επαληθεύεται. Η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής έχουν μετρηθεί στην ίδια κλίμακα, σε δυο διαφορετικές στιγμές, με το στατιστικό κριτήριο t-student. Η t- κατανομή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εκτιμηθεί πόσο πιθανό είναι η πραγματική μέση τιμή να βρίσκεται σε οποιαδήποτε δεδομένη περιοχή. Βασική προϋπόθεση της εφαρμογής του t - κριτηρίου είναι το πειραματικό δείγμα να είναι τυχαίο και η θεωρούμενη ως εξαρτημένη μεταβλητή να ακολουθεί την κανονική κατανομή.<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> M. Alrutz, 2003, ό. π., σ. 3.

<sup>52</sup> Ο. Κιουφεντζή, *Το Κλασσικό Πολλαπλό Γραμμικό Μοντέλο Παλινδρόμησης – Στατιστικά Συμπεράσματα και Εκτιμήσεις*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2006, σ.4.

<sup>53</sup> Β. Φίλιας, *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα: Gutenberg, 1995, σ. 338 και Ι. Παρασκευόπουλος, *Επαγωγική Στατιστική*, Αθήνα, 1972, σ.149.



## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την πειραματική έρευνα που διενεργήθηκε στα δημοτικά σχολεία της Αργολίδας μέσω των προγραμμάτων παρέμβασης που αξιοποιούν θεατρικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, παρατηρήθηκε η θετική επίδραση στις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των παιδιών της Δ΄ Τάξης δημοτικού. Με αυτόν τον τρόπο επαληθεύτηκε η αρχική μας υπόθεση.

Σύμφωνα με άλλες έρευνες που έχουν μελετήσει την κριτική σκέψη έτσι και στην παρούσα μελέτη, παρατηρήθηκε ότι οι διαθέσεις προς την κριτική σκέψη και οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης κυμάνθηκαν στα ίδια επίπεδα. Το φύλο του παιδιού δεν επηρέασε την κριτική σκέψη και τα παιδιά που είχαν κλίση προς τις θετικές επιστήμες σκέφτονταν περισσότερο κριτικά από τα υπόλοιπα παιδιά. Παρατηρήθηκαν αδυναμίες στον επαγωγικό συλλογισμό και στη γενίκευση. Επιπλέον υπό διερεύνηση για μελλοντικές μελέτες είναι αν τελικά οι προϋπάρχουσες στάσεις και προκαταλήψεις των παιδιών επηρέασαν την κριτική σκέψη.

Όπως προαναφέραμε το φάσμα των ερευνών που αφορούν την κριτική σκέψη των παιδιών του δημοτικού ήταν περιορισμένο γι' αυτόν τον λόγο στη συνέχεια παραθέτουμε έρευνες που αφορούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης εφήβων και φοιτητών. Μια έρευνα που εντοπίστηκε διαβάζοντας τη βιβλιογραφία έχει τίτλο «Αξιολόγηση και Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης των Μαθητών» της Vaiva Rimiene<sup>54</sup> και πραγματοποιήθηκε το 2002. Στην έρευνα αυτή διερευνήθηκε η έννοια της κριτικής σκέψης και συζητήθηκαν οι δυνατότητες των μαθητών να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Το πείραμα αυτό που διεξήχθη στο Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο του Βίλνιους, αποσκοπούσε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης των μαθητών και της ενίσχυσης του κινήτρου τους να σκέφτονται κριτικά. Το πρόγραμμα της κριτικής σκέψης βασίστηκε στις ιδέες της ανθρωπιστικής ψυχολογίας και της ουσιαστικής μάθησης, και η κύρια μαθησιακή μέθοδος που αναπτύχθηκε στηρίχθηκε στη συνεργατική μάθηση. Διακόσιοι είκοσι επτά φοιτητές, ηλικίας 20-21, συμμετείχαν σε αυτήν τη μελέτη. Από την έρευνα αυτήν τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαθέσεις της κριτικής σκέψης και οι δεξιότητες αναπτύχθηκαν στον ίδιο βαθμό. Παρατηρήθηκαν αδυναμίες στο ανοικτό πνεύμα, στη συστηματικότητα, την αξιολόγηση και τις επαγωγικές δεξιότητες των φοιτητών.

Μια άλλη μελέτη που διενεργήθηκε είναι των Zhou, Wang και Yao<sup>55</sup>, το 2004. Για να διατηρηθεί η ετερογένεια του δείγματος των σχολείων, επιλέχθηκαν τυχαία δύο αστικά, υψηλής απόδοσης, γυμνάσια στη Χί'αν της Κίνας. Οι μαθητές λυκείου ήταν ηλικίας 16-17 ετών. Στην έρευνα εξετάστηκαν οι διαθέσεις προς την κριτική σκέψη και οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαθέσεις των μαθητών προς την κριτική σκέψη ήταν σε μεσαίο επίπεδο, ενώ οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης τους ήταν πολύ χαμηλές. Αυτή η έρευνα έδειξε επίσης ότι δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών που παρακολουθούσαν τα επιστημονικά μαθήματα και των μαθητών που παρακολουθούσαν τα μαθήματα τέχνης, στις διατάξεις της κριτικής τους σκέψης, ενώ οι μαθητές της επιστήμης είχαν υψηλότερο επίπεδο των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Επίσης, οι μαθητές από προχωρημένες τάξεις είχαν υψηλότερο επίπεδο από τα δύο συστατικά της

<sup>54</sup> R. Vaiva, «Assessing and Developing Students' Critical Thinking», *Psychology Learning and Teaching*, 2(1), 2002, σσ.17-22.

<sup>55</sup> Q. Zhou, X. Wang, & L. Yao, «A Preliminary Investigation into Critical Thinking of Urban Xi'an High School Students», *Frontiers of Education in China*, 2(3), 2007, σσ.447- 468.

κριτικής σκέψης από τους ομολόγους τους από τις γενικές κατηγορίες. Τέλος δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών μαθητών.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κριτική σκέψη αναγνωρίζεται ευρέως ως η βασικότερη συνιστώσα της εκπαίδευσης και ως ένας ισχυρός και ζωτικός πόρος της προσωπικής και κοινωνικής ζωής.<sup>56</sup> Η ανάλυση της γνώσης απαιτεί κριτική σκέψη, η οποία με τη σειρά της συνεπάγεται τη διαδικασία της νόησης και τη σημασία των παρατηρηθέντων εμπειριών και την έκφραση συμπερασμάτων. Η εκπαίδευση πρέπει να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο στο να εκπαιδεύσει τους αυριανούς πολίτες να σκέφτονται και να δρουν κριτικά. Η παραδοσιακή διδασκαλία δείχνει να μην μπορεί να συγχρονιστεί με τη συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνία και τις απαιτήσεις της.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συνιστά μια διαφορετική εκπαιδευτική πρόταση που στην ουσία σπάει τα δεσμά της παραδοσιακής διδασκαλίας και μετατρέπει τη μάθηση σε ένα δημιουργικό παιχνίδι. Οι μαθητές μέσα από αυτό αυτενεργούν, εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους, προβληματίζονται, σκέφτονται κριτικά, και δρουν για την ομάδα.

Την καινοτόμο αυτή πρόταση θελήσαμε να εκμεταλλευτούμε και να αναδείξουμε στην ουσία ότι τα παιδιά μέσα σε ένα ευχάριστο περιβάλλον μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες της κριτικής τους σκέψης. Χρησιμοποιώντας την πειραματική έρευνα καταφέραμε να στηρίξουμε την αρχική μας υπόθεση, ότι όντως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση επιδρά θετικά σε αυτό το προωθημένο είδος σκέψης.

Το γεγονός ότι το εύρος των ερευνών είναι περιορισμένο και τα υπό διερεύνηση θέματα είναι αρκετά μας κάνει να επιστήσουμε την προσοχή για περαιτέρω μελέτες στο μέλλον προς τα χαρακτηριστικά που η δική μας μελέτη δεν μπόρεσε να αντιμετωπίσει.

---

<sup>56</sup> P. A. Facione, N. C. Facione, & C. A. Giancarlo, «The Motivation to Think in Working and Learning», in E. A. Jones (Ed.), *Preparing Competent College Graduates: Setting New and Higher Expectations for Student Learning—New Directions for Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1997, σσ.67-79.

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κιουφεντζή, Ό. *Το Κλασσικό Πολλαπλό Γραμμικό Μοντέλο Παλινδρόμησης – Στατιστικά Συμπεράσματα και Εκτιμήσεις*. Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2006.
- Κοντογιάννη, Α. *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1997.
- Λιώλη, Χ. *Εργαλεία Δειγματοληπτικής Έρευνας*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, ΤΕΙ Πειραιά, 2014.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. *Στρατηγικές Διδασκαλίας- Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, 2007.
- Πέτρου, Α. «Η «Κατά Συστάδες» Δειγματοληψία», *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 56(3), 2001, σσ.45-53.
- Παπαστεφανάκη, Ε. «Η Πραγματιστική Έρευνα- Δράση και η Συμβολή του John Dewey στη Διαμόρφωσή της», *Action Researcher in Education*, 4, 2013, σσ.43-58.
- Παρασκευόπουλος, Ι. *Επαγωγική Στατιστική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, 1972.
- Τζιανόπουλος, Ι. *Η Πληροφορική στο Γυμνάσιο*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, 2012.
- Τρικαλινός, Χ. *Εισαγωγή στη Θεωρία Σφαλμάτων*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φυσικής, 2014.
- Τσακίρη, Λ. Θ. *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Έρευνας*, Διαθέσιμο στο <http://dpms.csd.auth.gr/stuff/eis-meth-er.pdf>
- Τσιάρας, Α. *Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, 2003.
- Ρούσσος, Π. *Μεθοδολογία έρευνας και Στατιστική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, 2004.
- Φίλιας, Β. *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg, 1995.
- Χατζηγεωργίου, Γ. *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός, 1999.

## ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alrutz, M. *Should Kids Be Allowed to Burn the House Down? Interrogating the Role of Ideology and Critical Pedagogy in the Drama Classroom*. Paper presented at the Arizona State University Department of Theater's "What Is 'Cinderella' Hiding? Theatre/Ideology/Young People" Research Symposium, Tempe, AZ, February 20-22, 2003.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, R. J., & Daniels, L. B. «Conceptualizing Critical Thinking», *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 1999, σσ.285–302.
- Beyer, B. *Developing a Thinking Skills Program*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- De la Roche, E. *Drama, Critical Thinking and Social Issues*, ERIC: Department of Education, 1993.
- De la Roche, E. «Critical Thinking and Improvisation», *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 10(1), 1992, σσ.16-17.
- Ennis, R. H. *An Annotated List of Critical Thinking Tests*, University of Illinois UC. Διαθέσιμο στο <http://www.criticalthinking.net/TestListRevised11-27-09.pdf>, 2009.
- Ennis, R. H. «Critical Thinking Assessment», *Theory into Practice*, 32(3), 1993, σσ.179-186.
- Ennis, R. H. «Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research». *Educational Researcher*, 13, 1989, σσ.13–16.
- Dewey, J. *How We Think*. Boston, MA: D. C. Heath & Co Publishers, 1910.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. F. *Professional Judgement and Disposition toward Critical Thinking*. Millbrae, CA: The California Academic Press, 1998.
- Facione, P. A., Facione N. C., & Giancarlo, C. A. «The Motivation to Think in Working and Learning», in E. A. Jones (Ed.), *Preparing Competent College Graduates: Setting New and Higher Expectations for Student Learning - New Directions for Higher Education*. San Francisco: Jossey- Bass, 1997, σσ.67-79.
- Facione, P. A. & Facione, N. *California Critical Thinking Skills: CCTST: Test Manual*. Millbrae, CA: California Academic Press, 1994.
- Fisher, R. *Teaching Children to Think*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- Ganiron Jr., T. U. «The Effect of Study Group Activity Guide in Expository Reading and Writing Course at the College of Architecture in Qassim University», *International Journal of Education and Learning*, 3(1), 2014, σσ.23-34.
- Ganiron Jr., T. U. «Teaching Styles of using English Drama in Critical Thinking Course for Architecture Students in Qassim University», *International Journal of Education and Learning*, 3(2), 2014, σσ.11-22.

- Glaser, E. M. *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Advanced School of Education at Teacher's College, Columbia University, 1941.
- Křivková, L. *Design of the Workshop: How to Use Drama in an English Language Class?* Undergraduate Thesis, Department of English Language and Literature, Masaryk University, 2011.
- Lim, T. K. «Ascertaining the Critical Thinking and Formal Reasoning Skills of Students», *Research in Education*, 59, 1998, σσ.9-18.
- Lipman, M. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Morris, R. V. *Three Methods for Teaching the Social Studies to Students through the Art*. Texas: Texas Tech University and University of Nevada Reno, 1991.
- Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills. *Framework for 21<sup>st</sup> century learning*. Tucson, AZq Author. Accessed at [www.21stcenturyskills.org/documents/framework\\_flyer\\_updated\\_april\\_2009.pdf](http://www.21stcenturyskills.org/documents/framework_flyer_updated_april_2009.pdf) on November 1, 2009.
- Paul, R. W. «Dialogical Thinking: Critical Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions», in J. Baron & R. Sternberg (Eds), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W. H. Freeman, 1986, σσ.127-148.
- Sternberg, R. J. *Critical Thinking: Its Mature, Measurement, and Improvement*. Washington: National Inst. of Education, 1986.
- Swartz, R. & Perkins, D. *Teaching Thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publication, 1989.
- Vaiva, R. «Assessing and Developing Students' Critical Thinking», *Psychology Learning and Teaching*, 2(1), 2002, σσ.17-22.
- Van Gelder, T. «Teaching Critical thinking: Some Lessons from Cognitive Science», *College Teaching*, 53, 2005, σσ. 41-46.
- Zhou, Q., Wang X., & Yao L. «A preliminary Investigation into Critical Thinking of Urban Xi'an High School students», *Frontiers of Education in China*, 2(3), 2007, σσ.447- 468.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

(Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά και σύμφωνα με την κουλτούρα των Ελλήνων μαθητών.)

### Ερωτηματολόγιο κριτικής σκέψης

Συμπληρώστε τα κενά όταν σας ζητηθεί να το κάνετε:

Γράψε μόνο το επώνυμό σου.....

Γράψε το όνομά σου.....

Η ηλικία σου στα τελευταία σου γενέθλια .....ετών

Η ημερομηνία γέννησής σου: μήνας..... ημέρα..... έτος.....

Η τάξη σου.....

Το σχολείο σου.....

Ο δάσκαλος αυτήν τη στιγμή.....

Η σημερινή ημερομηνία: μήνας..... ημέρα..... έτος.....

### Γενικές οδηγίες:

Αυτό είναι ένα τεστ για να δούμε πόσο καλά θα τα πας σε ένα ιδιαίτερο είδος σκέψης. Εμείς το αποκαλούμε «class reasoning». Εσύ θα δεις ότι ήδη σκέφτεσαι όπως αυτό το είδος της σκέψης. Οι ερωτήσεις θα σου καταστήσουν σαφές τι να περιμένεις.

ΜΗ ΜΑΝΤΕΥΕΙΣ ΕΠΙΠΟΛΑΙΑ. Υπάρχει μια βαθμολογική ποινή για τη λάθος εικασία. Αν νομίζεις ότι ξέρεις την απάντηση, αλλά δεν είσαι σίγουρος, μαρκάρετε την απάντηση. Αλλά αν δεν έχεις ιδέα, τότε προχώρησε στην επόμενη ερώτηση.

Υπάρχουν 6 δοκιμαστικές ερωτήσεις, στη συνέχεια, άλλες 71. Θα πρέπει να εργαστείς όσο πιο γρήγορα μπορείς, αλλά μη βιαστείς.

Αυτό δεν είναι ένα τεστ ταχύτητας. Μόλις κάνεις τις δοκιμαστικές, θα είσαι σε θέση να μετακινηθείς προς τα δεξιά κατά μήκος της σελίδας.

ΜΗ ΓΥΡΙΣΕΙΣ ΤΗ ΣΕΛΙΔΑ ΜΕΧΡΙ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΝΑ ΣΟΥ ΤΟ ΠΕΙ

### Απάντησε τις ερωτήσεις:

Κατά την απάντηση σε κάθε ερώτηση, χρησιμοποίησε μόνο ό, τι σου ζητά αυτή η ερώτηση. Για να το κάνεις αυτό, θα πρέπει να φανταστείς ότι το μυαλό σου είναι κενό, διότι ορισμένα από τα πράγματα που σου λένε είναι προφανώς λάθος. Ακόμα και έτσι, εσύ θα πρέπει να υποθέσεις ότι είναι αλήθεια - μόνο για την ερώτηση αυτή.

Θα σου δοθούν μία ή περισσότερες προτάσεις με τις οποίες θα σκεφτείς. Στη συνέχεια θα σου δοθεί μια άλλη φράση, για την οποία θα πρέπει να αποφασίσεις, χρησιμοποιώντας μόνο ό, τι σου είπαν.

Υπάρχουν τρεις πιθανές απαντήσεις. Αυτά σημαίνουν:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δεν σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

Η σημασία των πιθανών απαντήσεων δίνεται στην κορυφή της κάθε σελίδας για να σε βοηθήσει να θυμηθείς. Κάθε ερώτηση έχει μόνο μία σωστή απάντηση.

Σημείωσε τις απαντήσεις σου σε αυτό το φυλλάδιο χαράσσοντας έναν κύκλο γύρω από τη σωστή απάντηση. Να θυμάσαι: Εάν δεν έχεις ιδέα ποια είναι η απάντηση, παράλειψε το ζήτημα και πήγαινε στο επόμενο. Μη μαντέψεις επιπόλαια, αλλά αν νομίζεις ότι ξέρεις, τότε απάντα στην ερώτηση.

#### Δοκιμαστική ερώτηση:

Διάβασε την πρώτη ερώτηση και δες πώς έχει επισημανθεί.

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| 1. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό | 1. A. <input checked="" type="radio"/> ΝΑΙ |
| Ο Βασίλης είναι δίπλα στον Σαμ.  | B. <input type="radio"/> ΟΧΙ               |
| Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;       | Γ. <input type="radio"/> ΙΣΩΣ              |
| Ο Σαμ είναι δίπλα στον Βασίλη.   |  |

Η σωστή απάντηση είναι Α, «ΝΑΙ». Αν ο Βασίλης είναι δίπλα στον Σαμ, τότε ο Σαμ θα πρέπει να είναι δίπλα στον Βασίλη. Πρέπει να είναι αληθινό, έτσι, ένας κύκλος χαράσσεται γύρω από το "ΝΑΙ".

Εδώ είναι ένα άλλο παράδειγμα. Αυτήν τη φορά εσύ θα κυκλώσεις την απάντηση.

2. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό
- Το σπουργίτι είναι πάνω από το γεράκι.
- Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;
- Το γεράκι είναι πάνω από το σπουργίτι.
- A.  ΝΑΙ
- B.  ΟΧΙ
- Γ.  ΙΣΩΣ



Θα πρέπει να έχεις κυκλώσει το Β. "ΟΧΙ". Αν το σπουργίτι είναι πάνω από το γεράκι, τότε το γεράκι δεν μπορεί να είναι πάνω από το σπουργίτι. Δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

Κύκλωσε την απάντηση στο επόμενο παράδειγμα. Πρόσεχε:

3. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Η Ευγενία στέκεται κοντά στον Μπάμπη.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Ο Μπάμπης στέκεται κοντά στην Ευγενία.

A. ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Η σωστή απάντηση είναι Γ, «ΙΣΩΣ». Ακόμη κι αν η Ευγενία στέκεται κοντά στον Μπάμπη, ο Μπάμπης μπορεί να κάθεται. Ο Μπάμπης θα μπορούσε να στέκεται κοντά στην Ευγενία, αλλά θα μπορούσε να κάθεται κοντά στην Ευγενία, ή κάτι άλλο. Δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος γι 'αυτό, έτσι το «ΙΣΩΣ» είναι η απάντηση.

Κύκλωσε την απάντηση στην επόμενη δοκιμαστική ερώτηση. Να θυμάσαι ότι το μυαλό σου υποτίθεται είναι κενό στην αρχή της κάθε ερώτησης.

4. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Η Καλιφόρνια είναι κοντά στη Νέα Υόρκη.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Η Νέα Υόρκη είναι κοντά στην Καλιφόρνια.

A. ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Η σωστή απάντηση είναι το Α. «ΝΑΙ», ακόμη και αν η Νέα Υόρκη και η Καλιφόρνια δεν είναι πραγματικά κοντά η μία στην άλλη.

Εάν η Καλιφόρνια ήταν κοντά στη Νέα Υόρκη, τότε η Νέα Υόρκη θα είναι κοντά στην Καλιφόρνια. Θα πρέπει να είναι αλήθεια.

Θυμήσου: Θα πρέπει να υποθέσεις ότι αυτό που σου λένε είναι αλήθεια - για την ερώτηση που απαντάς.

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δεν σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

Μέχρι στιγμής στις δοκιμαστικές ερωτήσεις σου είπαν μόνο ένα πράγμα. Σε αυτό σου είπαν δύο πράγματα. Κύκλωσε την απάντησή σου.

5. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Το κουκούτσι είναι μέσα στο στόμα της αλεπούς.

Το κεράσι είναι μέσα στο στόμα της αλεπούς.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Το κουκούτσι είναι μέσα στο κεράσι.

A. ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Η σωστή απάντηση είναι Γ. «ΙΣΩΣ». Το μόνο που σου λένε είναι ότι το κουκούτσι και το κεράσι και τα δύο είναι στο στόμα της αλεπούς. Δεν υπάρχει κανένας τρόπος για να είναι βέβαιο αν το κουκούτσι είναι μέσα στο κεράσι ή όχι.

Εδώ είναι η τελευταία δοκιμαστική ερώτηση. Αυτή τη φορά τα γράμματα "X" και "Y" τα χρησιμοποιείς. Μπορούν να αντιπροσωπεύουν ότι σου αρέσει. Κύκλωσε την απάντησή σου.

6. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Το X είναι δίπλα στο Y

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Το Y είναι δίπλα στο X.

A .ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

Γ .ΙΣΩΣ

Η σωστή απάντηση είναι Α. «ΝΑΙ», δεν έχει σημασία τι το Χ και το Υ αντιπροσώπευαν. Αν το Χ είναι δίπλα στο Υ. Τότε το Υ πρέπει να είναι δίπλα στο Χ.

Τώρα που έχεις κάνει τις πρακτικές ερωτήσεις ίσως κατάλαβες τι να αναμένεις. Εάν έχεις οποιαδήποτε ερώτηση, ρώτησέ τους τώρα.

ΜΗ ΓΥΡΙΣΕΙΣ ΤΗ ΣΕΛΙΔΑ ΕΩΣ ΟΤΟΥ ΣΟΥ ΠΟΥΝ ΝΑ ΤΟ ΚΑΝΕΙΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

Α: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

Β Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

7. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα αυτοκίνητα στο γκαράζ είναι του κ. Σμιθ.

Όλα τα αυτοκίνητα του κ. Σμιθ είναι Fords.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Όλα τα αυτοκίνητα στο γκαράζ είναι Fords.

A. ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

8. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα μολύβια του Ιωάννη είναι μπλε.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα μολύβια του Ιωάννη δεν είναι μπλε.

A. ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

9. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα βιβλία για την ιστιοπλοΐα είναι του Βασίλη.

Όλα τα πράσινα βιβλία είναι του Βασίλη.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα πράσινα βιβλία είναι σχετικά με την ιστιοπλοΐα.

A. ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

10. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Καμία από τις κούκλες της Ευγενίας δεν έχει καπέλο.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Καμία από τις κούκλες που έχουν καπέλα δεν είναι της Ευγενίας.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

11. Ας υποθέσουμε ότι ξέρετε αυτό

Όλα τα κόκκινα βιβλία είναι του Γιάννη.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Όλα τα βιβλία του Γιάννη είναι κόκκινα.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

12. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα βιβλία της Μαρίας είναι για τα άλογα.

Κανένα από τα βιβλία στο ράφι δεν είναι για τα άλογα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα βιβλία της Μαρίας είναι πάνω στο ράφι.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

13. Ας υποθέσουμε ότι ξέρετε αυτό

Όλα τα μολύβια του Γιάννη είναι κόκκινα.

Όλα τα μολύβια πάνω στο τραπέζι είναι κόκκινα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα μολύβια πάνω στο τραπέζι είναι του Γιάννη.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

14. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Τουλάχιστον κάποια από τα παιδιά στην οικογένεια Μάρτιν παίρνουν βιβλία από τη βιβλιοθήκη.

Όλοι οι άνθρωποι που παίρνουν βιβλία από τη βιβλιοθήκη έχουν κάρτες βιβλιοθήκης.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον κάποια από τα παιδιά στην οικογένεια Μάρτιν έχουν κάρτες βιβλιοθήκης.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δεν σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

15. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα X είναι Y.

Κανένα Z δεν είναι Y.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον κάποια X είναι Z.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

16. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Τουλάχιστον μερικά από τα μολύβια του Φρέντυ είναι πράσινα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα από τα μολύβια του Φρέντυ δεν είναι πράσινα.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

17. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Κανένα από τα βιβλία της Σούλας δεν είναι σχετικά με τα ζώα

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα από τα βιβλία για τα ζώα δεν είναι της Σούλας.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

18. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Τουλάχιστον μερικά από τα μολύβια της Καίτης είναι μπλε.

Όλα τα μολύβια μέσα στο κουτί είναι μπλε.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα μολύβια της Καίτης είναι μέσα στο κουτί.

- A. Ναι
- B. ΟΧΙ
- Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

19. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα Z είναι Y .

Όλα τα Y είναι X.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Όλα είναι Z είναι X.

- A. Ναι
- B. ΟΧΙ
- Γ. ΙΣΩΣ

20. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Κανένα από τα αγόρια της Ε΄ τάξης δεν είναι στην ποδοσφαιρική ομάδα.

Ο Γιάννης είναι ένα αγόρι της Ε΄ τάξης.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Ο Ιωάννης δεν είναι στην ομάδα ποδοσφαίρου.

- A. Ναι
- B. ΟΧΙ
- Γ. ΙΣΩΣ

21. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα μέλη της μπάντας του σχολείου ήταν στην Αθήνα.

Κανείς από την τάξη του Φραγκίσκου δεν ήταν στην Αθήνα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον ορισμένα μέλη της σχολικής μπάντας είναι στην τάξη του Φραγκίσκου.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

22. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα X είναι Y.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον κάποια X δεν είναι Y.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δεν σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

23. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα αγόρια είναι ζωγράφοι.

Όλα τα παιδιά είναι ζωγράφοι.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά παιδιά είναι αγόρια.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

24. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα παιδιά της Β΄ τάξης είναι έξω στην παιδική χαρά.



Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Όλα τα παιδιά έξω στην παιδική χαρά είναι της Β΄ τάξης.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

25. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Τουλάχιστον μερικά από τα βιβλία στο τραπέζι είναι για τα αστέρια.

Κανένα από τα βιβλία του Μπάμπη δεν είναι για τα αστέρια.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Όλα τα βιβλία στο τραπέζι είναι του Μπάμπη.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

26. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα αγόρια στην τάξη του Ιωάννη είναι παίκτες ποδοσφαίρου.

Ο Φρέντυ είναι ένας ποδοσφαιριστής.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Ο Φρέντυ δεν είναι στην τάξη του Ιωάννη.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

27. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα κατοικίδια ζώα των Πρασίνων κέρδισαν μερικά βραβεία στην παράσταση των κατοικίδιων ζώων.

Ο Φίντο είναι ένα από τα κατοικίδια ζώα των Πρασίνων.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Ο Φίντο κέρδισε ένα βραβείο στην παράσταση των κατοικίδιων ζώων.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

28. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Κανένα ζώο δεν είναι σκυλί.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα σκυλί δεν είναι ζώο.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

29. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Η Ελένη είναι ένα από τα παιδιά στην παιδική χαρά.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Η Ελένη δεν είναι ένα από τα παιδιά στην παιδική χαρά.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

30. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα Χ είναι Υ.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Όλα τα Υ είναι Χ.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

31. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλες οι γάτες μπορούν να πετάξουν.

Όλα τα ζώα που μπορούν να πετάξουν είναι μαύρα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Όλες οι γάτες είναι μαύρες.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

32. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα πράγματα στο πορτ-μπαγκάζ είναι του Βασίλη.

Το καφέ ρόπαλο του μπέιζμπολ είναι του Βασίλη.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Το καφέ ρόπαλο του μπέιζμπολ είναι στο πορτ-μπαγκάζ.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

33. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Κανένα από τα βιβλία του Μπάμπη δεν είναι στο τραπέζι, αλλά υπάρχουν βιβλία πάνω στο τραπέζι.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα βιβλία στο τραπέζι δεν είναι του Μπάμπη.

- A. Ναι
- B. ΟΧΙ
- Γ. ΙΣΩΣ

34. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα Χ είναι Υ .

Όλα τα Ζ είναι Υ .

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον κάποια Ζ είναι Χ.

- A. Ναι
- B. ΟΧΙ
- Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

35. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα μολύβια της Μαρίας είναι κίτρινα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα μολύβια της Μαρίας δεν είναι κίτρινα.

- A. Ναι
- B. ΟΧΙ
- Γ. ΙΣΩΣ

36. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα μολύβια είναι βαριά.

Τίποτα που είναι κατασκευασμένα από ξύλο δεν είναι βαρύ.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον κάποια μολύβια είναι κατασκευασμένα από ξύλο.

- A. Ναι
- B. ΟΧΙ
- Γ. ΙΣΩΣ

37. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Τουλάχιστον μερικά από τα πράσινα μολύβια είναι του Δαβίδ.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Όλα τα μολύβια του Δαβίδ είναι πράσινα.

- A. Ναι
- B. ΟΧΙ
- Γ. ΙΣΩΣ

38. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Κανένα X δεν είναι Y.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα Y δεν είναι X.

- A. Ναι
- B. ΟΧΙ
- Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

39. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα σκυλιά είναι καφέ.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά σκυλιά δεν είναι καφέ.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

40. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα μπισκότα της Ευγενίας φτιάχτηκαν με την ίδια ποσότητα ξηρούς καρπούς.

Όλα τα μπισκότα με ξηρούς καρπούς πουλήθηκαν.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Όλα τα μπισκότα της Ευγενίας που φτιάχτηκαν με την ίδια ποσότητα πουλήθηκαν.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

41. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα καφέ ζώα έχουν τέσσερα πόδια.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Όλα τα ζώα με τέσσερα πόδια είναι καφέ.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

42. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα μέλη της ομάδας ποδοσφαίρου ζυγίζουν πάνω από 150 κιλά.

Ο Χάρης δε ζυγίζει πάνω από 150 κιλά.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Ο Χάρης είναι στην ομάδα ποδοσφαίρου.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

43. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα γλυκίσματα του Ιωάννη είναι στο κουτί.

Όλα τα γλυκίσματα που δεν είναι σοκολατένια δεν είναι επίσης στο κουτί.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα γλυκίσματα του Ιωάννη δεν είναι σοκολατένια.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

44 Ας υποθέσουμε ξέρεις αυτό

Όλα τα χαρτιά στο κουτί είναι σκισμένα.

Κανένα από τα χαρτιά του Ιωάννη δεν είναι μέσα στο κουτί.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα από τα χαρτιά του Ιωάννη δεν είναι σκισμένα.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

45. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα αγόρια τραγουδούν.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Όλοι οι άνθρωποι που δεν τραγουδούν δεν είναι επίσης αγόρια.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

46. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλες οι εργασίες των Μαθηματικών απαιτούνται για σήμερα.

Καμιά από τις ασκήσεις του Ιωάννη δεν απαιτείται να γίνει σήμερα.

Όλες οι εργασίες για του κ Μίλερ το μάθημα είναι ασκήσεις Μαθηματικών.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Καμιά από τις εργασίες του Ιωάννη δεν για το μάθημα του κ. Μίλερ.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

47. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα μολύβια στο κουτί είναι πράσινα.

Όλα τα μολύβια της Σούλας είναι μυτερά.

Όλα τα πράσινα μολύβια είναι της Σούλας.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα μολύβια στο κουτί δεν είναι μυτερά.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

48. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Κανένα από τα πουκάμισα μου δεν είναι μάλλινο.

Κανένα από τα πουκάμισα που κρέμονται στην ντουλάπα δεν είναι μάλλινο.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;



Τουλάχιστον μερικά από τα πουκάμισα μου κρέμονται στην ντουλάπα.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

49. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα X είναι Y.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Όλα τα πράγματα που δεν είναι Y δεν είναι, επίσης, X.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

50. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα τετράποδα ζώα μπορούν να πετάξουν.

Κανένα άλογο δεν μπορεί να πετάξει.

Τα πιο γρήγορα είναι τετράποδα ζώα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα άλογο δεν είναι γρήγορο.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

51. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα αγόρια στην τάξη μαζεύουν γραμματόσημα.

Όλοι οι μαθητές που δεν είναι μέλη της λέσχης γραμματοσήμων επίσης δε μαζεύουν γραμματόσημα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα αγόρια στην τάξη δεν είναι μέλη της λέσχης γραμματοσήμων.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

52. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα αγόρια τρέχουν, αλλά δεν τρέχουν όλοι οι άνθρωποι.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικοί άνθρωποι που δεν τρέχουν δεν είναι αγόρια.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

53. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Κανένα από τα βιβλία του Θωμά δε βρίσκεται στο ράφι.

Κανένα επιστημονικό βιβλίο δε βρίσκεται στο ράφι.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα βιβλία του Θωμά είναι επιστημονικά βιβλία.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

54. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Και οι πέντε θείοι του Βασίλη τους επιτρέπεται να οδηγούν.

Όλοι οι άνθρωποι που έχουν άδεια έχουν περάσει τις εξετάσεις οδήγησης.

Όλοι οι άνθρωποι που τους επιτρέπεται να οδηγήσουν έχουν άδεια.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον ένας από τους θείους του Βασίλη δεν έχει περάσει τις εξετάσεις οδήγησης.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

55. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα μέλη της μπάντας δουλεύουν.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κάποιος που δε δουλεύει, δεν είναι, επίσης, στην μπάντα.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

56. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα βιβλία στο ράφι ανήκουν στη βιβλιοθήκη.

Κανένα επιστημονικό βιβλίο δεν ανήκει στη βιβλιοθήκη.

Τουλάχιστον μερικά από τα βιβλία που αρέσουν στον Ειρηναίο είναι στο ράφι.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα βιβλία που αρέσουν στον Ειρηναίο δεν είναι επιστημονικά βιβλία.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

57. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλοι οι άνθρωποι που ζουν στην Ομόνοια γεννήθηκαν στην Αθήνα.

Κανένας από τους μαθητές στην αίθουσα 352 δε ζει στην Ομόνοια.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένας από τους μαθητές στην αίθουσα 352 δε γεννήθηκαν στην Αθήνα.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

58. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Τουλάχιστον κάποιοι από τους μαθητές του κ. Γιάννη παίρνουν το λεωφορείο για να έρθουν στο σχολείο.

Όλοι οι μαθητές που ζουν στην οδό 55 έχουν σκυλιά.

Όλοι οι μαθητές που παίρνουν το λεωφορείο για το σχολείο ζουν στην οδό 55.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένας από τους μαθητές του κ. Γιάννη δεν έχουν σκύλο.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

59. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα Y είναι X.

Κανένα Z δεν είναι Y.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα Z δεν είναι X.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

60. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλοι οι δάσκαλοι είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίων.

Όλοι οι άνθρωποι που έχουν πάει Λύκειο είναι άνδρες.

Όλοι οι απόφοιτοι των Πανεπιστημίων έχουν πάει Λύκειο.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον κάποιοι δάσκαλοι δεν είναι άνδρες.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

61. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα Z είναι Y.

Κανένα X δεν είναι Y.

Όλα τα T είναι Z.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα X δεν είναι T.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

62. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλοι οι μαθητές που δεν έχουν ένα αστέρι δεν είναι επίσης, κολυμβητές.

Ο Φραγκίσκος είναι ένας κολυμβητής.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Ο Φραγκίσκος δεν έχει ένα αστέρι.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

63. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλοι οι άνθρωποι στην αίθουσα παρακολουθούν μια ταινία.

Όλοι οι μαθητές που παίζουν παιχνίδι είναι στην αίθουσα.

Η Εσθήρ είναι μια μαθήτρια που παίζει παιχνίδι.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Η Εσθήρ δεν παρακολουθεί ταινία.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

64. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα πουλιά έχουν τρία μάτια.

Καμιά πάπια δεν είναι πουλί.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Καμιά πάπια δεν έχει τρία μάτια.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

65. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Κανένα Z δεν είναι Y.

Κανένα X δεν είναι Y.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον κάποιοι Z είναι X.

- A. Ναι
- B. ΟΧΙ
- Γ. ΙΣΩΣ

66. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα κόκκινα μολύβια είναι σπασμένα.  
Το μολύβι της Αιμιλίας δεν είναι σπασμένο.  
Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;  
Το μολύβι της Αιμιλίας δεν είναι κόκκινο.

- A. Ναι
- B. ΟΧΙ
- Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

- A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.
- B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.
- Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

67. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα Z είναι Y.  
Όλα τα πράγματα που δεν είναι X δεν είναι, επίσης, Y.  
Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;  
Τουλάχιστον κάποια Z δεν είναι X.

- A. Ναι
- B. ΟΧΙ
- Γ. ΙΣΩΣ

68. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό.

Τουλάχιστον μερικά από τα λουλούδια της κας Μπράουν δεν είναι τριαντάφυλλα.  
Τουλάχιστον μερικά από τα λουλούδια στην ανθοκομική έκθεση δεν είναι τριαντάφυλλα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα λουλούδια της κας Μπράουν  
είναι στην ανθοκομική έκθεση.

- A. Ναι
- B. ΟΧΙ
- Γ. ΙΣΩΣ

69. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα μολύβια στο κουτί είναι κίτρινα.

Κανένα από τα σπασμένα μολύβια δεν είναι κίτρινο.

Όλα τα μολύβια Ντικ είναι μέσα στο κουτί.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα από τα σπασμένα μολύβια δεν είναι του Ντικ.

- A. Ναι
- B. ΟΧΙ
- Γ. ΙΣΩΣ

70. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλοι οι άνθρωποι που ζουν κοντά στη λίμνη μπορούν να κολυμπούν.

Κανένας από τους μαθητές στην τάξη του κ. Σμιθ δε ζει κοντά στη λίμνη.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικοί από τους μαθητές της τάξης του κ. Σμιθ δεν μπορούν να κολυμπήσουν.

- A. Ναι
- B. ΟΧΙ
- Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.



Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

71. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Κανένα από τα σπίτια της οδού Μείν δεν είναι κατασκευασμένο από τούβλα.

Το σπίτι του Άλαν δεν είναι κατασκευασμένο από τούβλα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Το σπίτι του Άλαν είναι στην οδό Μείν.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

72. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Τουλάχιστον μερικά από τα αγόρια στην τάξη έχουν ποδήλατα.

Όλοι όσοι δεν είναι εδώ, επίσης, δεν έχουν ποδήλατα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα αγόρι της τάξης δεν είναι εδώ.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

73. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα σκυλιά είναι κόκκινα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Όλα τα ζώα που δεν είναι κόκκινα δεν είναι επίσης σκυλιά.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

74. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα αυτοκίνητα του κ. Σμιθ έχουν γυαλισμένους προφυλακτήρες.

Το κόκκινο αυτοκίνητο δε διαθέτει γυαλισμένο προφυλακτήρα.

Όλα τα αυτοκίνητα στο γκαράζ είναι του κ. Σμιθ.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Το κόκκινο αυτοκίνητο δεν είναι στο γκαράζ.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Εσένα δε σου είχαν πει αρκετά για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

75. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Καμιά πάπια δεν είναι πουλί.

Τίποτα με μεγάλα φτερά δεν είναι ένα πουλί.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικές πάπιες έχουν μεγάλα φτερά.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

76. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλοι οι αλιγάτορες είναι έξυπνα ζώα.

Όλα τα ζώα που δεν μπορούν να τραγουδήσουν, δεν είναι, επίσης, έξυπνα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον κάποιοι αλιγάτορες δεν μπορούν να τραγουδήσουν.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

77. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλοι οι μαθητές που ζουν στη χώρα έχουν κατοικίδια ζώα.

Η Βαρβάρα δε ζει στη χώρα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Η Βαρβάρα δεν έχει ένα κατοικίδιο ζώο.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

78. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό

Όλα τα X είναι Y.

Όλα τα Z είναι T.

Όλα τα Y είναι Z.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον κάποια X δεν είναι T.

A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

ΤΕΛΟΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ. ΠΗΓΑΙΝΕ ΠΙΣΩ ΚΑΙ ΕΛΕΓΞΕ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΟΥ.



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

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

**Ακαδημαϊκό Έτος: 2014-2015 (Β' Εξάμηνο)**

**Αικατερίνη Διακουμάκου**

**Αριθμός Μητρώου: 5052201401010**

**ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Ερευνητικό Σχέδιο**

**Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και δημιουργική γραφή.  
Μια έρευνα δράσης με μαθητές της Ε' τάξης σε Δημοτικά σχολεία  
της Σπάρτης**

**ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Ερευνητικό Σχέδιο II-  
DIE 206**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: Αστέριος Τσιάρας – Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΘΣ του  
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

**Ναύπλιο 2015**

## Περιεχόμενα

Περίληψη – Λέξεις κλειδιά .....	158
Εισαγωγή .....	159
Θεωρητικό πλαίσιο .....	160
Μεθοδολογία .....	167
Επίλογος .....	173
Βιβλιογραφία .....	174

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν ερευνητικό σχέδιο με τίτλο: *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και δημιουργική γραφή. Μια έρευνα δράσης με μαθητές της Ε' τάξης σε Δημοτικά σχολεία της Σπάρτης*, επιχειρούμε μια σύντομη ερευνητική μελέτη όσον αφορά στη διασύνδεση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και της δημιουργικής γραφής.

Το ζητούμενο είναι κατά πόσο συμβάλλει θετικά και ενισχύει τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη δημιουργική γραφή. Η έρευνα – δράσης, που πρόκειται να εφαρμοστεί σε μεικτά τμήματα (αγόρια και κορίτσια) στα Δημοτικά σχολεία της Σπάρτης, στοχεύει να αποδείξει ότι μέσα από τη δημιουργική γραφή εντείνονται τα θετικά αποτελέσματα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση εστιασμένα στα σχολεία ΕΑΕΠ.

Τα ερευνητικά εργαλεία που προτείνονται είναι η συγγραφή πρωτότυπων ιστοριών ή/και εκφράσεις πεζού και ποιητικού λόγου των μαθητών της Ε' τάξης, τα οποία θα μελετηθούν (π.χ. ως προς τη χρήση του λεξιλογίου, παρομοιώσεων, επιθέτων κ.λπ.). Θα γίνει χρήση δεύτερου μεθοδολογικού εργαλείου, που είναι ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο θα απαντηθεί από τους μαθητές σχετικά με το πώς οι ίδιοι αποτιμούν τις δράσεις και αν αποδίδουν στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης. Τέλος, θα τηρηθεί ημερολόγιο από την ερευνήτρια – εμπυχωτρία για να την αποδελτίωση σημαντικών συμβάντων και παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια των 16 συναντήσεων (45 λεπτών η κάθε μια).

**Λέξεις Κλειδιά:** Δραματική Τέχνη στη Εκπαίδευση, δημιουργική γραφή, ημερολόγιο παρατήρησης, ερωτηματολόγιο, πρωτότυπες ιστορίες, μεικτά τμήματα, Ε' τάξη, έρευνα δράσης.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο παρόν ερευνητικό σχέδιο με θέμα: «*Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και δημιουργική γραφή. Μια έρευνα δράσης με μαθητές της Ε΄ τάξης σε Δημοτικά σχολεία της Σπάρτης*» πρόκειται να γίνει μια ερευνητική προσπάθεια συσχέτισης των δύο εννοιών.

Πρώτον, αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο που αποτελείται από τις παρακάτω έννοιες: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και δημιουργική γραφή, και τη διασύνδεση τους. Στο πώς βοηθάει τη Δραματική Τέχνη η δημιουργική γραφή αλλά και αντιστρόφως. Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να ενισχύσουμε την πεποίθηση ότι η Δραματική Τέχνη συμβάλει θετικά στη δημιουργική γραφή και αυτό στοχεύουμε να διαφανεί μέσα από τον γραπτό λόγο των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν επιλεγθεί τα σχολεία που είναι ΕΑΕΠ, για να εφαρμοστεί το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα, ώστε η δραματική τέχνη να προϋπάρχει σαν εμπειρία στους μαθητές. Όστε να δούμε πώς λειτουργούν, όταν εφαρμοστεί συμπληρωματικά η δημιουργική γραφή στους μαθητές της Ε΄ τάξης σε 12θέσια Δημοτικά σχολεία της Σπάρτης.

Επίσης, θα χρησιμοποιηθούν τρία μεθοδολογικά εργαλεία, με σκοπό να διαφωτίσουν πληρέστερα το θέμα και να ενισχύσουν τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τη συγκεκριμένη έρευνα. Μεγάλος βάρος θα δοθεί στις πρωτότυπες συγγραφικές προσπάθειες των μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού, στόχος να δούμε την επιρροή της Δραματικής Τέχνης επάνω στις δημιουργικές – προσωπικές – γραφές των συμμετεχόντων μαθητών. Αυτό θα μελετηθεί εκτενώς ύστερα από την εφαρμογή της έρευνας δράσης, ως προς την ανάπτυξη του γραπτού τους λόγου, την ποιότητα, την ποικιλία, και την πρωτοτυπία του. Πρόσθετα, θα γίνει χρήση σταθμισμένου ερωτηματολογίου, το οποίο θα απαντήσουν οι ίδιοι οι μαθητές, μιας και η ηλικία τους το επιτρέπει να προκύψουν αρκετά βάσιμα συμπεράσματα. Επιπλέον, θα τηρηθεί ημερολόγιο από τη γράφουσα, η οποία θα είναι η ερευνήτρια και εμψυχώτρια των εργαστηρίων.

Κλείνοντας, να σημειώσουμε ότι οι συναντήσεις θα είναι δεκαέξι στο σύνολο τους και η διάρκεια τους θα είναι 45 λεπτά η κάθε μια σε εβδομαδιαία βάση. Ο προγραμματισμός των εργαστηρίων έχει γίνει με βάση την επίτευξη της συγκεκριμένης στοχοθεσίας, δηλαδή με σκοπό να δούμε αν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βοηθάει στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής των μαθητών και στην ενίσχυση του γραπτού τους λόγου. Μια έρευνα δράσης που σκοπό έχει να εφαρμοστεί σε μεικτά τμήματα στις Ε΄ τάξεις στα 12/θέσια Δημοτικά σχολεία της Σπάρτης που είναι ΕΑΕΠ και διδάσκονται οι μαθητές τους το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής σε όλες τις τάξεις από μία ώρα την εβδομάδα στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1.1. Για τη δραματική τέχνη

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση εμφανίζεται στη σχολική τάξη με τις παρακάτω μορφές, όπως σημειώνει κι ο Θόδωρος Γραμματάς<sup>1</sup>, το θεατρικό παιχνίδι, τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό και παντομίμα, το εργαστήριο γραφής, τη δραματοποίηση, το θεατρικό αναλόγιο, το θεατρικό δρώμενο (happening), το σκετς και τέλος τη θεατρική παράσταση. Συμπληρωματικά, σύμφωνα με τον ίδιο, γίνεται και διαχωρισμός του κοινού που απευθυνόμαστε με βάση την ηλικία, το μαθησιακό επίπεδο και την προηγούμενη εμπειρία του. Η δημιουργική γραφή εντάσσεται στο πλαίσιο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μιας και η ίδια δανείζεται υλικό τόσο από το θέατρο όσο και από τις άλλες τέχνες.<sup>2</sup> Στο πλαίσιο, λοιπόν, της αυτοσχέδιας δράσης και του αυθόρμητου παιδικού παιχνιδιού<sup>3</sup>, συχνά η γραφή γίνεται μέρος των εργαστηρίων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Το παιδί μπορεί να δημιουργεί έναν φανταστικό χώρο μέσα στον πραγματικό, όπως είναι η σχολική αίθουσα κατά τη διδασκαλία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.<sup>4</sup> Τα πρόσωπα μεταμορφώνουν τον χώρο και τα αντικείμενα ανάλογα με το δραματοποιημένο θέμα<sup>5</sup>. Εκεί ξεκινά ένα παιχνίδι ρόλων<sup>6</sup> από τα μέλη της ομάδας που έχουν επιλέξει να συμμετέχουν σε ένα φανταστικό ταξίδι που έχει έρεισμα στην ίδια τη ζωή, ακόμα κι αν τύχει να μην είναι ρεαλιστικό.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με παιδαγωγικό χαρακτήρα, δηλαδή μπορεί να διδαχθεί ως ανεξάρτητο μάθημα ή ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων του σχολικού προγράμματος. Οι συμμετέχοντες στη Δραματική Τέχνη φτιάχνουν μια ιστορία που ξεδιπλώνεται μέσα στον φανταστικό κόσμο. Τα αντικείμενα, ο χώρος και ο χρόνος έχουν συμβολική σημασία. Παράλληλα, ενδύονται ρόλους και δρουν μεταξύ τους βιώνοντας έτσι μια ατομική και ομαδική εμπειρία. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία εμβαθύνουν σ' ένα συγκεκριμένο θέμα, συναντούν και επιλύουν προβλήματα, λαμβάνουν αποφάσεις και δρουν. Στο τέλος, αναστοχάζονται όσα συνέβησαν και κρατούν τη βιωμένη πια εμπειρία στο δισάκι τους. Η δύναμη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση έγκειται στο συνδυασμό συναισθήματος και νόησης, στοχεύει στη μάθηση μέσα από το βίωμα και τον αναστοχασμό, αφού κατανοούμε τον εαυτό μας κι ότι

---

<sup>1</sup> Θ. Γραμματάς, *Διδακτική του Θεάτρου*, Αθήνα, Τυπωθήτω, 2001, σσ. 41-56.

<sup>2</sup> Μια από αυτές είναι η Δημιουργική Γραφή.

<sup>3</sup> Βλ. R. Slade, *Child Drama*, London, London University Press, 1954.

<sup>4</sup> Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα – Ασπρη αγελάδα. Δραστηριότητες στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008, σσ. 259-269.

<sup>5</sup> Δεν χρειάζεται να κατέχει κάποιος την υποκριτική τέχνη σε επαγγελματικό επίπεδο, για να μετέχει. Όμως είναι απαραίτητη η μεταμόρφωση προσώπων, αντικειμένων και κινήσεων. Να σημειώσουμε ότι μια φανταστική συνθήκη μπορεί να προκληθεί κι από ένα ρεαλιστικό αντικείμενο που θα την εντείνει. Βλ. C. O' Neill & A. Lambert, *Drama Structures*, London, Hutchinson, 1984, σσ.126-147.

<sup>6</sup> K. Byron, *Drama in the English Classroom*, London, Methuen, 1986, σ. 117.



υπάρχει γύρω μας. Ο δάσκαλος-εμφυχωτής προσπαθεί να συνδυάσει την υπάρχουσα εμπειρία του παιδιού από το παιχνίδι του με τις όχι και τόσο οικείες μορφές της θεατρικής τέχνης, ώστε το παιδί να καταφέρει να αποκτήσει μια βαθιά μαθησιακή εμπειρία<sup>7</sup>.

Εδώ έγκειται η παιδαγωγική διάσταση του δράματος. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βρήκε εύφορο έδαφος για να καρποφορήσει στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όταν αναπτύχθηκε το εκπαιδευτικό κίνημα της Νέας Αγωγής ή αλλιώς Προοδευτική Εκπαίδευση.<sup>8</sup> Το ζητούμενο της Προοδευτικής Εκπαίδευσης έθετε τον μαθητή στο κέντρο της διδασκαλίας, η οποία τώρα χρειαζόταν να διαμορφωθεί με βάση τις ανάγκες, την ενεργή και βιωματική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της εκπαίδευσής του. Το νέο αυτό εκπαιδευτικό κίνημα υπογράμμισε τη δημιουργικότητα του μαθητή. Η αισθητική καλλιέργεια του παιδιού μέσα από τη γνωριμία του με τις τέχνες στο σχολείο ήταν βαρύνουσας σημασίας.<sup>9</sup> Έτσι, στη δεκαετία του '50 παρουσιάστηκε στην Αγγλία η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως παιχνίδι ελεύθερης αυτοέκφρασης.<sup>10</sup>

Τα πράγματα αλλάζουν τη δεκαετία το '70 για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως προς τις βασικές αρχές, τη διδακτική και τους στόχους. Παραμένουν στοιχεία από τη φιλοσοφία της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, το μαθητοκεντρικό μοντέλο ως προς την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. Παρόλα αυτά ξεμακρύνει αρκετά από το ατομοκεντρικό μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης, διότι δίνεται έμφαση στη μάθηση και στη σπουδαιότητα του ρόλου του δασκάλου μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, τονίζεται η κοινωνική διάσταση της δραματικής τέχνης.<sup>11</sup> Παράλληλα επηρεάζεται από τις θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας, που έχουν εισέλθει στην παιδαγωγική, τόσο στη θεωρία, όσο και στην πράξη. Ο Vygotsky (2000:157-175)<sup>12</sup> και οι Wood, Bruner, Roos (1976:89-100)<sup>13</sup> αλλάζουν το τοπίο στην εκπαίδευση θέτουν το κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης και υπογραμμίζουν τον διαμεσολαβητικό ρόλο του δασκάλου.

Κλείνοντας αυτήν τη σύντομη αναδρομή, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμπορεύεται με την παιδαγωγική και την αναπτυξιακή ψυχολογία. Μεταβάλλεται συνεχώς η ίδια, όμως έχει ως βάση της όλες τις παραπάνω επιρροές και δέχεται συνεχώς τα ερεθίσματα των κοινωνικών επιστημών.

---

<sup>7</sup> J. Neelands, *Making sense of Drama*, London, Heinemann, 1984, σ.7.

<sup>8</sup> Αναφορικά με την Προοδευτική Εκπαίδευση βλ. Η. Rohrs, *Το Κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης*, (μτφ. Κ. Δεληκωσταντής – Σ. Μουζάκης), Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, 1984.

<sup>9</sup> Πιο εστιασμένα για την καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο βλ. Α. Reble, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, (μτφ. Θ. Χατζηστεφανίδης – Σ. Χατζηστεφανίδου – Πολυζώη), Αθήνα, Παπαδήμας, 1990.

<sup>10</sup> Βλ. G. Bolton, *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*, Stoke-on-Trent, Trentnam Books in association with the University of Central England, 1998.

<sup>11</sup> D. Davis, & C. Lawrence, *Gavin Bolton: Selected Writings on Drama in Education*, London, Longman, 1986, σσ.260-262.

<sup>12</sup> L. S. Vygotsky, *Νος στην κοινωνία*, (επιμ. Σ. Βοσνιάδου), Αθήνα, Gutenberg, 2000, σσ. 157-175.

<sup>13</sup> D. Wood, J. Bruner & G. Roos, «The Role of the Tutoring in Problem Solving», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1976, σσ. 89-100.

## 1.2. Για τη δημιουργική γραφή

Η δημιουργική γραφή (creative writing) είναι ένας όρος με διττή σημασία. Από τη μία πλευρά αναφέρεται στη συγγραφική δεινότητα, δηλαδή να μπορεί ο γράφων να ελέγχει τις σκέψεις του και να τις μετατρέπει σε γραφή. Κι από την άλλη δηλώνει το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών, που στόχο έχουν την ενεργοποίηση της δημιουργικότητας και την παραγωγή κειμένων μέσα από το ερέθισμα και το παιχνίδι. Όσον αφορά το παιδί η δημιουργική γραφή γίνεται βίωμα. Το παιδί έρχεται σε επαφή με τον λόγο, βρίσκει το προσωπικό του ύφος και αναπτύσσει τις ικανότητες του. Το παιδί εξοικειώνεται με τη γραφή και την ανάγνωση με έναν παιγνιώδη και δημιουργικό τρόπο. Μέσα από τη δημιουργική γραφή το παιδί προσεγγίζει τη λογοτεχνία και τις μορφές της χωρίς φόβο για το αν θα κάνει λάθος.<sup>14</sup> Την ίδια στιγμή ανακαλύπτει τη γλώσσα και χρησιμοποιώντας τις προσωπικές του εμπειρίες και τα συναισθήματά του οδηγείται στη δημιουργία ευφάνταστων ιστοριών.<sup>15</sup>

Υστερα από μία σύντομη βιβλιογραφική έρευνα που έγινε επάνω στο ζήτημα δημιουργική γραφή παρατηρείται ότι υπάρχει μια διάσταση ανάμεσα στο αν διδάσκεται τελικά ή όχι η γραφή. Η πρόταση ότι το δημιουργικό γράψιμο σημαίνει ταυτόχρονα και παραγωγή λογοτεχνικού προϊόντος, είναι μια συνθήκη που δε θα μπορούσε να έχει θέση σε ένα οποιοδήποτε εργαστήριο γραφής. Είναι κάτι πιο απαιτητικό, ενώ παράλληλα δημιουργούνται αντιδράσεις για το αν μπορεί να διδαχτεί η γραφή.<sup>16</sup> Στον αντίποδα βρίσκονται αυτοί που πιστεύουν ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να διδαχθεί αν ξεφύγει από την επίσημη λογοτεχνία. Δηλαδή, δε θέλουν να εστιάζει μόνο στην παραγωγή κάποιου λογοτεχνικού είδους, αλλά σε οποιαδήποτε μορφή γραφής που χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα, πρωτοτυπία, αντισυμβατικότητα της ελεύθερης έκφρασης. Αυτή η μορφή γραφής θεωρούν ότι μπορεί να σταθεί πλάι στη λογοτεχνία<sup>17</sup> και μάλιστα να λειτουργήσει απελευθερωτικά και για τους συγγραφείς πέρα από συγκριμένους κανόνες, φόρμες και έννοιες.

---

<sup>14</sup> D. Morley, *The Cambridge Introduction to Creative Writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007, σ. 6.

<sup>15</sup> R. Protherough, *Encourage Writing*, London, New York, Methuen, 1983, σ. 56.

<sup>16</sup> «Και η παραμικρή πρόταση σ' ένα μυθιστόρημα αποτελεί ένα πολύπλοκο προϊόν από αναρίθμητες αλυσίδες αιτιών και αποτελεσμάτων που φτάνουν βαθιά μέσα στη ζωή και την ψυχή του συγγραφέα. Το εγχείρημα για την διάκριση, ανάλυση ή ανασύστασή τους παραμένει αδύνατο. Ακόμη κι η πιο βαθιά λογοτεχνική ανάλυση δε θα μπορούσε να ζήσει ούτε καν την επιφάνεια αυτής της μυστηριώδους διαδικασίας. Το ίδιο ισχύει και για τα καλύτερα μαθήματα δημιουργικής γραφής» Βλ. D. Lodge, *The Practice of Writing*, Harmondsworth, Penguin, 1996, σ. 177.

<sup>17</sup> P. Dawson, *Creative Writing and the New Humanities*, London, Routledge, 2005, σ. 20 και Τ. Κωτόπουλος, «Η Νομιμοποίηση της Δημιουργικής Γραφής», *Κείμενα* 15, , 2012 [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=257:15kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=257:15kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95).

Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή<sup>18</sup> της δημιουργικής γραφής έχουμε να παρατηρήσουμε ότι το πρώτο πόνημα βρίσκεται στην Αθήνα με συγγραφέα τον Αριστοτέλη και το έργο του *Περί Ποιητικής*, το οποίο περιέχει τις πρώτες τεχνικές οδηγίες γραφής του ίδιου προς τους μαθητές του. Για το πώς να συνθέτουν τα ποιητικά τους δράματα, τη δομή και τον σκοπό που εξυπηρετούν, ώστε να αποφευχθεί η αποτυχία του δραματουργού.<sup>19</sup> Όσον αφορά στην ιστορία της δημιουργικής γραφής η μοναδική μελέτη ως τώρα είναι το έργο του Myers *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880* (2006).<sup>20</sup> Εδώ και η δημιουργική γραφή εντάσσεται στο κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έχουμε την είσοδο του νέου μαθήματος Σύνθεση Λόγου που στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από την άσκηση της λογοτεχνικής πρακτικής (Myers, 2006: 133).<sup>21</sup> Αξίζει να σημειώσουμε ότι ιδρυτικό κείμενο του παραπάνω κινήματος ήταν το Creative Youth του Hughes Mearns, όπου πρωτοαναφέρεται η έννοια δημιουργική γραφή ως μια νέα διδακτική μέθοδος που στοχεύει στην βελτίωση της αυτόεκφρασης και της γλωσσικής και λογοτεχνικής ικανότητας των μαθητών μέσα από την ελεύθερη παραγωγή του γραπτού λόγου (Mearns, 1958).<sup>22</sup>

Από την 1960 και εξής υπάρχει μεγάλη αύξηση της δημοτικότητας της δημιουργικής γραφής σε ΗΠΑ και Μεγάλη Βρετανία και μάλιστα το 1970 καθιερώνεται και εισέρχεται και στον πανεπιστημιακό χώρο. Εκεί γίνονται ποικίλες εφαρμογές και αναπτύσσονται διάφορες συζητήσεις σχετικά με το νέο αντικείμενο και τα προβλήματα της τεχνικής (Myers, 2006:134-5)<sup>23</sup> και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.<sup>24</sup> Υπάρχει σχετική ανάπτυξη και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ανάλογα με την εξάπλωση της αγγλικής γλώσσας, ενώ η *Αυστραλία και η Ασία αριθμούν πάρα πολλά πλέον προπτυχιακά και μεταπτυχιακά τμήματα*.<sup>25</sup> Επίσης, να πούμε ότι σύμφωνα με επιστημονικές μελέτες και στον ελλαδικό χώρο, ήδη από το Δημοτικό μέχρι και το Πανεπιστήμιο φαίνεται η δημιουργική γραφή να συμβάλει θετικά ως διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας.<sup>26</sup>

---

<sup>18</sup> Τ. Κωτόπουλος, *Πράξη και Διδασκαλία της “Δημιουργικής Γραφής” στη Σύγχρονη Ελληνική Πραγματικότητα*, 2014, από το [http://www.eens.org/EENS\\_congresses/2014/kotopoulos\\_triantafyllos.pdf](http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf).

<sup>19</sup> Αριστοτέλης, *Περί Ποιητικής*, (μτφ. Σίμων Μένανδρος – Ιωάννης Συκουτρής), Αθήνα, Εστία, 1995.

<sup>20</sup> G. D. Myers, *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*, Chicago, University of Chicago Press, 2006.

<sup>21</sup> G. D. Myers, 2006, ό.π., σ. 133.

<sup>22</sup> H. Mearns, *Creative Power*, New York, Dover, 1958.

<sup>23</sup> G. D. Myers, *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*, Chicago, University of Chicago Press, 2006, σσ. 134-5.

<sup>24</sup> Δες το <http://www.theguardian.com/education>.

<sup>25</sup> Τ. Κωτόπουλος, «Πράξη και διδασκαλία της “Δημιουργικής Γραφής” στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα» από το [http://www.eens.org/EENS\\_congresses/2014/kotopoulos\\_triantafyllos.pdf](http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf)

<sup>26</sup> Α. Συμεωνάκη, (2013). *Η Ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή, ΠΔΜ, Φλώρινα.

### 1.3. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και δημιουργική γραφή

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και η δημιουργική γραφή περιλαμβάνει εμμέσως η μία την άλλη και η περαιτέρω διερεύνηση τους, θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια σχέση αλληλοσυμπλήρωσης και αμοιβαιότητας.

Η δημιουργική γραφή στέκει παράλληλα με τη συμβατική λογοτεχνία σύμφωνα με την ευρέως διαδεδομένη και συμβατική λογοτεχνική κριτική.<sup>27</sup> Στο χώρο της εκπαίδευσης τα πράγματα αλλάζουν ως προς την κριτική αποτίμηση. Η διαδικασία της δημιουργικής γραφής προσεγγίζεται στην τάξη δίνοντας την ελευθερία της έκφρασης της προσωπικότητας και σαφώς πολύ λιγότερο σαν ένας τρόπος εξάσκησης της ικανότητας του γραπτού λόγου. Σκοπός είναι η πρωτότυπη, σε αντίθεση με τη μιμητική γραφή.<sup>28</sup> Βέβαια, να σημειώσουμε ότι από τη στιγμή που μας ενδιαφέρει από το δημιουργικό γράψιμο να αναδυθεί η προσωπική γραφή, κι άρα δεν έχει ενδιαφέρον η προσωπική γραφή των διδασκόντων. Κι όπως υπογραμμίζει ο Mosley<sup>29</sup> σκοπός του δασκάλου είναι να προετοιμάσει τους μαθητές κατάλληλα για να μπορέσουν να ανακαλύψουν τη δική τους δημιουργικότητα στη γραφή. Υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν φτιάξει ένα περιβάλλον, όπου θα ανθίσει ανεμπόδιστος ο πειραματισμός και η ανακάλυψη.<sup>30</sup> Αυτό συμβαίνει και στη Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και ίσως θα άξιζε να μελετηθεί περαιτέρω. Μιας και μέσα από τη γραφή θα έχουμε την ευκαιρία να δούμε ευκρινέστερα να μορφοποιείται το συναίσθημα.<sup>31</sup>

Και τις δύο τέχνες, δημιουργική γραφή και Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση τις απασχολεί η αυτοέκφραση του συναίσθηματος και δευτερευόντως το αποτέλεσμα/ το προϊόν, που θα προκύψει (αν και πάντα τίθεται το τελικό προϊόν υπό κριτική αξιολόγηση, όπως συμβαίνει στη λογοτεχνία και στο θέατρο).<sup>32</sup>

<sup>27</sup> P. Dawson, *Creative Writing and the New Humanities*, London, Routledge, 2005, σ. 21.

<sup>28</sup> P. Dawson, 2005, ό.π, σελ. 20.

<sup>29</sup> Mosley, J. *Creative Writing in America*, Illinois, National Council of Teachers, 1989.

<sup>30</sup> Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι Πασσιά και Μανδηλαράς, γράφοντας: «*Στόχος της Δημιουργικής Γραφής για παιδιά είναι η εξοικείωση του παιδιού με το λόγο, η εξερεύνηση των δυνατοτήτων του, η ανακάλυψη και (γιατί όχι;) η εφεύρεση των προσωπικών του τρόπων γραφής*», Βλ. Α. Πάσσια, & Φ. Μανδηλαράς, *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά*, Αθήνα, Πατάκης, 2001, σ. 17.

<sup>31</sup> Ο Τσιώτσος γράφει: «*Η μετάβαση από την άμορφη «ζωντανή» συγκίνηση σε συμβολικά μορφοποιημένο συναίσθημα γίνεται εμφανέστερη σ' ένα εργαστήριο Δραματικής Τέχνης αφού επιτρέπει την άμεση αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων. Αυτή θα μπορούσε, με τη σειρά της, να ευνοηθεί από παρεμβολές γραφής στην όποια συγκρότηση της μορφής είναι λιγότερο επισφαλής απ' ό,τι συμβαίνει στο δράμα*» Ν. Τσιώτσος, στο «*Δημιουργική Γραφή και Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση: Μια σχέση προς διερεύνηση*», από το [http://cwconference.web.uowm.gr/archives/tsiotsos\\_article.pdf](http://cwconference.web.uowm.gr/archives/tsiotsos_article.pdf)

<sup>32</sup> Βλ. Οι Bolton και Ross μιλούν για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, κάνοντας αναφορές στο επίσημο θέατρο. Βλ. G. Bolton, *Acting in Classroom Drama*, Birmingham, Trentham Books Press, 1999. και M. Ross, *The Aesthetic Impulse*, London, Pergamon, 1982.

Η Δραματική Τέχνη ενέχεται στη δυναμική περιοχή της εμπειρίας,<sup>33</sup> όπως συμβαίνει στο παιχνίδι του παιδιού με τη φανταστική δράση και το χτίσιμο της πλοκής μιας ιστορίας. Εδώ να πούμε ότι μέσα από τον αυτοσχεδιασμό ο δρών γίνεται το υποκείμενο και το αντικείμενο της πράξης<sup>34</sup> μέσα στο παρόν και σε ένα εικονικό μέλλον.<sup>35</sup> Ο Langer αναφερόμενος στη δραματική τέχνη υποστηρίζει πως είναι μια ομοίωση (semblance) πράξης που οργανώνεται με τρόπο που να περιλαμβάνει τον «*υπαινιγμό μιας εικονικής ιστορίας σαν μιας μορφή που παραμένει ανεκπλήρωτη μέχρι το τέλος της δραματικής πράξης*».<sup>36</sup> Ο Τσιώτος στο άρθρο του, βασισμένος στον ισχυρισμό του Freud αναφορικά με την τάση του συγγραφέα για έναν «*διαχωρισμό του Εγώ σε πολλά συνθετικά τέτοια, ώστε, με τον τρόπο αυτό, να προσωποποιεί τις αντικρουόμενες τάσεις της διανοητικής του ζωής σε πολλούς ήρωες*»<sup>37</sup> αναφέρει ότι «*τότε η Δραματική Τέχνη με τη δυνατότητα εμπλοκής των υποκειμένων σε διαφορετικές φανταστικές συνθήκες και την υιοθέτηση πολλαπλών personae, θα μπορούσε να εξυπηρετήσει τον πειραματισμό ενός τέτοιου διαχωρισμού*».<sup>38</sup>

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω το δημιουργικό γράψιμο αποτελεί μια από τις μορφές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.<sup>39</sup> Για τούτο υπάρχουν μερικά ερευνητικά παραδείγματα μελέτες, όπως των Baldwin και Fleming, οι οποίοι μιλούν για τον αναστοχασμό της δραματικής δράσης μέσα από τη γραφή.<sup>40</sup> Επίσης, ο Somers εφάρμοσε στα εργαστήρια του την τεχνική: το σύνθετο ερέθισμα ή πακέτο εξερεύνησης, που βοηθάει στη δημιουργία ομαδικών σεναρίων.<sup>41</sup> Στα εργαστήρια που υλοποίησε ο Johnston χρησιμοποίησε τη δημιουργική γραφή στη σύνθεση αυτοσχέδιων προφορικών και γραπτών αφηγήσεων.<sup>42</sup>

Συμπερασματικά, θα ήταν σκόπιμο να κρατήσουμε δύο σημεία: Τη συσχέτιση των δύο εννοιών, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και δημιουργική γραφή, με σκοπό την αξιοποίηση της

---

<sup>33</sup> D. Winnicot, *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1980. Όπως αναφέρει ο Donald Winnicot (Αγγλος ψυχαναλύτης) με τον όρο αυτό δηλώνεται η εμπειρική κατάσταση κατά την οποία ο άνθρωπος βρίσκεται ταυτόχρονα στο εγώ και μη-εγώ. Το άτομο όταν είναι προσηλωμένο σε αυτό που κάνει (όπως ο καλλιτέχνης όταν δημιουργεί) τότε το εγώ γίνεται μέρος του εκείνου και το αντίστροφο, όπως συμβαίνει στο παιχνίδι του παιδιού. Για τον Winnicot αυτή η διαδικασία είναι δείγμα δημιουργικότητας.

<sup>34</sup> Βλ. A. Boal, *Theatre of the Oppressed*, New York, Pluto Press, 1979, για τον όρο *spectator*, που δηλώνει αυτή την κατάσταση.

<sup>35</sup> Βλ. S. Langer, *Feeling and Form*, London, Routledge, 1954.

<sup>36</sup> S. Langer, 1954, ό.π. σελ.133.

<sup>37</sup> S. Freud, «The Relation of the Poet to Daydreaming: Phantasy Making and Art Symbolism in Dreams», in J. M. Thomson, (ed.), *20<sup>th</sup> Century Theories of Art*. Ottawa: Carleton University Press, 1999, σσ.124-151.

<sup>38</sup> Αναφορά από το άρθρο το Τσιώτου, Ν. Δημιουργική Γραφή και Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Μια σχέση προς διερεύνηση, από το <http://cwconference.web.uowm.gr/index.php/arkiki-selida/10-first-conference/2013-conference-articles/85-2014-05-22-04-55-34>.

<sup>39</sup> Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα – Ασπρη αγελάδα. Δραστηριότητες στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008, σσ. 259-269 και Θ. Γραμματάς, *Διδακτική του Θεάτρου*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2001, σσ. 41-56.

<sup>40</sup> P. Baldwin & K. Fleming, *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. London, Routledge, 2003.

<sup>41</sup> J. Somers, *Drama in the Curriculum*, London, Gassel, 1995.

<sup>42</sup> K. Johnston, *IMPRO: Improvisation and the Theatre*, London, Methuen, 1979, και του ίδιου K. Johnston, *Impro for Storytellers*, London, Faber, 1998.

δραματικής τέχνης για την παραγωγή δημιουργικού γραπτού κειμένου. Κι ότι και στις δύο τέχνες έχουμε την ολόθυμη συμμετοχή του υποκειμένου. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διαδικασία παρά στο τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή στο δημιουργικό αισθάνεσαι απ' ό,τι το δημιουργικό προϊόν, ο όρος δημιουργικός είναι πιο κοντά στις τέχνες του θεάτρου και της γραφής χάρη στις λέξεις και τον επικοινωνιακό λόγο και τις χειρονομίες όσον αφορά το δράμα, σύμφωνα με τον Witkin, τις τοποθετούν «εγγύτερα στη δράση-μέσα-στον-κόσμο απ' ό,τι συμβαίνει με τα στοιχεία της μορφής στη μουσική ή τη ζωγραφική».<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> R. Witkin, *The Intelligence of Feeling*, London, Heinemann, 1974, σ. 99.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα δράσης είναι μια εκτενής έρευνα που ενδιαφέρεται να εντοπίσει ένα πρόβλημα σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και να το λύσει στο πλαίσιο αυτό. Η μέθοδος αυτή είναι συνεργατική, αφού ομάδες ανθρώπων δουλεύουν για ένα ερευνητικό πρόγραμμα. Είναι συμμετοχική αφού ο ερευνητής λαμβάνει μέρος ο ίδιος άμεσα ή έμμεσα στην πραγματοποίηση της έρευνας. Είναι μια αυτοαξιολογική μέθοδος μιας και στη διάρκεια της υλοποίησης υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης και αξιολόγησης της εφαρμογής. Ο τελικός σκοπός της είναι η βελτίωση της πρακτικής, αν και η έρευνα δράσης μπορεί να συμβάλει και «στη θεωρία της παιδείας και της διδασκαλίας, στην οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση και άλλοι δάσκαλοι». Στην έρευνα δράσης επικεντρωνόμαστε στη γνώση ενός ειδικού προβλήματος σε ένα ειδικό περιβάλλον - κατάσταση κι επίσης με συγκεκριμένο σκοπό.

### 2.1. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικές υποθέσεις

Οι σκοποί της έρευνας - δράσης εστιάζει σε πέντε κατηγορίες.<sup>44</sup>: πρώτον ως μέσο θεραπείας προβλημάτων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και βελτίωσης των συνθηκών. Δεύτερον, ως μέσο επιμόρφωσης, ώστε να εφοδιαστεί ο εκπαιδευτικός με νέες δεξιότητες και μεθόδους. Τρίτον, ως μέσο εισόδου επιπλέον προσεγγίσεων και καινοτομιών. Τέταρτον, ως μέσο βελτίωσης ανάμεσα στον ενεργό εκπαιδευτικό και στον ακαδημαϊκό ερευνητή. Πέμπτον, ως μέσο παροχής μιας εναλλακτικής λύσης για την επίλυση ενός προβλήματος στην τάξη.

Στην συγκεκριμένη έρευνα δράσης θα γίνει χρήση των δραματικών τεχνικών στην εκπαίδευση με σκοπό τη μεγαλύτερη ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας των παιδιών όσον αφορά στη δημιουργική γραφή. Αυτή η συνθήκη θεωρώ ότι μπορεί να λειτουργήσει και αντιστρόφως. Ξεκινώντας, λοιπόν, από την υπόθεση ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βοηθάει στην ενίσχυση της δημιουργικής γραφής. Εδώ να σημειώσουμε, όπως υπογραμμίζεται και από το θεωρητικό πλαίσιο, ότι η δημιουργική γραφή χρησιμοποιείται ως τεχνική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κι ως εκ τούτου η δραματική τέχνη μέσω της δημιουργικής γραφής μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης. Άρα η προτεινόμενη ερευνητική προσέγγιση είναι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση να συμβάλλει θετικά στο δημιουργικό γράψιμο μέσα από την γραφή σε ρόλο.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που πρόκειται να ελεγχθούν στην παρούσα έρευνα είναι:

Υπόθεση 1:

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση του δημιουργικού γραψίματος /δημιουργική γραφή των μαθητών της Ε' τάξης του Δημοτικού σχολείου.

---

<sup>44</sup> L. Cohen, & L. Manion, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 1997.

Υπόθεση 1.1:

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μέσω της δημιουργικής γραφής αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην ποσότητα των ιδεών (νοητική ευχέρεια) των μαθητών της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Υπόθεση 1.2:

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μέσω της δημιουργικής γραφής αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην ποικιλία των ιδεών (νοητική ευελιξία) των μαθητών της Ε' τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Υπόθεση 1.3:

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μέσω της δημιουργικής γραφής αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην πρωτοτυπία των ιδεών των μαθητών της Ε' τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και η εξαρτημένη είναι η δημιουργική γραφή (ή αλλιώς δημιουργικό γράνιμο). Η δημιουργική γραφή επηρεάζεται ταυτόχρονα από τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Έτσι οι παραπάνω μεταβλητές αποτελούν ταυτόχρονα και κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης. Ως εκ τούτου στην παρούσα έρευνα θα θεωρήσουμε ότι όπου έχουμε θετικά αποτελέσματα για τη δημιουργική σκέψη έχουμε παράλληλα και για τη δημιουργική γραφή των μαθητών, αφού το δρών υποκείμενο είναι το ίδιο είτε πρόκειται για τη δημιουργική σκέψη του ή τη γραφή του.

## **2.2. Ερευνητικός πληθυσμός - Μέσα συλλογής δεδομένων**

Η παρούσα έρευνα δράσης θα λάβει χώρα στα Δημοτικά σχολεία της Σπάρτης και εστιασμένα στην Ε' τάξη. Το συγκεκριμένο δείγμα επιλέχθηκε στοχευόμενα, συνεπώς είναι ένα δείγμα σκοπιμότητας μιας και πρακτικά δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης στην ερευνήτρια στα συγκεκριμένα σχολεία, που βρίσκεται η μόνιμη κατοικία της.

Στα τμήματα αυτά φοιτούν αγόρια και κορίτσια, άρα είναι μεικτά. Επομένως θα μπορούσε να γίνει μέτρηση επιπροσθέτως ως προς την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης ανάμεσα στα δύο φύλα.

Με σκοπό να προκύψουν τα ασφαλέστερα δυνατά αποτελέσματα από την έρευνα δράσης που θα υλοποιηθεί σε αυτά τα σχολεία θα είναι ωφέλιμο να γίνει χρήση ποικίλων ερευνητικών εργαλείων και μεθοδολογικών κλειδιών.

Αρχικά θα στηριχτούμε σε πρωτότυπα λογοτεχνικά κείμενα των μαθητών και των μαθητριών που εξετάζονται ως προς την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, ακριβέστερα την ποιοτικότερη παραγωγή του (μεγαλύτερη χρήση επιθέτων, παρομοιώσεων κ.α.). Ύστερα από την προετοιμασία τους μέσα από θεατρικά παιχνίδια και αυτοσχεδιασμούς, για να προκύψει η δημιουργία ενός χαρακτήρα, η



ταυτότητα του, αλλά και παράλληλα η ανάπτυξη μιας αλληλουχίας γεγονότων (λογοτεχνική σύνθεση – ιστορία<sup>45</sup>).

Δευτερευόντως, μπορεί να αξιοποιηθεί η χρήση σταθμισμένου ερωτηματολογίου<sup>46</sup> προς τους συμμετέχοντες μαθητές της Ε' τάξης των Δημοτικών σχολείων της Σπάρτης τα οποία είναι εννέα στον αριθμό με μέσο όρο 20-25 μαθητές ανά τμήμα, αλλά θα επιλεγούν τα τέσσερα 12/θέσια Δημοτικά σχολεία, τα οποία ανήκουν στα ΕΑΕΠ, όπου διδάσκεται το μάθημα της θεατρικής αγωγής. Αυτή η παράμετρος εντάσσεται στην προεμπειρία του δείγματος. Συμπληρωματικά, θα ήταν χρήσιμο να τηρείται ημερολόγιο των συναντήσεων από την ερευνήτρια και παράλληλα εμψυχώτρια, με στόχο τον εντοπισμό και τη διαφώτιση των σημαντικών γεγονότων στη διάρκεια των δράσεων των μαθητών στις 16 συναντήσεις, εκ των οποίων θα διαρκέσει 45 λεπτά η κάθε μια.

### 2.3. Ενδεικτικό σχέδιο εργαστηρίου

Χρόνος συνάντησης: 45 λεπτά

Χώρος: Σχολική αίθουσα

Μαθητές: 20 – 25 μαθητές

Πρόγραμμα Συνάντησης

Το συγκεκριμένο σχέδιο αναφέρεται στις πρώτες συναντήσεις του ερευνητικού εργαστηρίου.

A. 20 λεπτά. Οι συμμετέχοντες περπατούν στον χώρο, στην αρχή αργά, γρήγορα, πιο γρήγορα. Ξαφνικά ακούγεται στοπ από την συντονίστρια. Οι συμμετέχοντες μένουν ακούνητοι σαν αγάλματα. Τη στιγμή εκείνη από την ερευνήτρια - εμψυχώτρια τίθενται μερικά ερωτήματα, για να αναπτυχθεί ο χαρακτήρας στη φαντασία των παιδιών. Ερωτήματα όπως: τι κάνεις τώρα; ποιος είσαι; πού πάς; κ.α. Ζωντανεύει ο χαρακτήρας, δείξε με την κίνηση σου τι σου συμβαίνει.

Εναλλακτικά: Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κι ένα άλλο παιχνίδι, η ουρά σε μια δημόσια υπηρεσία. Ο κάθε συμμετέχων να σκεφτεί πρώτα τη μορφή που θα ήθελε να δώσει στον χαρακτήρα του. Να τον αποδώσει σε δράση, περιμένοντας στην ουρά. Και στη συνέχεια να αναπτύξει πληρέστερα το βιογραφικό του χαρακτήρα με αφορμή τον οποίο στη συνέχεια (σε επόμενα μαθήματα) θα πλάσει την ιστορία του ήρωα του.

B. 10 -15 λεπτά. Φτιάξε τον χαρακτήρα σου. Δίνεται χρόνος στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν σε γραπτό λόγο την ταυτότητα του ήρωα που δημιούργησαν στη διάρκεια της θεατρικής δράσης. Τι συμβαίνει τη συγκεκριμένη στιγμή στον ήρωα μου. Στόχος είναι να γράψουν δύο λόγια, περίπου 15-20 σειρές για τον χαρακτήρα που υποδυθήκαν λίγο πριν.

<sup>45</sup> Τ. Ροντάρι, *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003.

<sup>46</sup> Να σημειώσω ότι από τη μέχρι τώρα έρευνα δεν έχω εντοπίσει κάποιο ερωτηματολόγιο που να έχει χρησιμοποιηθεί γι' αυτό τον σκοπό, οπότε ενδέχεται να το δημιουργήσει και να το σταθμίσει η ερευνήτρια.

Γ. 20 λεπτά. Αναστοχασμός. Διαβάζουμε και συζητούμε τους χαρακτήρες που έφτιαξαν τα παιδιά.

## Ερευνητικά Συμπεράσματα

Καταρχάς, όλες οι ερευνητικές μελέτες που παρατίθενται αναφέρονται σε θετικά αποτελέσματα. Με παλαιότερη του Οικονόμου Ι. Γεωργίου<sup>47</sup> το 1998 με θέμα: «*Η Δημιουργική διάσταση της γραπτής έκφρασης στο Δημοτικό σχολείο*», όπου γίνεται αναφορά σε θεατρικές τεχνικές γραφής όσον αφορά στο μάθημα της έκθεσης. Ενώ στο πλαίσιο της λογοτεχνίας και των φιλολογικών μαθημάτων όσον αφορά τις θετικές τους επιρροές εκπονήθηκαν δύο διδακτορικές διατριβές της Κατσαρίδου<sup>48</sup> με θέμα: «*Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*», όπου αξιοποίησε τη δραματοποίηση, ανάγνωση κειμένων και παρουσίαση μιας αυτοσχέδιας θεατρικής παράστασης με αφορμή τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς των μαθητών. Η Φανουράκη<sup>49</sup> με θέμα: «*Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*». Επίσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκπονήθηκε η διδακτορική διατριβή της Αλίκης Συμεωνάκη με θέμα: «*Η ποίηση ως δημιουργική γραφή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*».<sup>50</sup>

Πιο εστιασμένα στην πρωτοβάθμια έχουν εκπονηθεί του Κούσουλα<sup>51</sup> με θέμα: «*Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη των μαθητών του Δημοτικού σχολείου*» και εργασία της Κεφαλάκη με θέμα: «*Το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου*».<sup>52</sup> Επίσης, η μεταπτυχιακή εργασία της Στέφα με θέμα: «*Το Θέατρο της Επινόησης ως μέσο δημιουργίας παράστασης με παιδιά και νέους (Εφαρμογή στο 41ο Δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης)*»<sup>53</sup> και τη υπο εξέλιξη διδακτορική

---

<sup>47</sup>Ι. Γεωργίου Οικονόμου *Η Δημιουργική Διάσταση της Γραπτής Έκφρασης στο Δημοτικό Σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1998.

<sup>48</sup>Μ. Κατσαρίδου, *Η μέθοδος της Δραματοποίησης στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2011.

<sup>49</sup>Κ. Φανουράκη, *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2010.

<sup>50</sup>Α. Συμεωνάκη, *Η Ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή. ΠΔΜ, 2013.

<sup>51</sup>Μ. Κεφαλάκη, *Το Θεατρικό Παιχνίδι στη διδασκαλία ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*, 2012. στο [http://micro-kosmos.uoa.gr/gr/magazine/ergasies\\_foititon/ettap/2012-13/creativity/docs/Maria\\_Kefalaki.pdf](http://micro-kosmos.uoa.gr/gr/magazine/ergasies_foititon/ettap/2012-13/creativity/docs/Maria_Kefalaki.pdf).

<sup>52</sup>Ε. Στέφα, *Το Θέατρο της Επινόησης ως Μέσο Δημιουργίας Παράστασης με Παιδιά και Νέους (Εφαρμογή στο 41ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης)*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Θεάτρου, Σχολής Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2012.

<sup>53</sup>Ε. Στέφα, *Το Θέατρο της Επινόησης ως Μέσο Δημιουργίας Παράστασης με Παιδιά και Νέους (Εφαρμογή στο 41ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης)*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Θεάτρου, Σχολής Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2012.

διατριβή της Παπαϊωάννου (2014) «Διερευνώντας τη δημιουργική γραφή με μεικτές ερευνητικές μεθόδους».<sup>54</sup>

Ο McMaster μελέτησε τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην εξοικείωση με τη γλώσσα. Ως προς τη γλωσσική κατανόηση και την εκφραστική ευχέρεια, το πλούσιο λεξιλόγιο, συντακτική δεινότητα, ικανότητα ομιλίας, αποκωδικοποίησης της γνώσης και μεταγνωστικές δεξιότητες.<sup>55</sup> Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το δράμα συμβάλλει θετικά στους μαθητές ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους επίπεδο. Οι Creech και Bhavnagri (2002)<sup>56</sup> ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα με μαθητές Α' Δημοτικού, κατά το οποίο μέσα από τις θεατρικές τεχνικές τα παιδιά εξοικειώνονται με τον γραπτό λόγο και τη δημιουργική γραφή. Έφτιαξαν τα δικά τους κείμενα, τα οποία δραματοποίησαν. Η διαδικασία αυτή επέδρασε θετικά και στη συμπεριφορά τους. Ο Look (2008) απέδειξε ότι η σύνθεση θεατρικών κειμένων από τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την τεχνική της δραματοθεραπείας, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους.<sup>57</sup>

Οι επιστημονικές έρευνες σχετικά με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συνεχίζονται είτε όσον αφορά τη γραφή (Παπαϊωάννου, 2014), αλλά και άλλους τομείς. Μένει λοιπόν να παρακολουθήσουμε τις εξελίξεις και να μετέχουμε με την παρούσα ερευνητική εργασία προς αυτήν την κατεύθυνση.

---

<sup>54</sup> Θ. Παπαϊωάννου (2014). «Διερευνώντας τη «δημιουργική» γραφή με μεικτές ερευνητικές μεθόδους», *IRIDIUM ΕΡΕΥΝΩΝ – ΤΕΥΧΟΣ 1*, Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Σχολή Καλών Τεχνών Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

<sup>55</sup> J. McMaster, «Doing” Literature: Using Drama to Build Literacy». *The Reading Teacher*, 51(7), 1998, σσ. 574-584.

<sup>56</sup> N. Creech, & N. Bhavnagri «Teaching Elements of Story through Drama to 1stGraders: Child Development Frameworks». *Childhood Education*, 78 (4), 2002, σσ. 219-225.

<sup>57</sup> L. Look, *Playwriting to Increase Self-Esteem and Writing Ability Among Middle School Students*, Unpublished PhD Dissertation, Univesity of Louisville, Kentucky, USA, 2008.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στο παρόν ερευνητικό σχέδιο έγινε η προετοιμασία της έρευνας δράσης που πρόκειται να εφαρμοστεί στα ΕΑΕΠ 12/θέσια Δημοτικά σχολεία Σπάρτης.

Πρώτα μελετήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο χωρίζεται σε τρία μέρη: α. στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, β. στη δημιουργική γραφή και γ. στον συσχετισμό και την αλληλεπίδραση αυτών των δύο εννοιών. Στη συνέχεια αναπτύχθηκε η μεθοδολογία, που πρόκειται να εφαρμοστεί, και αποτυπώθηκε σε υποενότητες: α. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικές υποθέσεις, β. Ερευνητικός πληθυσμός – Μέσα συλλογής δεδομένων και γ. Ενδεικτικό σχέδιο . Εδώ παρουσιάζονται σχεδόν με πληρότητα, τα βήματα που θα γίνουν και τα μονοπάτια που θα ακολουθηθούν.

Σκοπός είναι να γίνει συνδυασμός των μεθοδολογικών εργαλείων, ώστε να προκύψουν ασφαλέστερα συμπεράσματα. Προτείνονται τρεις μεθοδολογικοί τρόποι αποτίμησης: α. τα πρωτότυπα κείμενα – συνθέσεις των μαθητών, όπου προσδοκούμε να διαφανεί και να τονωθεί η προσωπική γραφή των συμμετεχόντων. Η χρήση ερωτηματολογίου ανά τακτά χρονικά διαστήματα με το πέρας των εργαστηρίων. Παράλληλα να τηρηθεί προσωπικό ημερολόγιο από την ερευνήτρια και την ίδια στιγμή εμπυχώτρια του εργαστηρίου.

Στην παρούσα έρευνα έχουμε κάποιους περιορισμούς, όπως ότι το δείγμα είναι σκοπιμότητας, λόγω προσβασιμότητας της ερευνήτριας, οι συναντήσεις θα είναι των σαράντα πέντε λεπτών, όσο διαρκεί μια διδακτική ώρα, μιας και η εφαρμογή θα γίνει στο σχολικό πλαίσιο. Και ο αριθμός των συναντήσεων (16), ώστε να ολοκληρωθεί η έρευνα σε εύλογο χρονικό διάστημα. Όλοι αυτοί οι παράγοντες θα ληφθούν υπόψη στην έρευνα δράσης και στα μετέπειτα αποτελέσματα.

Κλείνοντας, στόχος είναι να εφαρμοστεί το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο: *Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και δημιουργική γραφή. Μια έρευνα δράσης με μαθητές της Ε' τάξης σε Δημοτικά σχολεία της Σπάρτης.* Και προσδοκούμε την αποτίμηση του στο μέλλον.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αλκηστις, *Μαύρη αγελάδα – Άσπρη αγελάδα. Δραστηριότητες στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, 2008.
- Αριστοτέλης, *Περί Ποιητικής*, (μτφ. Σίμων Μένανδρος – Ιωάννης Συκουνητής). Αθήνα: Εστία, 1995.
- Winnicot, D. (1980). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γραμματάς, Θ. *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 2001.
- Κατσαρίδου, Μ. *Η Μέθοδος της Δραματοποίησης στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2011.
- Κεφαλάκη, Μ. *Το Θεατρικό Παιχνίδι στη διδασκαλία ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*, 2012. στο [http://micro-kosmos.uoa.gr/gr/magazine/ergasies\\_foititon/ettap/2012-13/creativity/docs/Maria\\_Kefalaki.pdf](http://micro-kosmos.uoa.gr/gr/magazine/ergasies_foititon/ettap/2012-13/creativity/docs/Maria_Kefalaki.pdf).
- Οικονόμου Ι. Γεωργίου *Η Δημιουργική διάσταση της Γραπτής Έκφρασης στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1998.
- Παπαϊωάννου Θ. «Διερευνώντας τη «δημιουργική» γραφή με μεικτές ερευνητικές μεθόδους», *IRIDIUM ΕΡΕΥΝΩΝ – ΤΕΥΧΟΣ 1*, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2014.
- Πάσσια, Α. & Μανδηλαράς, Φ. *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης, 2001.
- Reble, A. *Ιστορία της παιδαγωγικής*, (μτφ. Θ. Χατζηστεφανίδης – Σ. Χατζηστεφανίδου – Πολυζώη). Αθήνα: Παπαδήμας, 1990.
- Rohrs, H. *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης* (μτφ. Κ. Δεληκωσταντής – Σ. Μουζάκης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1984.
- Ροντάρι, Τ. *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2003.
- Στέφα Ε. *Το Θέατρο της Επινόησης ως μέσο δημιουργίας παράστασης με παιδιά και νέους (Εφαρμογή στο 41ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης)*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Θεάτρου, Σχολή Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2012.
- Συμεωνάκη, Α. *Η Ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2013.
- Vygotsky, L. S. *Νους στην κοινωνία* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg, 2000.

Φανουράκη, Κ. *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών Πανεπιστήμιο Πατρών, 2010.

### **Ξενόγλωσση**

Baldwin, P. & Fleming, K. *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. London: Routledge, 2003.

Bolton, G. *Acting in Classroom Drama*. Birmingham: Trentham Books Press, 1999.

Boal, A. *Theatre of the Oppressed*. New York: Pluto Press, 1979.

Byron, K. *Drama in the English Classroom*. London, Methuen, 1986.

Cohen, L. & Manion, L. *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 1997.

Creech, N., & Bhavnagri, N. «Teaching Elements of Story through Drama to 1stGraders: Child Development Frameworks», *Childhood Education*, 78 (4), 2002, σσ. 219-225.

Davis, D. & Lawrence, C. *Gavin Bolton: Selected Writings on Drama in Education*. London: Longman, 1986.

Dawson, P. *Creative Writing and the New Humanities*. London: Routledge, 2005.

Freud, S. «*The Relation of the Poet to Daydreaming: Phantasy Making and Art Symbolism in Dreams*», in J. Thomson (Ed.) *20<sup>th</sup> Century Theories of Art*. Ottawa: Carleton University Press, 1999, σσ.124-151.

Johnston, K. *IMPRO: Improvisation and the Theatre*. London: Methuen, 1979.

Johnston, K. *Impro for Storytellers*. London: Faber, 1998.

Langer, S. *Feeling and Form*. London: Routledge, 1954.

Lodge, D. *The Practice of Writing*. Harmondsworth: Penguin, 1996.

Look, L. *Playwriting to Increase Self-Esteem and Writing Ability Among Middle School Students*. Unpublished PhD Dissertation, University of Louisville, Kentucky, USA, 2008.

McMaster, J. «"Doing" Literature: Using Drama to Build Literacy», *The Reading Teacher*, 51(7), 1998. σσ. 574-584.

Mearns, H. *Creative Power*. New York: Dover, 1958.

Morley, D. *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Mosley, J. *Creative Writing in America*. Illinois: National Council of Teachers, 1989.

Myers, G. D. *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

- Neelands, J. *Making Sense of Drama*. London: Heinemann, 1984.
- O' Neill, C., & Lambert A. *Drama Structures*. London: Hutchinson, 1984.
- Protherough, R. *Encourage Writing*. London, New York: Methuen, 1983.
- Ross, M. *The Aesthetic Impulse*. London: Pergamon, 1982.
- Slade, R. *Child Drama*. London: University of London Press, 1954.
- Somers, J. *Drama in the Curriculum*. London: Gassel, 1995.
- Wood, D., Bruner, J. & Roos, G. «The Role of the Tutoring in Problem Solving», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1976, σσ. 89-100.
- Witkin, R. *The Intelligence of Feeling*. London: Heinemann, 1974.

### ***Ιστοσελίδες***

Τσιώτσος, Ν. «Δημιουργική Γραφή και Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση: Μια σχέση προς διερεύνηση», από το [http://cwconference.web.uowm.gr/archives/tsiotsos\\_article.pdf](http://cwconference.web.uowm.gr/archives/tsiotsos_article.pdf)

Κωτόπουλος, Τ. «Πράξη και διδασκαλία της “Δημιουργικής Γραφής” στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα» από το [http://www.eens.org/EENS\\_congresses/2014/kotopoulos\\_triantafyllos.pdf](http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf)

Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η Νομιμοποίηση της Δημιουργικής Γραφής. Στο: Κείμενα τεύχος 15 [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95)





**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

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

*Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς σε μαθητές εφηβικής ηλικίας*



**ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ:** Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Ερευνητικό σχέδιο II.

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:** Διαλιάτση Γεωργία- Ραφαέλα **Α.Μ.** 5052201401015

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:** Αστέριος Τσιάρας

**ΝΑΥΠΛΙΟ, 2015**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	179
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	180
• Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς στην εφηβική ηλικία.....	180
• Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο πρόληψης επιθετικών συμπεριφορών.....	183
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	186
• Ερευνητικός πληθυσμός.....	186
• Μέσα συλλογής δεδομένων.....	187
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ.....	190
ΕΥΡΗΜΑΤΑ.....	192
ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	195
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	197
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	199

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει αν ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ελέγχου, αποτροπής και πρόληψης των επιθετικών συμπεριφορών σε παιδιά εφηβικής ηλικίας 13 έως 15 χρόνων. Ειδικότερα, εξετάζεται αν οι παρεμβάσεις του Εκπαιδευτικού Δράματος δύνανται να αποτρέψουν την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών είτε αυτές προέρχονται από εγγενή ένστικτα είτε είναι φυσική απόρροια ενός εσωτερικευμένου θυμού, ντροπής, ενοχής ή οποιουδήποτε δυσλειτουργικού συναισθήματος. Ο αριθμός των μέχρι τώρα ελληνικών ερευνών, όσον αφορά στο συγκεκριμένο θέμα, είναι απογοητευτικός, καθώς τα κρούσματα επιθετικής συμπεριφοράς σε μαθητές εφηβικής ηλικίας αυξάνονται με ιλιγγιώδη ταχύτητα και η επιστημονική κοινότητα πρέπει να εστιάσει περισσότερο σ' αυτά.

Το πρόγραμμα της ερευνητικής παρέμβασης περιλάμβανε 15 τρίωρες συναντήσεις - εργαστήρια, τα οποία στηρίζονταν σε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Ο ερευνητής υιοθέτησε την ποιοτική έρευνα, και ειδικότερα τις μεθόδους της συμμετοχικής παρατήρησης (άμεση καταγραφή δεδομένων παρατήρησης σε προσωπικό ημερολόγιο), την έρευνα δράσης και τη μελέτη περίπτωσης (διατομική συλλογή στοιχείων για εντατική ανάλυση). Επιπρόσθετα, ο ερευνητής αξιοποίησε μια σταθμισμένη κλίμακα αυτοαναφορών ως μέσο ποσοτικής έρευνας, η οποία σε συνδυασμό με τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας (μεθοδολογική τριγωνοποίηση) οδήγησε σ' ένα όσο το δυνατόν έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό αποτέλεσμα.

Στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν 30 μαθητές, 15 από την Β' Τάξη του Γυμνασίου και 15 από τη Γ' τάξη του ίδιου σχολείου. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν αντιπροσωπευτικά σύμφωνα με την τυχαία κατά συστάδες δειγματοληψία. Ο εν λόγω ερευνητικός πληθυσμός χωρίστηκε σε συστάδες, με βάση γεωγραφικά κριτήρια και απλά τυχαία δείγματα επιλέχθηκαν από κάθε συστάδα. Στην εμπειρική έρευνα οι συμμετέχοντες και από τα δύο σχολεία της επαρχίας και της πόλης, σύμφωνα με τη γεωγραφική διαστρωμάτωση, αντιστοιχούσαν σε 40 παιδιά από την Β' τάξη και 40 από τη Γ' τάξη του Γυμνασίου και μία ομάδα ελέγχου που ήταν εξισωμένη ως προς τον αριθμό των μαθητών και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο στο οποίο ανήκαν.

Μεταξύ των πολύτιμων συμπερασμάτων αυτής της ερευνητικής προσπάθειας διαπιστώθηκε η θετική επίδραση του Εκπαιδευτικού Δράματος στην πρόληψη εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών σε παιδιά εφηβικής ανάπτυξης και ηλικίας.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

#### Το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς στην εφηβική ηλικία

Το σύγχρονο σχολείο στη μέση εκπαίδευση, έρχεται αντιμέτωπο περισσότερο από ποτέ, με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των εφήβων.<sup>1</sup> Χιλιάδες χώρες, χιλιάδες εκπαιδευτικά συστήματα, χιλιάδες γειτονίες και χιλιάδες κοινωνίες καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν αυτό το παγκόσμιο κοινωνικό φαινόμενο και να επιλύσουν αποτελεσματικά την προβληματική του.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Bouchard και των συνεργατών του, επιθετική συμπεριφορά είναι: «κάθε πράξη η οποία κατά τη διάρκεια μιας συμπλοκής, παραβιάζει ή κινδυνεύει να παραβιάσει τη σωματική ή ψυχολογική ακεραιότητα ενός ατόμου». <sup>2</sup> Η επιθετική συμπεριφορά εμφανίζεται σωματικά, π.χ. με χτυπήματα ή το σπρώξιμο είτε λεκτικά με απειλές και ανάρμοστες λέξεις. Αυτή εμφανίζεται σταθερά, επίμονα και συστηματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και χρονικές στιγμές, με διάφορους θύτες και διάφορα θύματα μέσω ενός φαύλου κύκλου που αέναα εκτυλίσσεται όσο δεν βρίσκει εμπόδια και αναχώματα.<sup>3</sup>

Ο Bandura υποστηρίζει: «Οι άνθρωποι δεν γεννιούνται με προδιαγεγραμμένες επιθετικές συμπεριφορές, αλλά τις μαθαίνουν με τον έναν ή άλλο τρόπο μέσα από το περιβάλλον που ζουν<sup>4</sup>». Η έλλειψη λοιπόν προσοχής των επιθετικών συμπεριφορών που εκδηλώνουν τα παιδιά εκ μέρους της κοινωνίας, καθιστά τη δεύτερη συνένοχο και δυστυχώς, κάποιες αν και όχι σπάνιες φορές, ηθικό αυτουργό βίαιων πράξεων. Οι κοινωνικές νόρμες ενισχύουν και ενθαρρύνουν ως επί το πλείστον την εκδήλωση και τη διατήρηση ενός επιθετικού χαρακτήρα, ο οποίος ξεκινά από τα πρώτα βήματα του παιδιού που προσπαθεί να συνάψει κοινωνικές σχέσεις και να ενταχθεί σε ομάδες.<sup>5</sup> Η ανισορροπία στη δύναμη των σχέσεων, η έλλειψη αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των εφήβων, των εκκολαπτόμενων ενηλίκων, ευνοεί την αίσθηση εξουσίας, η κατάχρηση της οποίας εγκυμονεί πολλούς κινδύνους. Συγκεκριμένα, πίσω από μια επιθετική συμπεριφορά κρύβεται συνήθως η ανάγκη

---

<sup>1</sup> A. Bandura, *Aggression: A social learning analysis*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice - Hall, 1973, σ. 127.

<sup>2</sup> J. Conger, *Η εφηβική ηλικία. Μια καταπιεσμένη γενιά*, Αθήνα, Ψυχογιός, 1981, σσ. 32-39.

<sup>3</sup> E. Erikson, *Identity: Youth and crisis*, New York, Norton, 1968, σ. 21.

<sup>4</sup> M. Mayesky, *Creative activities for young children*, Clifton Park, NY, Delmar Cengage Learning, 2009, σ.12.

<sup>5</sup> J. Piaget, «Piaget' s theory», in P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol.1), New York, Wiley, 1983, σ.47.

επιβεβαίωσης της ύπαρξης αυτών που την εκδηλώνουν και ο μη σεβασμός και η μη αποδοχή της έννοιας του διαφορετικού.<sup>6</sup>

Είναι λοιπόν σαφής, η επιτακτική ανάγκη, να αντιμετωπίζονται άμεσα οι διασπαστικές συμπεριφορές των παιδιών πριν αυτές γίνουν επιθετικές συμπεριφορές εφήβων και αναπόφευκτα επιθετικές συμπεριφορές ενηλίκων. Το σχολείο, ως μέγιστος κοινωνικός πυρήνας, ειδικά η βαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης, μπορεί και οφείλει να προλάβει το ανεξέλεγκτο αυτό κοινωνικό πρόβλημα καθώς σε αυτήν την ηλικιακή φάση οι έφηβοι εντάσσονται σε ομάδες, διαμορφώνοντας ένα σημαντικό μέρος της ταυτότητάς τους επηρεασμένοι από τους σημαντικούς άλλους, τους συνομήλικούς τους.<sup>7</sup> Οι έφηβοι σε αυτή την ηλικία υπόκεινται σε σημαντικές βιολογικές και ορμονικές μεταβολές, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε νέες ψυχοσωματικές ανάγκες. Το παιδί, νυν έφηβος και εκκολαπτόμενος ενήλικας, καλείται να διαχειριστεί το δυναμικό της ομάδας που τον περιβάλλει με τον νέο τρόπο σκέψης του και την αντιδραστική πολλές φορές οπτική του. Η ηλικία αυτή όπου οι έφηβοι χτίζουν και παγιώνουν ένα σημαντικό μέρος της ταυτότητάς τους, μπορεί να γίνει το εύφορο έδαφος για την εξάλειψη κάθε επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς.<sup>8</sup>

Εστιάζοντας στη συμπεριφορά των εφήβων παρατηρούμε πως μέσω αυτής καταφέρνουν να επικοινωνούν, να εκδηλώνουν συναισθήματα, να φωτίζουν μια ιδιαίτερη ανάγκη ή πτυχή του εαυτού τους, προσπαθώντας τις περισσότερες φορές να τον γνωρίσουν σε βάθος.<sup>9</sup> Ωστόσο, η επιθετική συμπεριφορά είναι φυσιολογική και διαπερνά όλα τα εξελικτικά στάδια της ανθρώπινης ανάπτυξης, καθώς το άτομο ως φύσει κοινωνικό ον συμμετέχει σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, όταν μπροστά στη λήψη μιας κοινής απόφασης ακούγονται ποικίλες και διαφορετικές ιδέες και προτάσεις και η σύγκρουση δεν αργεί να εκδηλωθεί.<sup>10</sup> Όταν η επιθετική συμπεριφορά εστιάσει συστηματικά και επίμονα σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, και στοχεύει στην ψυχολογική οδύνη του ατόμου που την υπόκειται, ξεφεύγει από τα όρια του φυσιολογικού και εμπίπτει στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.<sup>11</sup> Οι εκρηκτικές διαστάσεις του δεύτερου όρου και

---

<sup>6</sup> D. Olweus, *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, London, Hemisphere, 1978, σσ. 23-25.

<sup>7</sup> J. Conger, ό.π., σ. 21.

<sup>8</sup> J. Piaget, ό.π., σ.57.

<sup>9</sup> L. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological process*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978, σ.64.

<sup>10</sup> N. A. Yassa, *A study of the effect of drama education on social interaction in high school students*, Thesis (M. Ed), Lakehead University, 1997, σσ. 23-25.

<sup>11</sup> D. Olweus, «Bully/victim problems in school: facts and intervention», *European Journal of Psychology of Education*, 12, 1997, 495-510.

τα λεπτά του όρια σε σχέση με τη γενική επιθετική συμπεριφορά, δεν αφήνουν περιθώρια αδιαφορίας και επικαλούνται άμεσα την απαλοιφή κάθε βίαιης ή επιθετικής συμπεριφοράς.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> G. Faure & S. Lascar, *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, Gutenberg, 2001, σ.29.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

### **Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο πρόληψης επιθετικών συμπεριφορών**

«Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση παρουσιάζεται με διάφορους τίτλους όπως: Εκπαιδευτικό Δράμα, το οποίο είναι γνωστό και ως δράμα (*drama*), δημιουργικό δράμα (*Creative drama*), παιδικό δράμα (*Child drama*), ή αλλιώς δράμα στην εκπαίδευση (*Drama in education*). Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια οργανωμένη-δομημένη διαδικασία που στηρίζεται σε συμβάσεις και τεχνικές της δραματικής τέχνης με σκοπό την ολόπλευρη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο».<sup>13</sup> Το Εκπαιδευτικό Δράμα, καθιστά τον μαθητή κοινωνό διαφόρων επικοινωνιακών πλαισίων, δίνοντάς του την ευκαιρία να διαπραγματευτεί διάφορες λύσεις και να επιλέξει, τελικά, τις καλύτερες για τον ίδιο. Αυτές οι υπό εξερεύνηση λύσεις, επιτρέπουν στο νέο άνθρωπο, τον έφηβο, να διαπραγματεύεται εύκολα καθετί καινούριο με μια πιο διευρυμένη οπτική και κριτική σκέψη.<sup>14</sup> Οι μαθητές μέσω των δραματικών τεχνικών, εμβαθύνουν στις λέξεις και στις έννοιες που αυτές εσωκλείουν. Στοχάζονται τις σχέσεις - τους δεσμούς που ενυπάρχουν στα λεκτικά σύνολα, τα μηνύματα που αυτά εκπέμπουν και αποδέχονται τη φυσική ανάγκη του ανθρώπου για βαθύτερη και ουσιαστική επικοινωνία. Εδώ έγκειται και η μεγάλη δύναμη της δραματικής τέχνης να προλάβει την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς οι συμμετέχοντες μιλούν στην καθαυτή επικοινωνία, αποφεύγοντας πιθανές συγχύσεις ή παρανοήσεις.<sup>15</sup>

Η βιωματικότητα και η παραστατικότητα των ρόλων αποτελούν τα βασικά πλεονεκτήματα του εκπαιδευτικού δράματος. Μέσω αυτής της βίωσης των ρόλων τα παιδιά δεν νιώθουν ως κάτι ξέχωρο του εαυτού τους τον άλλον. Αντίθετα, νιώθουν ότι είναι ο άλλος.<sup>16</sup> Αυτή η προσέγγιση και η επαφή με την έννοια του διαφορετικού, πραγματώνεται εντός του ασφαλούς κλίματος του φανταστικού χώρου του θεάτρου, όπου οι αποφάσεις δεν είναι καταλυτικές και μοιραίες και παρέχεται πάντοτε η ευκαιρία να δοκιμάζονται διάφορες λύσεις και να εφαρμόζεται η καλύτερη και η πιο βιώσιμη.<sup>17</sup> Η δραματοποίηση δίνει την ευκαιρία για θέαση των διαφορετικών εκδοχών ενός γεγονότος και όλο αυτό πραγματώνεται στο ασφαλές πλαίσιο του φανταστικού κόσμου. Οι μαθητές παίζουν συνηθέστερα τις

<sup>13</sup> G. Bolton, *Towards a theory of drama in education*, London, Longman, 1979, σ.17.

<sup>14</sup> Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου, *Συμβουλευτική ψυχολογία*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα, 1999, σ. 38.

<sup>15</sup> G. Faure & S. Lascar, ό.π., σ.89.

<sup>16</sup> Α. Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008, σ.28.

<sup>17</sup> E. Erikson, ό.π., σ. 31.

εμπειρίες τους, στοχάζονται πάνω στις θετικές ή αρνητικές στιγμές, που οι ίδιοι έχουν βιώσει, ξαναζούν κάτι νοσταλγικά ωραίο και μετασχηματίζουν μια εμπειρία αρνητική ή τραυματική.<sup>18</sup> Έχουν λοιπόν τη δυνατότητα να γνωρίσουν εις βάθος τον εαυτό τους και ό, τι αυτός έχει αποκομίσει στη μέχρι τώρα πορεία του.

Στις καθημερινές τους σχέσεις, οι έφηβοι προβαίνουν σε μια, τις περισσότερες φορές, υποσυνείδητη διάκριση μεταξύ των ημετέρων και των άλλων η οποία αναδύεται από διπολικές εσωτερικευμένες κατηγοριοποιήσεις, όπως φίλος/εχθρός, άσπρος/μαύρος, καλός/κακός.<sup>19</sup> Τα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτές τις διακρίσεις, αλληλεπιδρούν και συμπληρώνουν τις νοητικές διακρίσεις οι οποίες παγιώνονται και διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του ατόμου. Προσωπικά ενδιαφέροντα, ποικίλα και αντικρουόμενα ενίοτε, επηρεάζουν την ομαδική ζωή και συνηθέστερα προκαλούν κοινωνικές εντάσεις.<sup>20</sup> Ταυτόχρονα, η κοινή εμπειρική προσδοκία του συνόλου της κοινωνίας δημιουργεί μια αίσθηση συλλογικής και ατομικής ταυτότητας και μια ασφάλεια ενσωμάτωσης και ένταξης σε κοινωνικές ομάδες, που χαρακτηρίζονται από γλωσσολογικές και ιστορικές συνισταμένες. Η ενασχόληση με μορφές δραματικής τέχνης μπορούν να βοηθήσουν τον συμμετέχοντα στον ποιοτικό σχηματισμό της πολιτισμικής του ταυτότητας και στην απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας.<sup>21</sup> *«Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μέσω των ρόλων δίνει στον καθένα τη δυνατότητα να εξετάσει σε βάθος τη δική του ταυτότητα και την ταυτότητα των άλλων, να επαναπροσδιοριστεί ο ίδιος, να διερευνήσει τους διάφορους ρόλους, τόσο τους δικούς του όσο και των άλλων, στην κοινωνία και όλα αυτά να τα κάνει με κριτική θεώρηση και θετική στάση».*<sup>22</sup>

Η εκπαίδευση, ως ο πιο σημαντικός κοινωνικός πυρήνας μπορεί και οφείλει να ενδυναμώσει τους μαθητές της, τους αυριανούς πολίτες, να αποδεσμευτούν από στερεότυπα και παρωχημένες αντιλήψεις, εφοδιάζοντάς τους με το πιο βασικό εργαλείο, την κριτική σκέψη, η οποία εδράζεται πάνω στη στοχαστική εμπειρία. Ο βιωματικός χαρακτήρας, η διάδραση και η σύμπνοια που στελεχώνουν τη δραματική τέχνη μπορούν μοναδικά να συνεισφέρουν σ' αυτόν τον εκπαιδευτικό στόχο.<sup>23</sup> Σ' αυτό το πανανθρώπινο αίτημα. Στην αναζήτηση ουσίας. Κι εδώ επισημαίνεται ο ρόλος του δασκάλου που πρώτα ο ίδιος ως δημιουργικός εαυτός θα εμπνεύσει τους μαθητές του γι' αυτήν τη μεταμόρφωση. «Σε

<sup>18</sup> Α. Κοντογιάννη, ό.π., σ.37.

<sup>19</sup> G. Bolton, ό.π., σσ. 44-49.

<sup>20</sup> Δ. Γερμανός, *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σσ. 62-64.

<sup>21</sup> Σ. Γεωργίου, *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, σ. 31.

<sup>22</sup> Α. Κοντογιάννη, ό.π., σ.104.

<sup>23</sup> G. Bolton, ό.π., σσ. 56-60.



τελευταία ανάλυση, κάθε δάσκαλος θα συμφωνούσε με τη θέση ότι δεν είναι στην τάξη για να ερμηνεύει απλώς τον παιδαγωγικό του μικρόκοσμο, αλλά για να τον δημιουργεί».<sup>24</sup>

Μέσω λοιπόν του θεατρικού κόσμου, της δραματικής τέχνης και της σύμπραξής της με την εκπαίδευση, τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως είναι μέρος μιας γενικότερης κοινωνίας και ενός γενικότερου κόσμου, όπου κάθε αντίδραση φέρει αλυσιδωτές - σπειροειδείς αντιδράσεις.<sup>25</sup> Ο φανταστικός κόσμος του Εκπαιδευτικού Δράματος δίνει απαντήσεις φυσικά και αβίαστα σε κρίσιμα ερωτήματα του ρεαλιστικού κόσμου, προωθεί αξίες, στάσεις και ηθική, διαμορφώνοντας συνειδήσεις οι οποίες μυούνται στην αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων. Μια μη παθητική κατάσταση, μια μη εγωκεντρική στιγμή έρχεται στο επίκεντρο, όπου κάθε συμμετέχων εμπλέκεται σωματικά, ψυχοσυναισθηματικά και πνευματικά, καλείται να σκεφτεί και να πάρει αποφάσεις με το κόστος της προσωπικής ευθύνης και συνέπειας.<sup>26</sup>

Προσδοκώμενο κάθε δραματικής σύμβασης είναι η μεταστροφή των στάσεων και ο μετασχηματισμός του προσωπικού γίνεσθαι και κατ' επέκταση του κοινωνικού. Οι έφηβοι καλούνται να διαχειριστούν μια κοινωνία όπου οι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί θεσμοί συχνά μειώνουν την αυτοαξία των μαθητών μέσα στη δύνη του ανταγωνισμού και της συνεχούς αξιολόγησής τους, μέσω των γραπτών τους δοκιμασιών.<sup>27</sup> Είναι συνεπώς ζωτικής σημασίας η αλληλεπίδραση των δασκάλων με τους μαθητές, να πραγματοποιείται σε ένα κλίμα ασφάλειας, συνεργασίας και συλλογικής προσπάθειας πριν καταλήξει η επιθετική συμπεριφορά να γίνει μέρος της κουλτούρας της μαθητικής ζωής.<sup>28</sup>

---

<sup>24</sup> Α. Γκότοβος, *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2005, σ.211.

<sup>25</sup> G. Bolton, ό.π., σ. 20.

<sup>26</sup> Σ. Γεωργίου, ό.π., σ. 51.

<sup>27</sup> L. Vygotsky, ό.π., σσ.22-24.

<sup>28</sup> D. Olweus, 1978, ό.π., σ. 31.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να διερευνηθεί το αν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο πρόληψης των επιθετικών συμπεριφορών. Η διερεύνηση εστίασε στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος με σκοπό την πρόληψη και τη μακροπρόθεσμη εξάλειψη κάθε επιθετικής δυσλειτουργικής συμπεριφοράς του εφηβικού κοινού του. Ο ερευνητής μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, της καταγραφής των εμπειριών του σε προσωπικό ημερολόγιο και τη συμπλήρωση από μέρους των μαθητών σταθμισμένης κλίμακας με τις αυτοαναφορές τους, προέβη στη συλλογή των ερευνητικών του δεδομένων. Είναι γνωστό ότι η συμμετοχική παρατήρηση ως μέθοδος έχει ταυτιστεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη με την ποιοτική έρευνα. Και τούτο γιατί η παρατήρηση εφαρμόζεται, όταν μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε τα κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες ενέργειες και συμπεριφορές. Δηλαδή όταν μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε πως ερμηνεύουν οι ίδιοι αυτά που συμβαίνουν γύρω τους και πώς αυτό επηρεάζει, στη συνέχεια, τη συμπεριφορά τους. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι κατάλληλη, όταν το υπό έρευνα φαινόμενο είναι μικρές ομάδες, γεωγραφικά περιορισμένες και, συνεπώς, παρατηρήσιμες.<sup>29</sup>

### Ερευνητικός πληθυσμός

Χαρακτηριστικό του δείγματος αυτής της έρευνας είναι ότι συγκροτήθηκε από μαθητές της δημόσιας τυπικής μέσης εκπαίδευσης, ανάμεσα σε ένα σχολείο της πόλης του Ναυπλίου και ένα σχολείο της επαρχίας, Αγίας Τριάδας Ναυπλίου, σύμφωνα με την τυχαία κατά συστάδες δειγματοληψία με την οποία επιλέχθηκε αντιπροσωπευτικά το δείγμα. Ειδικότερα, ο ερευνητής προέβη σε προέρευνα σε μια τάξη της Β' Γυμνασίου, έδωσε στους μαθητές τη σταθμισμένη κλίμακα που σκόπευε να αξιοποιήσει στην έρευνά του και στη συνέχεια προσδιόρισε την τυπική απόκλιση. Αφού προσδιόρισε και την τιμή του τυπικού σφάλματος, επέλεξε το συγκεκριμένο δείγμα των 40 μαθητών, θεωρώντας το ικανό να οδηγήσει σε ασφαλή και γενικεύσιμα ερευνητικά συμπεράσματα. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διάφορες τάξεις του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, 20 άτομα προέρχονταν από τη Β' τάξη του 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου Ναυπλίου και 20 από τη Γ' τάξη του ίδιου σχολείου. Στο σχολείο της Αγίας Τριάδας, μιας επαρχίας λίγα χιλιόμετρα έξω από την πόλη του Ναυπλίου, 20 μαθητές προέρχονταν ξανά από τη Β' τάξη του Γυμνασίου και 20 από τη Γ' τάξη του ίδιου σχολείου.

---

<sup>29</sup> Ν. Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2002, σ. 275.

Οι συμμετέχοντες από το 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ναυπλίου ήταν διαμορφωμένοι ως εξής: Στη Β΄ τάξη από τους 20 μαθητές, οι 9 ήταν αγόρια και οι 11 κορίτσια και στη Γ΄ τάξη από τους 20 μαθητές οι 8 ήταν αγόρια και οι 12 κορίτσια. Στο Γυμνάσιο της Αγίας Τριάδας, στη Β΄ τάξη συμμετείχαν 7 αγόρια και 13 κορίτσια και στη Γ΄ τάξη συμμετείχαν 11 αγόρια και 9 κορίτσια.

Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από μαθητές διαφορετικού κοινωνικού, μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου. Ο ερευνητής διαπίστωσε ότι δεν υπήρξαν απώλειες στο δείγμα της έρευνας τόσο κατά τη διαδικασία της κύριας έρευνας όσο και κατά τη διαδικασία ελέγχου της διάρκειας των αποτελεσμάτων της έρευνας (follow up).

### **Μέσα συλλογής δεδομένων**

Πριν την έναρξη και μετά το τέλος των θεατρικών εργαστηρίων, ο ερευνητής έδωσε στους συμμετέχοντες να απαντήσουν σ' ένα ερωτηματολόγιο με απαντήσεις διαβάθμισης. Η συγκεκριμένη κλίμακα αυτοαναφορών του επέτρεψε να συγκρίνει τα αποτελέσματα της έρευνάς του, σχετικά με τον έλεγχο και την αποθάρρυνση εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών, υπό την επίδραση ή μη της δραματικής τέχνης. Η συγκεκριμένη μέθοδος ενίσχυσε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ερευνητικού αποτελέσματος, καθιστώντας το έκδηλο και προφανές.

Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει σχεδιαστεί από 11 ερωτήσεις που στοχεύουν στη μέτρηση της επιθετικής συμπεριφοράς σε παιδιά εφηβικής ηλικίας και έχει αξιολογηθεί από δύο ανεξάρτητα δείγματα εφήβων στο εξωτερικό (n=253) και (n=8.695) με σταθμισμένη εγκυρότητα στον δείκτη Cronbach's alpha 85-87 για το συνολικό δείγμα. Η κλίμακα αυτή σχεδιάστηκε το έτος 2001 από την Pamela Orpinas στο Πανεπιστήμιο της Γεωργίας σε συνεργασία με το Ralph Frankowski στο πανεπιστήμιο του Τέξας- Χιούστον.<sup>30</sup>

Ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας ήταν υψηλός και στα δύο δείγματα δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές ανάλογα με το φύλο, την εθνικότητα ή το επίπεδο βαθμολογίας στο σχολείο. Η κλίμακα είναι σύντομη, είναι εύκολο να απαντηθεί και εστιάζει στις εμφανείς συμπεριφορές. Έτσι, η κλίμακα μέτρησης της επιθετικής συμπεριφοράς θα μπορούσε να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο τόσο για την αξιολόγηση του συγκεκριμένου προγράμματος όσο και για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την πρόληψη της βίας στα σχολεία. Η συγκεκριμένη κλίμακα καθώς είχε σταθμιστεί και εφαρμοστεί σε σχολεία του εξωτερικού, ήταν γραμμένη στην αγγλική γλώσσα. Προαπαιτούμενο της εφαρμογής της σε εφήβους του

---

<sup>30</sup> P. Orpinas, & R. Frankowski, «The Aggression Scale: A Self-Report Measure of Aggressive Behavior for Young Adolescents», *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 2001, σσ. 50-67.

ελληνικού χώρου, ήταν η πιστή μετάφρασή της ώστε να μην παρεκκλίνει σε κανένα σημείο και να μην οδηγεί σε ανακριβή αποτελέσματα.

Η ερευνητική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε, ήταν η έρευνα δράσης με ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και με μέσο συλλογής δεδομένων τη συμμετοχική παρατήρηση. Αναλυτικότερα, η ποιοτική έρευνα δεν προορίζεται να αποδείξει μια εκ των προτέρων διατυπωμένη υπόθεση, αλλά να δώσει περιγραφικά στοιχεία για μια διαμορφωμένη κατάσταση και να συμβάλει σε μια διαδικασία συνεχούς αναθεώρησης και εμπλουτισμού της.<sup>31</sup> Πρόκειται για μια προσέγγιση που αντλεί επαγωγικά τις πληροφορίες μέσα από τις αληθινές δράσεις των συμμετεχόντων σε μια διαδικασία.<sup>32</sup> Επομένως η έρευνα αυτή ενδιαφέρεται για την έννοια που οι συμμετέχοντες αποδίδουν στην εμπειρία τους και επικεντρώνεται στην πορεία μιας διαδικασίας. Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από τις σημειώσεις της συμμετοχικής παρατήρησης, περιγράφουν το περιβάλλον και το πλαίσιο, στο οποίο έγινε η ερευνητική παρέμβαση. Η καταγραφή των παρατηρήσεων ήταν το ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας της έρευνας. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής κατέγραφε σε προσωπικό ημερολόγιο, οτιδήποτε ενέπιπτε στην αντίληψή του και σχετιζόταν είτε άμεσα είτε έμμεσα με το ερευνητικό του ερώτημα.<sup>33</sup>

Τέλος, όπως έχει προαναφερθεί, ο ερευνητής ασχολήθηκε με τη μελέτη περίπτωσης (case study) τεσσάρων παιδιών που παρουσίαζαν συχνά, σύμφωνα με την εκπαιδευτική κοινότητα, επιθετικές συμπεριφορές. Ο κύριος στόχος της μελέτης περίπτωσης είναι μια ολιστική, περιγραφική, διερευνητική ή επεξηγηματική ανάλυση ενός προσώπου, μιας ομάδας. Η περίπτωση αυτή αποτελεί αντικείμενο της έρευνας, είναι ένα παράδειγμα ενός συνόλου εντός του οποίου διεξάγεται η μελέτη.<sup>34</sup>

Εκτός της εμπειρικής έρευνας και του ερευνητικού δείγματος που αυτή εμπειρείχε, ο ερευνητής είχε παράλληλα μια ομάδα ελέγχου ώστε να συγκρίνει τα αποτελέσματα που θα παραθέσει παρακάτω. Σκοπός της ομάδας ελέγχου ήταν να συμβάλει σε ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό αποτέλεσμα, σχετικά με το αν πράγματι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δύναται να λειτουργήσει ως μέσο πρόληψης και αποθάρρυνσης των επιθετικών συμπεριφορών εκ μέρους των εφήβων.

Από τον παραπάνω πληθυσμό των συμμετεχόντων ο ερευνητής εστίασε ολιστικά και διερευνητικά σε 3 αγόρια και 1 κορίτσι, που σύμφωνα με την εκπαιδευτική κοινότητα του

---

<sup>31</sup> Ν. Κυριαζή, ό.π., σ. 127.

<sup>32</sup> J. Bell, *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science*, Buckingham, Open University, 1999, σ. 6.

<sup>33</sup> Α. Λυδάκη, *Ποιοτικοί μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2001, σσ. 15-18.

<sup>34</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Case\\_study](http://en.wikipedia.org/wiki/Case_study)

κάθε σχολείου, παρουσίαζαν συχνά επιθετικές συμπεριφορές. Τα 3 αγόρια προέρχονταν από το σχολείο της επαρχίας και το 1 κορίτσι από το σχολείο της πόλης.

Συγκεκριμένα, ο Α΄ κλωτσούσε τους συμμαθητές του όταν δε συμφωνούσαν με τη δική του άποψη ή δεν έπαιζαν κάποιο ομαδικό παιχνίδι με τους δικούς του κανόνες.

Ο Β΄ μιλούσε με μη θεμιτούς και ευγενικούς λεκτικούς τρόπους κάθε φορά που ήθελε να διασπάσει τη ροή του μαθήματος και κουραζόταν. Η δασκάλα ενημέρωσε τον ερευνητή, πως απώτερος σκοπός του ήταν να προκαλέσει το γέλιο των συμμαθητών του καθώς όπως ο ίδιος ομολογούσε έβρισκε ανιαρό το περιεχόμενο των μαθημάτων. Ωστόσο, επειδή κάποιοι από τους συμμαθητές τους αντιδρούσαν ο συγκεκριμένος μαθητής συνέχιζε να βρίσκεται στην ίδια κατάσταση και κλιμακωτά να παροξύνεται.

Ο Γ΄ ωθούσε και έσπρωχνε αιφνίδια τους συμμαθητές του. Οι γονείς των υπόλοιπων εφήβων είχαν συχνά παραπονεθεί γι' αυτήν την κατάσταση και το σχολείο ερχόταν σε τακτά διαστήματα αντιμέτωπο με αυτό το πρόβλημα.

Η Δ΄ αν και ήταν γενικά ήσυχη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και δεν παρουσίαζε κάποια προβληματική συμπεριφορά, τις φορές που καλείτο να συμμετάσχει σε ένα ομαδικό πρόγραμμα, έσπρωχνε τους υπόλοιπους συμμαθητές της και χρησιμοποιούσε ανάρμοστες λέξεις, δημιουργώντας μια γενικότερη σύγχυση στη μαθητική ομάδα.

Ο ερευνητής πριν ξεκινήσει την υλοποίηση των εργαστηρίων δράματος, συζήτησε με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων και τους γονείς των μαθητών και τους εξήγησε το πρόγραμμα της δραματικής τέχνης που είχε σκοπό να εφαρμόσει.

Εντύπωση έκανε το γεγονός, πως η Β΄ Τάξη του 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου σχολείου Ναυπλίου δεν είχε ξανασυμετάσχει σε εργαστήρια δραματικής τέχνης, καθώς δεν είχε μέχρι στιγμής υπάρξει υπεύθυνη θεατρολόγος για το συγκεκριμένο τμήμα. Το γεγονός αυτό λήφθηκε υπόψη από τον ερευνητή κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και την ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Στη σχολική τάξη η ομαδικότητα - συνολικότητα εξαρτάται από μια κυκλική σχέση ανάμεσα στους μαθητές. Οποιαδήποτε ατομική αντίδραση, συμπεριφορά ενός μαθητή αυτόματα είναι ένα ερέθισμα για τον συντονισμό των άλλων συμπεριφορών.<sup>35</sup> Η πρόθεση του ερευνητή στη συγκρότηση του παρεμβατικού προγράμματος ήταν να τροποποιήσει τις προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν στη σχολική τάξη και ειδικά στη μέση εκπαίδευση, πριν οι μαθητές εκδηλώσουν επιθετική και βίαιη συμπεριφορά εις βάρος των συμμαθητών τους.

Τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν, στηρίχθηκαν σε τεχνικές της δραματικής τέχνης με προσχεδιασμένο πλαίσιο, αρχή, μέση και τέλος. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες είχαν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνουν στους μαθητές το εναρκτήριο σήμα ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει ξεκινήσει, πως ο χώρος πλέον αλλάζει χρήση, γίνεται χώρος θεάτρου και έκφρασης καθώς επίσης πως αλλάζει και το επίπεδο ενέργειας της τάξης. Επίσης, μέσω των δραστηριοτήτων τα παιδιά μούνταν σε έναν τρόπο προσωπικής εκτόνωσης, έκφρασης των συναισθημάτων, επικοινωνίας και συνεργασίας, ώστε να αποφευχθούν οι όποιες εσωτερικευμένες δυσλειτουργικές σκέψεις που αυτόματα οδηγούν σε δυσλειτουργικές, επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές. Επιπρόσθετα, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να προσαρμοστούν στους κανόνες των παιχνιδιών, ώστε να παίξουν μεταξύ τους, πράγμα που συνάδει ότι στη ζωή πρέπει να ακολουθούμε κάποιους κανόνες και κάποιες κοινωνικές νόρμες, για μια ομαλή και αρμονική συμβίωση.

Κάθε εργαστήριο, έχοντας ως σκοπό να εντάξει ομαλά και συμμετοχικά τους μαθητές στη δραματοποίηση ακολουθούσε διαδοχικά τα εξής στάδια: α) στάδιο χαλάρωσης και αυτοσυγκέντρωσης, β) στάδιο ενεργοποίησης-εμψύχωσης, γ) στάδιο επικοινωνίας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης, δ) στάδιο δραματοποίησης και ε) στάδιο χαλάρωσης και αποφόρτισης.

Ενδεικτικά το πρώτο εργαστήριο δράματος περιείχε τα ακόλουθα:

α) Στάδιο χαλάρωσης και αυτοσυγκέντρωσης: οι μαθητές κλείνουν τα μάτια τους στο άκουσμα μιας χαλαρωτικής μουσικής. Αφού ανοίξουν τα μάτια τους, κινούνται ελεύθερα στον χώρο και παρατηρούν φωτογραφίες επιθετικής συμπεριφοράς που βρίσκονται τοποθετημένες στο πάτωμα β) Στάδιο ενεργοποίησης-εμψύχωσης: Σε ένα τεράστιο χαρτόνι κατά μήκος της αίθουσας, ο καθένας με μαρκαδόρους μπορεί να ζωγραφίσει, να γράψει ό,τι

---

<sup>35</sup> Α. Τσιάρας, *Η θεατρική αγωγή στο Δημοτικό σχολείο: Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2007, σ. 45.

θέλει ή ό,τι του αρέσει έχοντας στο μυαλό του το θέμα: επιθετική συμπεριφορά. Όταν τελειώσει αυτή η διαδικασία, ζητάμε από τους συμμετέχοντες να παρατηρήσουν τι έχουν κάνει οι άλλοι και όλοι σε κύκλο συζητάμε τι είδαμε και τι μας έκανε εντύπωση. γ) Στάδιο επικοινωνίας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης: Χωριζόμαστε σε ομάδες των πέντε ατόμων και αναπαριστούμε σκηνές σε ακίνητες εικόνες (still images) με τις εντολές: λεκτική βία, σωματική βία, διαδικτυακή βία. Κάθε φορά ακουμπώ κάποιον από κάθε ομάδα και μπορεί να μας δείξει τι έκανε πριν ή μετά από αυτό που απεικονίζει η ακίνητη εικόνα. δ) Στάδιο δραματοποίησης: Διαβάζω στα παιδιά ένα φανταστικό γράμμα, όπου ο Γιάννης που πηγαίνει Β΄ Γυμνασίου αναφέρει σε αυτό πως τα παιδιά του σχολείου τον κοροϊδεύουν επειδή φοράει γυαλιά και τον φωνάζουν γυαλάκια και πως ακόμα δύο συγκεκριμένα παιδιά από την τάξη τον φωνάζουν χοντρό και πως μια μέρα τον περίμεναν έξω από το σχολείο και του έριξαν δυο καρπαζιές στο κεφάλι. Επίσης, στο ίδιο γράμμα θα αναφέρει ακόμα πως τα ίδια παιδιά πειράζουν και μια άλλη συμμαθήτριά του που φορά σιδεράκια. Μέσα στο γράμμα θα δηλώσει την απόγνωση του καθώς φοβάται να μιλήσει στους γονείς του ή στους δασκάλους του για να μην το θεωρήσουν υπεύθυνο και τιμωρηθεί κι αυτός. Σε ομάδες των πέντε ατόμων, θα δημιουργήσουμε ένα πάνελ τηλεοπτικής εκπομπής κοινωνικού χαρακτήρα όπου κάθε ομάδα θα πάρει έναν ρόλο όπως: δημοτικές αρχές, δάσκαλοι, δημοσιογράφοι, γονείς. Κάθε ένας από την ομάδα θα βρει ένα φανταστικό όνομα και ιδιότητα και μετά εγώ ως παρουσιάστρια θα αναλάβω να παρουσιάσω το θέμα ώστε να μιλήσουμε για το πρόβλημα, τις αφορμές και τις λύσεις του. ε) Στάδιο χαλάρωσης και αποφόρτισης: Οι συμμετέχοντες κινούνται ελεύθερα στον χώρο υπό το άκουσμα μιας χαλαρωτικής μουσικής. Παρατηρούν ξανά στο πάτωμα τις ίδιες φωτογραφίες του πρώτου σταδίου. Ακολουθεί συζήτηση για τα συναισθήματα που νιώθουμε βλέποντάς τες και κλείνουμε με τραγούδι και χορό.

## ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Σύμφωνα με την ποιοτική και την ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας (μεθοδολογική τριγωνοποίηση), διαπιστώθηκε η θετική επίδραση της δραματικής τέχνης στη μέση εκπαίδευση ως μέσο πρόληψης της σχολικής επιθετικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε η σταδιακή προσωπική έκφραση των παιδιών και η ανάγκη για τη μεταξύ τους ουσιαστική και αυθεντική και ξεκάθαρη επικοινωνία μέσω του δράματος. Το μοίρασμα έγινε κοινή ανάγκη των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα κάθε ατομική σκέψη να αλληλεπιδρά με τη συλλογική. Εδώ έγκειται και η δύναμη της δραματικής τέχνης να προλάβει την εκδήλωση μιας επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς το ερευνητικό δείγμα, η μαθητική κοινότητα, είχε πια τη δεξιότητα να αφουγκράζεται τα προβλήματά της και να τα διαπραγματεύεται μέσα από πολυπρισματικές πλέον οπτικές.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια πριν και μετά τα εργαστήρια εμπύχωσης, επιβεβαίωσαν την παραπάνω διαπίστωση. Συγκεκριμένα, οι μετρήσεις που προέκυψαν από τις αυτοαναφορές, απέδειξαν ότι οι μαθητές πριν τη συμβολή της δραματικής τέχνης δεν επικοινωνούσαν ουσιαστικά και δεν εξωτερικούσαν εύκολα μύχιες δυσλειτουργικές σκέψεις με αποτέλεσμα αυτές να συσσωρεύονται. Φυσική συνέπεια των παραπάνω ήταν η επιθετική συμπεριφορά να μετουσιώνεται, ως ο μόνος τρόπος προσωπικής εκτόνωσης και προσωπικής αποφόρτισης. Οι μαθητές δεν είχαν συναίσθηση των πράξεών τους και σκέφτονταν εγωκεντρικά και ατομικιστικά. Από τις πρώτες κιόλας εφαρμογές των θεατρικών εργαστηρίων, οι συμμετέχοντες άρχισαν να μοιράζονται τις σκέψεις τους, να συναισθάνονται τους συμμαθητές τους και την κοινή συνισταμένη τους. Οι επιθετικές συμπεριφορές ακόμη και των παιδιών, που σύμφωνα με τη μελέτη περίπτωσης, προσέφευγαν συχνά σε επιθετικές συμπεριφορές, μειώθηκαν κατά κόρον και τη μαθητική κοινότητα τη χαρακτήριζε έκδηλα μια σύμπνοια.

Μεγάλη εντύπωση προκάλεσε στον ερευνητή, η κοινή παραδοχή των εκπαιδευτικών και των γονέων πως οι μαθητές κατά τη διάρκεια των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος, είχαν έρθει πιο κοντά μεταξύ τους και είχαν αποποιηθεί της επιθετικής τους ταυτότητας. Ακόμη, η ομάδα ελέγχου ενίσχυσε τα ερευνητικά αποτελέσματα και συμπεράσματα καθώς δεν είχε παρουσιάσει κάποια, έστω σταδιακή, εξέλιξη όσον αφορά την επιθετική συμπεριφορά και την ισχυροποίηση των δεσμών της ομάδας.

Τα ποσοτικά δεδομένα υποβλήθηκαν σε στατιστική ανάλυση μέσω του στατιστικού κριτηρίου t-Student, το οποίο στηρίζεται στη σύγκριση της διαφοράς μεταξύ των μέσων τιμών κάθε ερευνητικής μεταβλητής που έχει μετρηθεί στην ίδια κλίμακα, σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Οι βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής του Student t-κριτήριο



είναι: α) το πειραματικό δείγμα να είναι τυχαίο και β) οι υπό διερεύνηση εξαρτημένες μεταβλητές να υποτίθεται ότι ακολουθούν την κανονική κατανομή, και στη δική μας περίπτωση, την κατανομή t. Υποθέτουμε ότι οι τιμές των εξαρτώμενων μεταβλητών ακολουθούν την κατανομή t και υιοθετήσαμε τη χρήση του παραμετρικού κριτηρίου t-Student στη στατιστική ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων σε κάθε εξαρτημένη μεταβλητή.

Για να εξεταστεί η εσωτερική δομή της κλίμακας, το δείγμα χρησιμοποιήθηκε για διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Λόγω της υψηλής συσχέτισης μεταξύ των 11 στοιχείων της κλίμακας, χρησιμοποιήθηκε πλάγια περιστροφή για να αξιολογηθεί η εμπειρική σχέση μεταξύ των συνιστωσών της κλίμακας της επιθετικότητας. Διατηρήθηκαν επίσης δύο παράγοντες που περιλάμβαναν και τα 11 στοιχεία της κλίμακας ( με ιδιοτιμές > 1). Ο πρώτος παράγοντας, που ονομάζεται σωματική και λεκτική επιθετικότητα, είχε 9 στοιχεία και αντιπροσώπευε το 40,6% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας, που ονομάζεται θυμός, είχε δύο στοιχεία και αντιπροσώπευαν το επιπλέον 5,0% της συνολικής διακύμανσης. Ένα στοιχείο, «Συμμετείχα σε σωματικό τσακωμό γιατί ήμουν θυμωμένος», είχε μια ισχυρή φόρτωση και στους δύο παράγοντες. Η συσχέτιση μεταξύ του δεύτερου παράγοντα, του θυμού, και της ενιαίας κλίμακας της επιθετικής συμπεριφοράς ήταν 0,67. Η συσχέτιση μεταξύ του πρώτου παράγοντα της σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας και της συνολικής κλίμακας ήταν 0,98. Τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας LISREL 8.2. Το μοντέλο περιλάμβανε και τους δύο παράγοντες που προσδιορίστηκαν στην ερευνητική παραγοντική ανάλυση. Οι τυποποιημένες φορτίσεις των παραγόντων ήταν συγκρίσιμες μεταξύ όλων των στοιχείων, που κυμαίνονται μεταξύ 0,54 και 0,74 για τη σωματική και τη λεκτική επιθετικότητα και μεταξύ 0,63 και 0,70 για το θυμό. Ο συσχετισμός μεταξύ των δύο παραγόντων ήταν υψηλός (0,70).

<u>Στοιχεία που ομαδοποιήθηκαν</u>	<u>Συντελεστές δομής</u>	
<u>σε δύο παράγοντες</u>		
<b>Φυσική και λεκτική επιθετικότητα</b>	<u>Παράγοντας 1</u>	<u>Παράγοντας 2</u>
Πειράζω τους συμμαθητές μου για να τους θυμώσω.	0, 66	0,35

Ανταποδίδω σε όποιον με χτυπήσει πρώτος.	0,60	0,44
Λέω πράγματα εις βάρος άλλων παιδιών για να κάνω τους συμμαθητές μου να γελάσουν.	0,69	0,34
Παροτρύνω και άλλους μαθητές να μαλώσουν.	0,62	0,40
Ωθώ και σπρώχνω τους συμμαθητές μου.	0,76	0,44
Χαστούκισα και κλώτσισα κάποιον.	0,68	0,49
Φωνάζω τους συμμαθητές μου με άσχημα ονόματα.	0,73	0,39
Απειλώ ότι θα βλάψω ή θα χτυπήσω κάποιον.	0,72	0,48
Συμμετείχα σε σωματικό τσακωμό επειδή ήμουν θυμωμένος	0,51	0,49
<b>Θυμός</b>		
Νευριάζω πολύ εύκολα με κάποιον.	0,46	0,64
Είμαι θυμωμένος τις περισσότερες ώρες της ημέρας.	0,40	0,72

Πίνακας: Δομικοί συντελεστές της κλίμακας της επιθετικής συμπεριφοράς. Αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης.

## ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα μελέτη ο ερευνητής επιχείρησε να παρουσιάσει και να ερμηνεύσει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς σε μαθητές εφηβικής ηλικίας.

Έχοντας υπόψη του, ότι οι τεχνικές της δραματικής τέχνης εφαρμόζονται με επιτυχία στο τομέα της εκπαίδευσης και της ψυχοθεραπείας, ο ερευνητής αποφάσισε να διερευνήσει αν η πρόληψη της μαθητικής επιθετικής συμπεριφοράς δύναται να επιτευχθεί μέσω των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος. Η απάντηση σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα είναι θετική όπως προκύπτει από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της μελέτης.

Η εν λόγω έρευνα έδειξε ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει θετικές επιδράσεις στην πρόληψη επιθετικών συμπεριφορών εκ μέρους των μαθητών εφηβικής ηλικίας ( 13-15 ετών) ανεξαρτήτως φύλου. Τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας και ειδικά ο στατιστικός έλεγχος που ο ερευνητής διενέργησε σε αυτά, προκειμένου να διαπιστώσει αν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αρχικών και των τελικών μετρήσεων που ο ίδιος πραγματοποίησε, λαμβάνοντας υπόψη τις παραμέτρους που μετρά το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, απέδειξε ότι επήλθε σημαντική βελτίωση όσον αφορά τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων και πως η δραματική τέχνη μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως μέσο πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται να επιβεβαιώσουν και να προσδώσουν στη δραματική τέχνη μια δυναμική και παράλληλα να προτείνουν ανεπιφύλακτα σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα που επιθυμούν να προωθήσουν την αυτενέργεια των μαθητών και την ομαδική έκφραση, να εφαρμόζονται θεατρικά εργαστήρια με σαφείς στόχους, οργανωμένο πρόγραμμα και προσαρμοσμένα στις ηλικιακές ομάδες των εμπλεκομένων.

Διάφορες έρευνες εστίασαν στη μείωση της επιθετικότητας των εφήβων. Εν συνεχεία αναφέρονται κάποιες σχετικές, με το εν λόγω θέμα, διεθνείς έρευνες: Η έρευνα με τίτλο: «Ηθική σχολική ατμόσφαιρα και κανονιστικός προσανατολισμός προς ερμηνεία των επιθετικών και παραβατικών συμπεριφορών στο Γυμνάσιο» των Foa, Brugman, & Mancini που υλοποιήθηκε το 2012 σε δείγμα 664 Ιταλών φοιτητών (εύρος ηλικίας 15-21,  $M = 17.06$ ,  $SD = 1.15$ ), έδειξε ότι ο κανονιστικός προσανατολισμός επηρέασε άμεσα την παραβατική συμπεριφορά των εφήβων ενώ η ηθική σχολική ατμόσφαιρα επηρέασε έμμεσα την επιθετική

συμπεριφορά τους.<sup>36</sup> Η έρευνα με τίτλο: «Κοινωνική-γνωστική ερμηνεία της σχέσης μεταξύ της κοινωνικής βίας και της επιθετικής συμπεριφοράς» των Bradshaw, Rodgers, Ghandour, & Garbarino που υλοποιήθηκε το 2009 σε δείγμα 184 εφήβων από τα προάστια, έδειξε ότι ακόμα και τα σχετικά χαμηλά επίπεδα προσωπικής έκθεσης σε κοινοτική βία μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο των μαθητών να εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο.<sup>37</sup> Μια ακόμη έρευνα με τίτλο: «Αυτοέλεγχος και έγκαιρη πρόληψη της εφηβικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς: μια διαμήκης ανάλυση» των Kemp, Vermulst, Finkenauer, Scholte, Overbeek, Rommes, & Engels που υλοποιήθηκε το 2009 σε δείγμα 1.012 Ολλανδών εφήβων (μέση ηλικία 12,3), έδειξε ότι ο αυτοέλεγχος δεν επηρεάζεται από τα προηγούμενα επίπεδα επιθετικότητας ή παραβατικότητας των εφήβων αλλά υπάρχει αμοιβαία σχέση επιρροής και των δύο συντελεστών.<sup>38</sup>

Αναμφισβήτητα η δραματική τέχνη αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να παρέμβουμε και να αλλάξουμε την προβληματική συμπεριφορά ενός ατόμου. Άλλωστε το θέατρο δικαίως μπορεί να συμβάλλει στον παραπάνω στόχο, καθώς κινείται σε δύο επίπεδα: α) πραγματικό επίπεδο και β) φανταστικό επίπεδο.<sup>39</sup> Η ενεργή συμμετοχή και των δύο αυτών επιπέδων επιτρέπει τη μετατροπή ενός θεατρικού εργαστηρίου σε κοινωνικό εργαστήριο που μελετά ανθρώπινες συμπεριφορές, στάσεις, αξίες και σχέσεις συγκεκριμένων ανθρώπων που βρίσκονται σε συγκεκριμένες συνθήκες.

Εν κατακλείδι, το ερευνητικό ερώτημα και τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας μελέτης μπορούν να διερευνηθούν περαιτέρω μέσω της ακαδημαϊκής κοινότητας και να εστιάσουν σε διαφορετικές παραμέτρους και βαθμίδες της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, υποδεικνύοντας τον πολυφασματικό χαρακτήρα της δραματικής τέχνης.

---

<sup>36</sup> C. Foa, D. Brugman, & T. «Mancini, (School moral atmosphere and normative orientation to explain aggressive and transgressive behaviours at secondary school», *Journal of Moral Education*, 41(1), 2012, σσ. 1-22.

<sup>37</sup> C. P. Bradshaw, C. Rodgers, L. R. R. Ghandour, & A., J. Garbarino, «Social-cognitive mediators of the association between community violence exposure and aggressive behavior», *School Psychology Quarterly*, 24(3), 2009, σσ. 199-210.

<sup>38</sup> R. A. T. Kemp, A. A. Vermulst, C. Finkenauer, R. H. J. Scholte, G. Overbeek, E. W. M. Rommes, & R. C. M. E. Engels, «Self-control and early adolescent antisocial behavior: A longitudinal analysis», *Journal of Early Adolescence*, 29(4), 2009, σσ. 497-517.

<sup>39</sup> Δ. Γερμανός, 2002, ό.π., σσ. 59-61.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνική**

- Γερμανός, Δ. *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- Γεωργίου, Σ. *Σχέση σχολείου- οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Γκότοβος, Α. *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2005.
- Κοντογιάννη, Α. *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, 2008.
- Κυριαζή, Ν. *Η Κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002.
- Λυδάκη, Α. *Ποιοτικοί μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2001.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. *Συμβουλευτική ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 1999.
- Τσιάρας, Α. *Η θεατρική αγωγή στο Δημοτικό σχολείο: Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Παπαζήσης, 2007.

### **\*Ξενόγλωσση**

- Bandura, A. *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, 1973.
- Bell, J. *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science*. Buckingham: Open University, 1999.
- Bolton, G. *Towards a theory of drama in education*. London: Longman, 1979.
- Bradshaw C. P., Rodgers C., Ghandour L. R. R., Garbarino A., J. «Social-cognitive mediators of the association between community violence exposure and aggressive behavior», *School Psychology Quarterly*, 24(3), 2009, σσ. 199-210.
- Conger, J. *Η εφηβική ηλικία. Μια καταπιεσμένη γενιά*. Αθήνα: Ψυχογιός, 1981.
- Erikson, E. *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton, 1968.
- Faure, S., & Lascar, G. *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg, 2001.
- Foa C., Brugman D., & Mancini T. «School moral atmosphere and normative orientation to explain aggressive and transgressive behaviours at secondary school», *Journal of Moral Education*, 41(1), 2012, σσ. 1-22.

Kemp, Raymond A. T., Vermulst, Ad A. Finkenauer, Catrin, Scholte, Ron H. J., Overbeek, Geertjan, Rommes, Els W. M., Engels, & Rutger C. M. E. «Self-control and early adolescent antisocial behavior: A longitudinal analysis», *Journal of Early Adolescence*, 29(4), 2009, σσ. 497-517.

Mayesky, M. *Creative activities for young children*. Clifton Park, NY: Delmar, 2009.

Olweus D. *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. London: Hemisphere, 1978.

Olweus, D. «Bully/victim problems in school: Facts and intervention», *European Journal of Psychology of Education*, 12, 1997, σσ.495-510.

Orpinas P., & Frankowski R. «The Aggression scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents», *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 2001, σσ.50-67.

Piaget, J. «Piaget's theory», in P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1). New York: Wiley, 1983.

Vygotsky, L. *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Yassa N. A. *A study of the effect of drama education on social interaction in high school students*. Thesis (M. Ed): Lakehead University, 1997.

**\*Διαδικτυακή**

[http://en.wikipedia.org/wiki/Case\\_study](http://en.wikipedia.org/wiki/Case_study)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια σταθμισμένη κλίμακα αυτοαναφορών που μετρά την επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να οδηγήσει σε ψυχολογική ή σωματική βλάβη σε άλλους μαθητές και τη συχνότητα που αυτή παρουσιάζεται, σε παιδιά εφηβικής ηλικίας. Οι πληροφορίες που ζητά η κλίμακα εστιάζονται στη συχνότητα των πιο κοινών εμφανών επιθετικών συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένης της λεκτικής επιθετικότητας (πειράγματα, το όνομα-κλήση, απειλές για βλάβες ή χτυπήματα) και σωματική βία (σπρώξιμο, χαστούκια, κλωτσιές), καθώς και πληροφορίες σχετικά με τον θυμό (αν κάποιος θυμώνει εύκολα, αν είναι θυμωμένος το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας). Τα συστατικά αυτά αθροίζονται σε μια ενιαία κλίμακα η οποία μετρά κατά κύριο λόγο την επιθετική συμπεριφορά η οποία παρουσιάζεται είτε εντός είτε εκτός σχολείου μόνο ως προς τους συμμαθητές και όχι ως προς τους γονείς ή προς τους δασκάλους. Οι οδηγίες για τη συμπλήρωση της κλίμακας δίνονται προφορικά από το άτομο που την χορηγεί.

Παρακαλώ, απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις σκεπτόμενος τι πραγματικά έχει πράξει κατά τη διάρκεια των τελευταίων 7 ημερών. Για κάθε ερώτηση, σημείωσε με έναν κύκλο πόσες φορές κατά τη διάρκεια 7 ημερών είχες τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

**Κατά τη διάρκεια 7 ημερών Καθόλου 1 φορά 2 φορές 3 φορές 4 φορές 5 φορές 6 ή και παραπάνω**

1. Πειράζω τους συμμαθητές μου για να τους θυμώσω.	0	1	2	3	4	5	6+
2. Νευριάζω πολύ εύκολα με κάποιον.	0	1	2	3	4	5	6+
3. Ανταποδίδω σε όποιον με χτυπήσει πρώτος.	0	1	2	3	4	5	6+
4. Λέω πράγματα εις βάρος άλλων παιδιών για να κάνω τους συμμαθητές μου να γελάσουν.	0	1	2	3	4	5	6+
5. Παροτρύνω και άλλους μαθητές να μαλώσουν.	0	1	2	3	4	5	6+
6. Ωθώ και σπρώχνω τους συμμαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6+
7. Είμαι θυμωμένος τις περισσότερες ώρες της ημέρας.	0	1	2	3	4	5	6+
8. Συμμετείχα σε σωματικό τσακωμό επειδή ήμουν θυμωμένος.	0	1	2	3	4	5	6+
9. Χαστούκισα και κλώτσησα κάποιον.	0	1	2	3	4	5	6+
10. Φωνάζω τους συμμαθητές μου με άσχημα ονόματα.	0	1	2	3	4	5	6+
11. Απειλώ ότι θα βλάψω ή θα χτυπήσω κάποιον.	0	1	2	3	4	5	6+





**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών « Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

**ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΣΑΝ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ  
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ**

---

**ΣΕ ΜΙΑ ΟΜΑΔΑ ΠΡΟΝΗΠΙΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΗ ΕΝΤΑΞΗ  
ΠΑΙΔΙΟΥ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΕΙ ΔΙΑΧΥΤΗ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ –ΑΥΤΙΣΜΟ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

**ΕΡΓΑΣΙΑ:** Ζιούδρου Ευανθία, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ**

Αστέριος Τσιάρας, Αναπληρωτής Καθηγητής

**ΝΑΥΠΛΙΟ 2015**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	203
Εισαγωγή.....	204
Η μορφωτική αξία του εκπαιδευτικού δράματος.....	206
Ενσυναίσθηση: ατομική ικανότητα, βασική προϋπόθεση κοινωνικοποίησης .....	211
Ομάδα και συλλογική ενσυναίσθηση.....	218
Συλλογικές ενέργειες και ενσυναίσθηση.....	220
Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και παρέμβαση.....	225
Μεθοδολογία της έρευνας.....	227
Περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης.....	232
Αποτελέσματα .....	236
Συμπεράσματα .....	239
Μελέτες και έρευνες που υποστηρίζουν τη θετική επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη της συλλογικής και ατομικής ενσυναίσθησης.....	240
Αυτό-αξιολόγηση-Ερευνητικές προτάσεις για το μέλλον- Περιορισμοί της έρευνας.....	241
Επίλογος.....	244
Βιβλιογραφία.....	247
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	255

*Η ενσυναίσθηση είναι μια γνωστική διεργασία  
που αφορά τη δυνατότητα που έχει ένα άτομο  
να παίρνει το ρόλο του άλλου.*

*Piaget (1932/1965)*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα μελετά τη θετική επίδραση που έφερε το Εκπαιδευτικό Δράμα στην ανάπτυξη της ατομικής και συλλογικής ενσυναίσθησης στην περίπτωση μιας ομάδας παιδιών προνηπιακής ηλικίας και μαρτυρά τη συμβολή της διαδικασίας ως προς την κατάλληλη προετοιμασία των μελών της ομάδας προκειμένου να υποδεχθούν και να εντάξουν στους κόλπους τους ένα νήπιο που εμφανίζει διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή.

Κύριος σκοπός της εργασίας είναι η μελέτη της μορφωτικής, εκπαιδευτικής αλλά και θεραπευτικής αξίας του Εκπαιδευτικού Δράματος μέσα από την εφαρμογή του σαν εργαλείο ανάπτυξης και απόκτησης ατομικών και συλλογικών δεξιοτήτων ενσυναίσθησης στη συγκεκριμένη ομάδα. Για τον λόγο αυτό εξετάζεται εάν το δράμα και η αισθητική αγωγή συνέβαλε και με ποιον τρόπο στο θετικό κλίμα αποδοχής που τελικά οδήγησε στην επιτυχή ένταξη του μικρού Υάκινθου, στην ομάδα, αναπτύσσοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη του συνόλου της τάξης των προνηπίων και βελτιστοποιώντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Η μέθοδος της παρούσας εργασίας αποτελεί συνδυασμό έρευνας δράσης, μελέτης περίπτωσης και ποσοτικής διερεύνησης. Τα συμπεράσματά της συνάγονται μέσα από την ποιοτική μελέτη της συμμετοχικής παρατήρησης και καταγραφής της ανταπόκρισης του συνόλου της ομάδας στο στοχευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Η μέτρηση και η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που προκύπτουν μέσα από κλίμακες, ερωτηματολόγια και κοινωνιόγραμμα έρχονται να τεκμηριώσουν περαιτέρω τις ποιοτικές παρατηρήσεις.

**Λέξεις Κλειδιά:** Ατομική ενσυναίσθηση, συλλογική ενσυναίσθηση, Εκπαιδευτικό Δράμα, Αισθητική Αγωγή, αναπτυξιακές διαταραχές.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζεται συνοπτικά η μορφωτική αξία του Εκπαιδευτικού Δράματος, αυτής της πανάρχαιας ιδέας<sup>1</sup> που αντικατοπτρίζει τις σύγχρονες παιδαγωγικούς μεθόδους και διαμορφώνεται σταδιακά στο πέρασμα της ιστορίας.

Επίσης, γίνεται παρουσίαση της έννοιας της ενσυναίσθησης όσον αφορά τις εγγενείς και αναπτυσσόμενες δεξιότητες του ατόμου καθώς και της συλλογικής ενσυναίσθησης<sup>2</sup> η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την εξασφάλιση κατάλληλης αλληλεπίδρασης,<sup>3</sup> συνοχής και επάξιων ρόλων<sup>4</sup> στην ομάδα και μέσα από την περαιτέρω καλλιέργεια των ατομικών ικανοτήτων.

---

<sup>1</sup> Η διανόηση γύρω από τη μορφωτική και θεραπευτική αξία του θεάτρου εντοπίζεται ήδη μέσα από «...σχήματα και ιδέες που αναδύθηκαν από τον χώρο του θεάτρου στην Ελλάδα πριν από χιλιάδες χρόνια». Βλ. Phil Jones, *Δραματοθεραπεία: Το θέατρο ως τρόπος ζωής και θεραπείας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2003, σ.16.

<sup>2</sup> Οι εννοιολογικοί ορισμοί της ενσυναίσθησης είναι πολυάριθμοι και παρατηρείται περιορισμένη συμφωνία μεταξύ των μελετητών-ερευνητών γεγονός που αναδεικνύει τον πολυσύνθετο χαρακτήρα της. Παρ' ότι μία πλειάδα όρων έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή της ενσυναίσθησης, φαίνεται πως όλοι οι μελετητές αναφέρονται σε διαδικασίες κατά τις οποίες το άτομο προσπαθεί να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια κάποιου άλλου. Βλ. Φωτεινή Π. Κιρκιγιάννη, «Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική», *Τα Εκπαιδευτικά*, 89-90, 2009. «Η Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα της εμπίωσης (εμβιώ=ζω εν τινι) της κατάστασης του άλλου, είναι η ικανότητα της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου. Δηλώνει συναισθηματική συμμετοχή». Βλ. Μαρία Μαλικιώση - Λοίζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2-3), 2003, σσ.259-309. Η ενσυναίσθηση μπορεί να είναι μια διαδικασία ή μία στάση απέναντι σε έναν άλλο. Ο άνθρωπος που διαθέτει ενσυναίσθηση προσπαθεί να λειτουργήσει μέσα στο εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του συνομιλητή του, παραμένοντας ενσυναίσθητα σε επαφή με τον εαυτό του. Βλ. Μαρία Μαλικιώση- Λοίζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2-3), 2003, σσ.259-309. καθώς και στο Jeanne C. Watson, Rhonda Goldman, & Greet Vanaerschot, «Empathic, a postmodern way of being?», in Leslie S. Greenberg, Jeanne C. Watson, & Germain Lietaer (Eds), *Handbook of experiential psychotherapy*, New York and London, The Guilford Press, 1998, σσ.61-81.

<sup>3</sup> Η ενσυναίσθηση από την πλευρά της νευροβιολογίας μελετάται ατομικά αλλά και μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, όπου εξετάζεται η αποδοχή της ατομικής ενσυναίσθησης εκ μέρους του συνόλου καθώς και η επιρροή του κάθε πλαισίου επί της ατομικής ενσυναίσθησης του μέλους της ομάδας. Ανθρωπολογικά μελετούνται οι δυναμικές που επιτρέπουν ή αποτρέπουν την ενσυναίσθηση του ατόμου, η οποία θεωρείται σαν ένας συνεχιζόμενος διάλογος και ένα δι-υποκειμενικό επίτευγμα που εξαρτάται περισσότερο από το κατά πόσο οι άλλοι είναι διατεθειμένοι ή ικανοί να μας επιτρέψουν να κατανοήσουμε τους εαυτούς τους. Σχετικά βλέπε συζήτηση στο: Simone Roerig, Floryt van Wesel F, Sandra J.T.M. Evers & Lydia Krabbendam, «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: the importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σσ.1-6.

<sup>4</sup>Βλ. Wolf Wolfensberger, *Normalization: the principle of normalization in human service*, Toronto, Ontario, National Institute on Mental Retardation, 1972, σσ.30-44.

Η απόκτηση μιας στιβαρής και εύρωστης συλλογικής ενσυναίσθησης φαίνεται πως αποτελεί μια ευαίσθητη πολυπαραγοντική ισορροπία, η οποία αποτελεί συνισταμένη όχι μόνο της ατομικής ενσυναίσθησης που φέρνει ο καθένας στην ομάδα αλλά κυριότερα της επιρροής που ασκεί το πλαίσιο επί της ομάδας.

Στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά στη σημασία της ανάπτυξης κατάλληλων συνθηκών εκπαίδευσης, μέσα από κατάλληλα εργαλεία και κατάλληλους εκπαιδευτικούς συντονιστές και εμπυχωτές της ομάδας.

Ακολούθως γίνεται αναφορά στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές<sup>5</sup> οι οποίες όχι μόνο μπορούν να εμποδίσουν την ομαλή ανάπτυξη της επικοινωνίας και τη μαθησιακή πορεία των παιδιών που τις εμφανίζουν, αλλά οπωσδήποτε επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνικοποίηση αυτών των μαθητών μέσα στο σύνολο της τάξης τους.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το πρόγραμμα ερευνητικής παρέμβασης μέσω του εκπαιδευτικού δράματος και περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία σύμφωνα με την οποία αναπτύχθηκε η παρούσα έρευνα καθώς και τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν και τα οποία υποστηρίζουν ποιοτικά και ποσοτικά τις αρχικές υποθέσεις που τέθηκαν σχετικά με το Εκπαιδευτικό Δράμα, σαν πλέον κατάλληλου εργαλείου ανάπτυξης της συλλογικής ενσυναίσθησης.

Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα της μελέτης μας φαίνεται να τονίζουν την ανάγκη τα παιδιά να καλλιεργούν τις δεξιότητες ενσυναίσθησης και ομαδικά, επειδή οι ατομικές δεξιότητες ενσυναίσθησης είναι πιθανόν να επηρεάζονται σημαντικά από τα περιστασιακά σημεία που προκύπτουν στο πλαίσιο των ζυμώσεων στην ομάδα της τάξης.

Τέλος, αναφέρονται τα συμπεράσματά μας, τα οποία επιβεβαιώνουν την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού δράματος σαν ευέλικτου εργαλείου εκπαίδευσης της ατομικής αλλά και της συλλογικής ενσυναίσθησης.

---

<sup>5</sup> Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές περιλαμβάνουν ένα σύνολο καταστάσεων στις οποίες παρατηρούνται καθυστερήσεις και αποκλίσεις της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, της γλώσσας και της επικοινωνίας και του ρεπερτορίου συμπεριφοράς. Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές εκδηλώνονται κατά κανόνα στα μικρά παιδιά πριν από την ηλικία των 3 ετών. Ένα από τα κυριότερα ειδοποιά σημεία είναι η απουσία, καθυστέρηση ή και η παλινδρόμηση στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με την κλίμακα DSM-IV-TR, που εισήγαγε η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία πέντε είναι στο σύνολο τους οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, η Αυτιστική Διαταραχή, το Σύνδρομο Rett, η Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, η Διαταραχή Asperger και η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς. Βλ. Benjamin J. Sadock, & Virginia A. Sadock, *Karlan & Sadock's επίτομη ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*, Αθήνα, Λίτσας, 2010, σ.89.

## Η ΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Το Εκπαιδευτικό Δράμα<sup>6</sup> είναι ένας πολυσύνθετος μηχανισμός<sup>7</sup> ιδιαίτερης μορφωτικής αξίας και σχετίζεται άμεσα με το θέατρο και το δράμα. Σύμφωνα με τον John O'Toole (1992)<sup>8</sup> το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μία ιδιαίτερα διαδικαστική μορφή τέχνης που εκτυλίσσεται μέσα σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και για να καλύψει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες.<sup>9</sup> Το Εκπαιδευτικό Δράμα προέκυψε σαν ιδέα στη Μεγάλη Βρετανία αλλά και σε άλλες χώρες στις αρχές της δεκαετίας του 1950 και ως τα τέλη του 1970 καθιερώθηκε να θεωρείται πλέον ένα ξεχωριστό, αυτόνομο και αναγνωρίσιμο είδος της δραματικής τέχνης.<sup>10</sup> Παρ' όλη την πολυπλοκότητα της σύνθεσης του, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τον συγκερασμό μιας πλειάδας δραματικών τεχνικών και θεατρικών ειδών και διαδικασιών, διακριτά χαρακτηριστικά του αποτελούν η μυθοπλασία, η ανάληψη ρόλων και ο αυτοσχεδιασμός.<sup>11</sup> Το Εκπαιδευτικό Δράμα καθώς και το θέατρο στην εκπαίδευση (Theatre in Education - TIE)<sup>12</sup> αποτελούν δύο από τις σημαντικότερες μορφές δραματικής τέχνης που περιλαμβάνονται κάτω από την έννοια του όρου η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.<sup>13</sup> Συχνά ονομασίες όπως δημιουργικό δράμα, ή, αναπτυξιακό δράμα<sup>14</sup> αποδίδονται εναλλακτικά από ορισμένους συγγραφείς στο Εκπαιδευτικό Δράμα.<sup>15</sup> Το Εκπαιδευτικό Δράμα βασίζεται σε δημιουργικές τεχνικές παρόμοιες με αυτές του θεάτρου, αν και σαν επισφράγισμα της διαδικασίας δεν είναι πάντα απαραίτητο το ανέβασμα μιας παράστασης για το κοινό.<sup>16</sup>

---

<sup>6</sup> Educational Drama είναι ο ακριβής όρος που χρησιμοποιεί ο Lee Chasen. Βλ. Lee R. Chasen, *Surpassing standards in the elementary classroom: emotional intelligence and academic achievement through educational drama*, New York, Peter Lang AG, 2009, σ. 19.

<sup>7</sup> Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα, Αυτοέκδοση, 2010, σ. 19.

<sup>8</sup> John O'Toole, *The process of drama: negotiating art and meaning*, London & New York, Routledge, 1992, σσ. 4-5.

<sup>9</sup> John O'Toole, *The process of drama: negotiating art and meaning*, ό.π., 1992, σ. 5.

<sup>10</sup> John O'Toole, *The process of drama: negotiating art and meaning*, ό.π., 1992, σσ. 4.

<sup>11</sup> Βλ. John O'Toole. *The process of drama: negotiating art and meaning*, ό.π., 1992, σσ. 8-10. και Brian Woolland, *Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σσ. 384-386.

<sup>12</sup> Brian Woolland, *Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό σχολείο*, ό.π., 1999, σσ. 384-386.

<sup>13</sup> Tony Jackson, *Learning through theatre. Essays and casebooks on theatre in education*, Manchester, Manchester University Press, 1980, σ. xi.

<sup>14</sup> Suzi Clipson-Boyles, *Teaching primary English through drama: a practical and creative approach, 2<sup>nd</sup> edition*, Abingdon, Oxon & New York, Routledge, 2012, σ. 3. Εκτενής συζήτηση, αποσαφήνιση και ιστορική αναδρομή σχετική με τον νέο αυτόν γνωστικό τομέα και τους αλληλοεπικαλυπτόμενους όρους που χρησιμοποιούνται στην βιβλιογραφία δίνει στην εισαγωγή του βιβλίου του ο Αστέριος Τσιάρας. Βλ. Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2014, σσ. 21-31.

<sup>15</sup> Jonathan Neelands, *Making sense of drama: a guide to classroom practice*, London & Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books published in association with 2D Magazine, ό.π. 2002, σ. 74.

<sup>16</sup> Ο Slade υποστηρίζει ότι η σημασία της θεατρικής δράσης όσον αφορά τα παιδιά δεν έγκειται στην

Το Εκπαιδευτικό Δράμα απελευθερωμένο από τις συμβάσεις του θεάτρου, λειτουργεί μέσα σε μία ασφαλή, εικονική, πολυδιάστατη, χρονική πραγματικότητα.<sup>17</sup> Εκμεταλλεζόμενο άριστα τη δύναμη που διαθέτει το δράμα σαν πολυαισθητηριακό μέσο προσέγγισης - αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μια ευέλικτη διαδικασία διερεύνησης νέων γνώσεων και μετάδοσης νοημάτων.<sup>18</sup>

Ακόμα και από την αρχαιότητα ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης<sup>19</sup> αναφέρουν τη μορφωτική και θεραπευτική αξία του θεάτρου. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, μεγάλοι θεατράνθρωποι όπως ο Stanislavski<sup>20</sup>, ο Artaud<sup>21</sup>, ο Nikolai Evreinov<sup>22</sup>, ο Berthold Brecht<sup>23</sup> εξερευνούν τις δυνατότητες<sup>24</sup> του θεάτρου και το χρησιμοποιούν σαν εργαλείο κοινωνικής αποφόρτισης, πολιτικής αναθεώρησης, αλλαγής και θεραπείας.<sup>25 26</sup> Όχι πολύ αργότερα οι θεατρικοί πειραματισμοί και οι ιδέες σημαντικών ανθρώπων της τέχνης, της επιστήμης και των γραμμάτων όπως οι: Jerzy Grotowski<sup>27</sup>, Jacb Moreno,<sup>28 29</sup> Eugenio Barba,<sup>30</sup> Peter Brook<sup>31</sup> και Augusto Boal,<sup>32 33</sup> διευρύνουν το πεδίο εφαρμογής του δράματος στην εκπαίδευση.

---

παράσταση. Η τέχνη στα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζεται διαφορετικά από ότι στους ενήλικες. Βλ. Peter Slade, *Child play: its importance for human development*, London & Bristol, Pa., J. Kingsley Publishers, 1995, σ.87. και Robert Landy, *Handbook of educational drama and theatre*, Wesport [Conn.] & London, Greenwood Press, 1982, σ.8.

<sup>17</sup> Shifra Schonmann, *Theatre as a medium for children and young people: images and observations*, Dordrecht, Springer, 2006, σσ. 14, 92.

<sup>18</sup> Shifra Schonmann, *Theatre as a medium for children and young people: images and observations*, ο.π., 2006, σσ. 14, 92.

<sup>19</sup> Gavin Bolton, «Changes in thinking about drama in education. Theory into practice», *Special Issue: Educating through Drama*, 24(3), 1985, σσ. 151-157.

<sup>20</sup> John O'Toole, *The process of drama: negotiating art and meaning*, ό.π., 1992, σ.15.

<sup>21</sup> Michael Anderson, David Cameron, & John Carroll, *Drama education with digital technology*, London, Continuum International, 2009, σ. 332.

<sup>22</sup> John Louis Styan, *Modern drama in theory and practice: volume 3, expressionism and epic theatre*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, σ. 90.

<sup>23</sup> Jaqueline Jomaron, *Ιστορία σύγχρονης σκηνοθεσίας. 2<sup>ος</sup> τόμος: 1914-1940*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 2009, σσ. 62-67.

<sup>24</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό.π., 2005, σσ.56-59.

<sup>25</sup> Denis Bablet, *Ιστορία σύγχρονης σκηνοθεσίας. 1<sup>ος</sup> τόμος: 1887-1914*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 2008, σσ. 8-9.

<sup>26</sup> Marc Silberman, *Μπέρτολτ Μπρέχτ. Κριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Στάχυ, 2002, σ. 32.

<sup>27</sup> Lisa Wolford, *Grotowski's objective drama research*, Jackson, University Press of Mississippi, 1996, p. 9.

<sup>28</sup> Richard Courtney, *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education, 4<sup>th</sup> edition*, Toronto, Simon & Pierre Pub., 1989, σσ. 76-80.

<sup>29</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό.π., 2005, σσ.81-83.

<sup>30</sup> Eugenio Barba, *Το χάρτινο κανό: ένας οδηγός προς τη θεατρική ανθρωπολογία*, Αθήνα, Δωδώνη, 2008, σ. 18.

<sup>31</sup> Roger Wooster, *Contemporary theatre in education*, Bristol, UK & Chicago, USA, Intellect, 2007, σ. 8. και Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό.π., 2005, σσ.53-55.

<sup>32</sup> Gavin Bolton, *Changes in thinking about drama in education*, ό.π., 1985, σ.155. και John O'Toole, *The*

Στον τομέα της εκπαίδευσης ήδη από το 1920 η Winifred Ward<sup>34</sup> χρησιμοποιεί τη δραματική εκπαίδευση για να αναπτύξει τη δημιουργικότητα των μαθητών της μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και τη συμμετοχική διαδικασία. Η μορφωτική σημασία του εκπαιδευτικού δράματος ενισχύεται από τις παιδοκεντρικές αντιλήψεις των Rousseau<sup>35</sup>, Froebel<sup>36</sup>, Pestalozzi<sup>37</sup>, Dewey<sup>38</sup>, που προσεγγίζουν το δραματικό παιχνίδι σαν μέσο παιδοκεντρικής και βιωματικής μάθησης.<sup>39</sup>

Την ίδια περίπου εποχή στη Μ. Βρετανία η Harriet Finlay Jonson<sup>40</sup> και ο Henry Caldwell Cook<sup>41</sup> εφαρμόζουν το δράμα σαν μέσο μάθησης, υποστηρίζοντας ότι το παιχνίδι είναι ένας φυσικός τρόπος μάθησης. Αργότερα ο Peter Slad,<sup>42</sup> παρατηρεί ότι το δράμα αποτελεί μέσο συναισθηματικής ανάπτυξης και καλλιέργειας επειδή προωθεί το παιδί να παρατηρεί, να συνεργάζεται και να υπολογίζει τους άλλους.<sup>43 44</sup> Στα ίδια αχνάρια ακολουθεί ο Brian Way<sup>45</sup>, η Dorothy Heathcote<sup>46</sup> και ο Gavin Bolton<sup>47</sup>, που δίνουν μικρότερη έμφαση στο τελικό αποτέλεσμα και την παράσταση<sup>48</sup> και τονίζουν τη μεγάλη εκπαιδευτική αξία που έχει το παιχνίδι και η θεατρική προετοιμασία.<sup>49</sup> Δυναμικά εργαλεία μετάδοσης του νοήματος που παρέχει το θέατρο, αναγνωρίζεται πως είναι ο

---

*process of drama: negotiating art and meaning*, ό.π., 1992, σ. 15.

<sup>33</sup> Ο Boal επινόησε το θέατρο του καταπιεσμένου μία από τις σημαντικότερες μορφές του κοινωνικού και αναπτυξιακού θεάτρου. Βλ. Άλκηστις Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008, σσ. 51-61.

<sup>34</sup> John O'Toole, Madonna Stinson, & Tiina Moore, *Drama and curriculum: a giant at the door*, [Dordrecht], Springer, 2009, σ. 73.

<sup>35</sup> Jean-Jacques Rousseau & Richard Lawrence Archer, *Jean Jacques Rousseau: his educational theories selected from Émile, Julie and other writings*, New York, Barron's Educational Series, 1964, σ.8.

<sup>36</sup> Cecily O'Neill, *Dorothy Heathcote on education and drama: essential writings*, New York, Routledge, 2015, σ. 1.

<sup>37</sup> Richard Courtney, *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education, 4th edition*, ό.π., 1989, σ. 21.

<sup>38</sup> Gavin Bolton, *Changes in thinking about drama in education*, ό.π., 1985, σ. 152.

<sup>39</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό. π., 2005, σσ.31.

<sup>40</sup> Richard Courtney, *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education, 4th edition*, ό.π., 1989, σ. 22.

<sup>41</sup> Richard Courtney, *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education, 4th edition*, ό. π., 1989, σ. 22.

<sup>42</sup> John O'Toole, *The process of drama: negotiating art and meaning*, ό.π., σ.195.

<sup>43</sup> Richard Courtney, *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education, 4th edition*, ό.π., 1989, σ. 28

<sup>45</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό. π., 2005, σσ.33-34.

<sup>45</sup> John Somers, *Drama and theatre in education: contemporary research*, North York, Ont., Captus University Publications, 1996, σ.108.

<sup>46</sup> Liz Johnson, & Cecily O'Neill, *Dorothy Heathcote: collected writings on wducation and drama*. Evanston, Ill., Northwestern University Press, 1991, σσ.42-43.

<sup>47</sup> John O'Toole, Madonna Stinson, & Tiina Moore, *Drama and curriculum: a giant at the door*, [Dordrecht], Springer, 2009, σ. 121.

<sup>48</sup> Gavin Bolton, *Changes in thinking about drama in education*, ό.π., 1985, σσ. 154-155.

<sup>49</sup> Αστέριος Τσιάρας. *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό.π., 2005, σσ.33.



συμβολισμός<sup>50</sup>, η δραματική ένταση, η δραματική γλώσσα και η επιβράδυνση του ρυθμού της δραματικής διαδικασίας, ενώ ο θεωρητικός David Hornbrook<sup>51</sup>, εξακολουθεί να πιστεύει πως εξίσου σημαντική εκπαιδευτικά παραμένει η τελική μορφή, δηλαδή το αισθητικό αποτέλεσμα και η παράσταση. Ακόμη η σημασία του ρόλου του δασκάλου εμψυχωτή<sup>52</sup>, αναδεικνύεται και το δράμα προσεγγίζεται πλέον και θεωρητικά ως ένα εξαιρετικό εργαλείο μάθησης για τα παιδιά<sup>53</sup> που αποσκοπεί στη γνώση αλλά και στην καλλιέργεια της εσωτερικής ενόρασης, στην κατανόηση του κόσμου που τα περιβάλλει<sup>54</sup> και των κρυφών νοημάτων των ανθρώπινων πράξεων.<sup>55</sup>

Στη συνέχεια διάφοροι μελετητές όπως και ο Jonathan Neelands<sup>56</sup> αναπτύσσουν τεχνικές προκειμένου να βοηθήσουν την εκπαίδευση των δασκάλων. Αυτή είναι και η εποχή που το δραματικό παιχνίδι συνδέεται και επίσημα με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Από το 1960 και ύστερα αρκετές χώρες ακολουθούν το παράδειγμα της Αμερικής και της Αγγλίας ενσωματώνοντας το δράμα στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Ο όρος Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) επικρατεί παγκοσμίως.

Στην Ελλάδα, πρωτοπόροι<sup>57</sup> του παιδικού θεάτρου, από παιδαγωγικής σκοπιάς, ανάμεσα σε άλλους θεωρούνται η Ξένια Καλογεροπούλου<sup>58</sup>, η Κάρμεν Ρουγγέρη, ο Δημήτρης Ποταμίτης<sup>59</sup> και ο Λάκης Κουρετζής.<sup>60</sup>

Από το 1990<sup>61</sup> και έκτοτε πιλοτικά προγράμματα Εκπαιδευτικού Δράματος έχουν ενταχθεί στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής<sup>62</sup> σε ορισμένα μόνο Δημοτικά σχολεία (ΕΑΕΠ).

Ανακεφαλαιώνοντας σύμφωνα με το πλήθος της σχετικής βιβλιογραφίας αντιλαμβανόμαστε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα έγινε ευρέως αποδεκτό επειδή επιδιώκει μια ολόπλευρη ανάπτυξη του

---

<sup>50</sup>Cecily O'Neill, *Dorothy Heathcote on education and drama: essential writings*, ό.π., 2015, σ. 28.

<sup>51</sup>Michael Anderson, *Master class in drama education: transforming teaching and learning*, London & New York, NY, Continuum International Pub. Group, 2012, σ. 59.

<sup>52</sup>Richard Courtney, *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education, 4th edition*, ό.π., 1989, σ. 23. και Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό.π., 2005, σσ.34-36.

<sup>53</sup>John O'Toole, Madonna Stinson, & Tiina Moore, *Drama and curriculum: a giant at the door*, ό. π., 2009, σ. 139.

<sup>54</sup>Shin-Mei Kao & Cecily O'Neill, *Words into worlds: learning a second language through process drama*, Stamford, Conn., Ablex, 1998, σ. 26.

<sup>55</sup>Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό. π., 2005, σσ.36-38.

<sup>56</sup>Jonathan Neelands, *Making sense of drama: a guide to classroom practice*, London & Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books published in association with 2D Magazine, 2002, σ. 6.

<sup>57</sup>Περσεφόνη Σέξτου, *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2007, σ. 95.

<sup>58</sup>Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του θεάτρου*, ό. π., 2010, σ. 40.

<sup>59</sup>Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του θεάτρου*, ό. π., 2010, σ. 40.

<sup>60</sup>Ξένια Καλογεροπούλου, *Θέατρο για παιδιά, ένας πρακτικός οδηγός*, Αθήνα, Ελληνικό κέντρο θεάτρου για το παιδί και τα νιάτα, 1991, σσ.164-165.

<sup>61</sup>Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1991, σ.40.

<sup>62</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό.π., 2005, σ. 41.

ατόμου<sup>63</sup> μέσα από την επαφή του με τις τεχνικές θεατρικής φόρμας.<sup>64</sup> Πιο συγκεκριμένα στόχος του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι να αναπτύξει και να διευκολύνει τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα των συμμετεχόντων σε αυτό.<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup>Betty Jane Wagner, *Building moral communities through educational drama*, Stamford, Conn., Ablex Pub. Corp., 1999, σ.219.

<sup>64</sup>John Somers, *Drama and theatre in education: contemporary research*, ό.π., 1996, σ.181. και Tony Jackson, *Learning through theatre. Essays and casebooks on theatre in education*, ό.π., 1980, σσ. 71-72.

<sup>65</sup>Jonathan Neelands, *Making sense of drama: a guide to classroom practice*, ό.π., 2002, σ. 7.

## ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ: ΑΤΟΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ, ΒΑΣΙΚΗ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

Σύμφωνα με το πλήθος της βιβλιογραφίας ο όρος ενσυναίσθηση είναι πολυδιάστατος<sup>66</sup> και δύσκολα κατανοητός στους μελετητές όσον αφορά στις ιδιότητες του, λόγω του ότι αυτές έχουν προεκτάσεις που αφορούν όχι μόνο το ίδιο το άτομο αλλά και τις διαπροσωπικές συναλλαγές του.<sup>67</sup> Επιπλέον η ενσυναίσθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνοχή των ομάδων και στην εν γένει συμπεριφορά των μελών της απέναντι στα άτομα της ομάδας σε αντίθεση με διαφοροποιημένες συμπεριφορές που εμφανίζονται απέναντι σε εξωτερικούς παράγοντες. Επίσης, μερικώς ανεξήγητα παραμένουν τα αίτια από τα οποία εξορμάται η ενσυναίσθηση καθώς και η ευμεταβλητότητα που παρατηρείται μέσα σε εναλλασσόμενα πλαίσια.<sup>68</sup>

Σύγχρονες επιστημονικές θεωρήσεις διαπιστώνουν πως ενσυναίσθηση είναι το φαινόμενο σύμφωνα με το οποίο οι άνθρωποι μπορούν να αναγνωρίζουν στους συνανθρώπους τους τις συναισθηματικές εμπειρίες που νιώθουν κάθε στιγμή, βιώνοντας ταιριαστά αισθήματα και συναισθήματα και κινητοποιούμενοι για να απαλύνουν τον πόνο των άλλων, συχνά προσφέροντας προς τους άλλους υποστηρικτικές συμπεριφορές.<sup>69</sup>

Προκειμένου να γίνει απόλυτα κατανοητή η έννοια της ενσυναίσθησης, φαίνεται πως δεν αρκεί μόνο η μελέτη της σαν ατομική ικανότητα, όπως συχνά εξετάζεται από τις νευροεπιστήμες, αλλά πρέπει να μπορεί να εστιάσει κανείς και στην ανθρωπολογική μελέτη των σχέσεων<sup>70</sup> που διέπουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης,<sup>71</sup> έτσι όπως αυτές προκύπτουν σαν αποτέλεσμα της

---

<sup>66</sup> Έννοια πολυσήμαντη που έχει πολυάριθμους εννοιολογικούς ορισμούς αναφέρεται στο: Φωτεινή Π. Κιρκιγιάννη, «Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική», *Τα Εκπαιδευτικά*, 89-90, 2009, σσ.1-16.

<sup>67</sup> Carmen Belacchi, & Eleonora Farina, «Feeling and thinking about others: affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/ hostile preschoolers», *Aggressive Behavior*, 38(2), 2012, σσ. 150-165.

<sup>68</sup> Mina Cikara, Emile G. Bruneau, & Rebecca R. Saxe, «Us and them: intergroup failures of empathy», *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 2011, σσ. 149-153.

<sup>69</sup> Παρόμοιες απόψεις που συνδέουν την ενσυναίσθηση με τον αλτρουισμό προτείνει και ένας από τους κορυφαίους μελετητές του τομέα αυτού, ο Daniel Batson. Βλ. Daniel C. Batson, & Nadia Y. Ahmad, «Using empathy to improve intergroup attitudes and relations», *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 2009, σσ. 141-177.

<sup>70</sup> Χαρακτηριστικά αναφέρει η ανθρωπολόγος Rita Astuti: «...ο ανθρώπινος νους δεν μπορεί να μελετηθεί χωριστά από το πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται» (ελεύθερη μετάφραση). Βλ. Rita Astuti, «Weaving together culture and cognition: an illustration from Madagascar», *Intellectica: Revue de L' association Pour La Recherche Cognitive* (Association pour la Recherche Cognitive), 2007. (Διαθέσιμο και στο LSE Research Online: [http://eprints.lse.ac.uk/21664/1/Weaving\\_together\\_culture\\_and\\_cognition\\_%28LSERO\\_version%29.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/21664/1/Weaving_together_culture_and_cognition_%28LSERO_version%29.pdf)

<sup>71</sup> Οι Roerig, et al στον επίλογο της εργασίας τους χαρακτηριστικά δηλώνουν «...συζητούμε τη σημασία της γεφύρωσης της νευροψυχολογίας και της ανθρωπολογίας στην έρευνα της ενσυναίσθησης των παιδιών. Προτείνουμε έναν ερευνητικό σχεδιασμό που θα ενσωματώνει την εξέταση της ενσυναίσθησης σαν ατομικής

διαλεκτικής διαδικασίας, που αναπτύσσεται ανάμεσα στους διάφορους παράγοντες, άτομα και πλαίσια.<sup>72</sup>

Η έρευνα των νευροεπιστημών γύρω από τους μηχανισμούς που υποστηρίζουν την ενσυναίσθηση οδήγησε στην ανακάλυψη και τη μελέτη ενός εγκεφαλικού δικτύου που ονομάστηκε κοινωνικός εγκέφαλος ο οποίος είναι ένας όρος που υποδηλώνει την ικανότητά μας να καταλαβαίνουμε και να αλληλεπιδρούμε με τους γύρω μας.<sup>73</sup>

Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης από την παιδική ηλικία στην εφηβεία και μέχρι την ενηλικίωση στον πυρήνα της ανθρώπινης κοινωνικής λειτουργικότητας φαίνεται πως βρίσκεται η σχέση μεταξύ της πλοήγησης του ατόμου στον σύνθετο κόσμο των κοινωνικών δικτύων και της κοινωνικής γνώσης, η οποία καθοδηγείται από την ωρίμανση συγκεκριμένων κοινωνικών λειτουργιών που διαμορφώνονται κατάλληλα από τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στα κοινωνικά πλαίσια.<sup>74</sup>

Ο Carl Rogers υπήρξε ένας από τους κυριότερους μελετητές της ενσυναίσθησης, και τη θεωρούσε τη βασικότερη ικανότητα που θα πρέπει να διαθέτει όποιος ενδιαφέρεται να στηρίξει και να βοηθήσει ψυχολογικά έναν άλλο άνθρωπο. Κατά τον Carl Rogers (1957)<sup>75</sup> η ενσυναίσθηση «...είναι η ικανότητα του να αντιλαμβάνεται κάποιος τον κόσμο του άλλου σαν να ήταν ο δικός του κόσμος χωρίς όμως ποτέ να ξεχνάει τη διάσταση του σαν».<sup>76</sup>

Σύμφωνα με την έως σήμερα έρευνα φαίνεται πως η ανάπτυξη των κοινωνικών μας δεξιοτήτων βασίζεται στην ικανότητά μας να καταλαβαίνουμε τους άλλους και υποστηρίζεται από δύο πολύ σημαντικά είδη ενσυναίσθησης (α) τη γνωστική ενσυναίσθηση η οποία μας επιτρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας την οπτική γωνία ενός άλλου ανθρώπου και να αποδίδουμε προθέσεις,

---

*ικανότητας και την ενσυναίσθηση σαν κοινωνιοπολιτιστικά εδραιωμένη διαδικασία». Βλ. Simone Roerig, Floryt van Wesel F, Sandra Evers SJTM, & Lydia Krabbendam, «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: the importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σσ.1-6.*

<sup>72</sup> Βλ. Simone Roerig, Floryt van Wesel F, Sandra Evers SJTM & Lydia Krabbendam, «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: the importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σσ.1-6.

<sup>73</sup> Βλ. Ralph Adolphs, «The social brain: neural basis of social knowledge», *Annual Review of Psychology*, 60, 2009, σσ. 693-716. Καθώς και Uta Frith & Chris Frith, «The social brain?», *Philosophical Transactions B: Biological Science*, 362(1480), 2007, σσ. 671-678. Επίσης γίνεται αναφορά στο Simone Roerig, Floryt van Wesel F, Sandra Evers SJTM & Lydia Krabbendam, «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: the importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σσ.1-6.

<sup>74</sup> Silk, Jennifer, Laura R. Stroud, Greg J. Siegle, Ronald E. Dahl, Kyung Hwa Lee, & Eric E. Nelson, «Peer acceptance and rejection through the eyes of youth: pupillary, eyetracking and ecological data from the Chatroom Interact task», *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 7(1), 2012, σσ. 93-105.

<sup>75</sup> Carl Rogers, «The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change», *Journal of Consulting Psychology*, 21, 1957, σσ. 95-103.

<sup>76</sup> Αναφορά στον Carl Rogers, (1957) και μετάφραση στην ελληνική βλέπε στη σελ. 301 στο Μαρία Μαλικιώση-Λοίζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2- 3), 2003, σσ. 259- 309.

επιθυμίες και πιστεύω και (β) Τη θυμική (συναισθηματική) ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα να μοιραζόμαστε τα συναισθήματα του άλλου, παρατηρώντας και μαθαίνοντας από τη συναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται.<sup>77</sup>

Η γνωστική ενσυναίσθηση συχνά αξιολογείται μέσα από ερωτήσεις με βάση το σωστό λάθος που εξερευνούν την κατανόηση του εξεταζόμενου γύρω από τη διανοητική κατάσταση ενός πρωταγωνιστή.<sup>78</sup> Όσο για τη συμπεριφορική αξιολόγηση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης αυτή στηρίζεται στην αυτοαναφερόμενη ένταση και αξία των έμμεσων συναισθημάτων που εκλύονται με την παρουσίαση ορισμένων υποθετικών καταστάσεων.<sup>79</sup>

Η νευροαπεικονιστική έρευνα σήμερα εστιάζοντας πάνω στην έμμεση ανταπόκριση κατά την επίδειξη συναισθηματικών ερεθισμάτων καταδεικνύει ότι η γνωστική ενσυναίσθηση πιθανόν εδράζεται σε ένα εγκεφαλικό δίκτυο που περιλαμβάνει τον έσω προμετωπιαίο εγκεφαλικό φλοιό, την κροταφοβρεγματική συμβολή και το προσφηνοειδές λοβίο, ενώ η συναισθηματική ενσυναίσθηση βασίζεται στην ενεργοποίηση εγκεφαλικών περιοχών παρόμοιων με εκείνες που αισθάνονται τον πόνο και την αίσθηση εαυτού όπως είναι η πρόσθιος νήσος, ο φλοιός της πρόσθιας αύλακας του προσαγωγίου και η αμυγδαλή.<sup>80</sup>

Σύμφωνα με διάφορες άλλες νευροψυχολογικές μελέτες η ενσυναίσθηση διερευνάται σε συνδυασμό με το κοινωνικό πλαίσιο, και δίνεται έμφαση στη σχέση της με τον αριθμό των διαπροσωπικών επαφών που διαθέτει ένα άτομο. Πράγματι, παρόμοιες έρευνες φαίνεται να συγκλίνουν στην άποψη, ότι το μέγεθος του κοινωνικού δικτύου σχετίζεται θετικά με τη γνωστική ενσυναίσθηση και με το μέγεθος των νευροφυσιολογικών δομών όπου εικάζεται ότι εδράζονται οι λειτουργίες αυτές που υποστηρίζουν την ενσυναίσθηση.<sup>81</sup>

Μάλιστα, σύμφωνα με πολλούς οι συναισθηματικές ιδιότητες της ενσυναίσθησης και της

---

<sup>77</sup> Jean Decety, & Claus Lamm, «Human empathy through the lens of social neuroscience», *The Scientific World Journal*, 6, 2006, σσ. 1146–1163.

<sup>78</sup> Μαρία Μαλικιώση - Λοίζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2- 3), 2003, σσ. 259-309.

<sup>79</sup> Μαρία Μαλικιώση - Λοίζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2- 3), 2003, σσ. 259-309.

<sup>80</sup> Philip L. Jackson, Andrew N. Meltzoff, & Jean Decety, «How do we perceive the pain of others? A window into the neural processes involved in empathy», *Neuroimage*, 24(3), 2005, σσ.771-779. Επίσης για ερευνητικά στοιχεία βλέπε Jean Decety & Thierry Chaminade, «Neural correlates of feeling sympathy», *Neuropsychologia*, 41(2), 2003, σσ.127-138. Καθώς και Jean Decety, & Philip L. Jackson, «The functional architecture of human empathy», *Behavioral Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 2004, σσ.71-100. Ακόμη βλέπε: Mathew D. Lieberman, «Social cognitive neuroscience», in F. Baumeister & Kathleen D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of Social Psychology*, Thousand Oaks, CA, Sage Press, 2007, σσ.885-88. Καθώς και Uta Frith, & Chris Frith, «The social brain: allowing humans to boldly go where no other species has been», *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 365, 2010, σσ.165-176.

<sup>81</sup> Penelope A. Lewis, Roozbeh Rezaie, Rachel Brown, Neil Roberts, & R.I.M. Dunbar, «Ventromedial prefrontal volume predicts understanding of others and social network size», *Neuroimage*, 57(4), 2011, σσ. 1624-1629.

συναισθηματικής αυτοενημερότητας μαζί και με άλλες μη άμεσα σχετικές ικανότητες, όπως η αυτοεκτίμηση, η προσαρμοστικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη,<sup>82</sup> η οποία επιτρέπει στο άτομο να κατανοεί τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων και να τα διαχειρίζεται αποτελεσματικά προκειμένου να επινοεί προσωπικά κίνητρα και να μπορεί να εντάσσεται κοινωνικά, επιτυγχάνοντας προσωπική αποδοχή αλλά και επαγγελματική επιτυχία.<sup>83</sup>

Σύμφωνα με τα ευρήματα της Schutte, (2014)<sup>84</sup> και πολλών ακόμη ερευνητών, σχετικά με τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στις διαπροσωπικές σχέσεις, φαίνεται πως η υψηλή αντίληψη της αποτελεί έναν ασφαλή δείκτη μεγαλύτερης αυτοσυγκρότησης (self congruency), αυτοπαρακολούθησης (self-monitoring) στις διαπροσωπικές σχέσεις και συνεπώς μεγαλύτερης ενσυναίσθησης (empathy).<sup>85</sup> Η ενσυναίσθηση με τη σειρά της φαίνεται πως ενισχύει το θετικό συναίσθημα (positive affect), που όπως εικάζεται αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό το οποίο μπορεί όμως να καλλιεργηθεί περαιτέρω, προκειμένου σε βάθος χρόνου να βοηθήσει στη μείωση του άγχους (anxiety), της κατάθλιψης (depression) και των αρνητικών συναισθημάτων (negative affect), ενισχύοντας την προσωπική ανάπτυξη (self growth) και τη γενικότερη επαγγελματική και προσωπική ικανοποίηση (life and work satisfaction).<sup>86</sup>

Από πλευράς νευροεπιστημών φαίνεται ακόμα ότι ορισμένα δομικά χαρακτηριστικά του εγκεφάλου όπως π.χ. το μέγεθος του έσω προμετωπιαίου φλοιού<sup>87</sup> και το μέγεθος<sup>88</sup> και η

---

<sup>82</sup> Ο Howard Gardner ανάμεσα σε άλλους ήταν από τους πρώτους μελετητές που ασχολήθηκαν με την έρευνα των διάφορων πτυχών της νοημοσύνης. Howard Gardner, *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York, Basic books, 2011. Ο Gardner όπως και άλλοι στη συνέχεια ερευνητές, μεταξύ των οποίων και ο Coleman κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ανάμεσα στα διάφορα είδη νοημοσύνης που μπορεί να διαθέτει ένα άτομο, σημαντική για όλους είναι η ισορροπημένη ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Βλέπε συζήτηση στο: Daniel Coleman, *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*, Αθήνα, Πεδίο, 2011, σσ. 74-87.

<sup>83</sup> John D. Mayer, Peter Salovey, & David R. Caruso, «Emotional intelligence: new ability or eclectic traits?», *American Psychologist*, 63(6), 2008, σσ. 503-517. Εκτενής αναφορά και συζήτηση βλέπε και στο Ευδοξία Τσιρογιαννίδου, «Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στις σχολές γονέων», Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2010, σσ.9-10.

<sup>84</sup> Nicola S. Schutte, «Social environment contexts of trait emotional intelligence», *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24(7), 2014, σσ.741-750.

<sup>85</sup> Ευδοξία Τσιρογιαννίδου, «Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στις σχολές γονέων», Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2010, σ.27.

<sup>86</sup> Nicola S. Schutte, & John M. Malouff, «Facility for sustained positive affect as an individual difference characteristic», *Cogent Psychology*, 2(1), 2015, σσ.1-20.

<sup>87</sup> Penelope A. Lewis, Roozbeh Rezaie, Rachel Brown, Neil Roberts, and R.I.M. Dunbar, «Ventromedial prefrontal volume predicts understanding of others and social network size», *Neuroimage*, 57(4), 2011, σσ. 1624-1629.

Joanne Powell, Penelope A. Lewis, Neil Roberts, Marta García-Fiñana, & R. I. M Dunbar, «Orbital prefrontal cortex volume predicts social network size: an imaging study of individual differences in humans», *Proceedings of the Royal Society B: Biological Science*, 279(1736), 2012, σσ.2157-2162.

πυκνότητα<sup>89</sup> της φαιάς ουσίας στην αμυγδαλή σχετίζονται θετικά με το μέγεθος του κοινωνικού δικτύου που διαθέτει ένα άτομο, την ενσυναίσθηση, αλλά και τις άλλες κοινωνικές δεξιότητες που εμφανίζει. Επίσης, έχει βρεθεί ότι σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης διαδραματίζει η παρουσία μεγαλύτερων αδελφών<sup>90</sup> και η κεντρική θέση που έχει το άτομο στο κοινωνικό δίκτυο των φίλων του.<sup>91</sup>

Ακόμα άλλες έρευνες εστιάζουν στο πώς η έκφραση της ενσυναίσθησης επηρεάζεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου. Η μεγάλη κοινωνική, φυλετική, πολιτική, χωρική και χρονική, απόσταση μεταξύ του στόχου που εκλύει τα ερεθίσματα και του ατόμου που συναισθάνεται φαίνεται να μειώνει την ενσυναίσθηση της απάντησης<sup>92</sup> και να εντοπίζεται σε διαφορετικά εγκεφαλικά κέντρα.<sup>93</sup>

Όπως αντιλαμβάνεται κανείς στο πλαίσιο παρόμοιων ερευνών που εξετάζουν τον κοινωνικό νου και τη γνωστική ανάπτυξη κάτω από νευροψυχολογική σκοπιά, η ενσυναίσθηση θεωρείται ένα ατομικό χαρακτηριστικό, ακόμη και όταν λαμβάνονται υπόψη οι διαπροσωπικές σχέσεις. Αντίθετα η ανθρωπολογία σαν επιστήμη αντιμετωπίζει την ενσυναίσθηση σαν μια συνεχιζόμενη κατάκτηση μεταξύ των ατόμων που εξαρτάται από το κατά πόσο οι άλλοι είναι πρόθυμοι ή ικανοί να μας

---

<sup>88</sup> Kevin C., Bickart, Christopher I. Wright, Rebecca J. Dautoff, Bradford C. Dickerson, & Lisa Feldman Barrett, «Amygdala volume and social network size in humans», *Nature Neuroscience*, 14(2), 2011, σσ. 163-164.

<sup>89</sup> R. Kanai, B. Bahrami, R. Roylance, & G. Rees, «Online social network size is reflected in human brain structure», *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 279(1732), 2012, σσ. 1327-1334.

<sup>90</sup> Μετά από έρευνα οι Perner et al., (1994) ανακοινώνουν πως η παρουσία αδελφών και μάλιστα μεγαλύτερων σε ηλικία είναι ένας καλός δείκτης πρόβλεψης γρηγορότερης κατάκτησης δεξιοτήτων Θεωρίας του Νου. Βλ. Josef Perner, Ted Ruffman, & Susan R. Leekam, «Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs», *Child Development*, 65(4), 1994, σσ.1228-1238. Παρόμοιες απόψεις υποστηρίζει εν μέρη και μία ακόμη ερευνητική μελέτη η οποία βρίσκει ότι η ύπαρξη αδελφών είναι ευνοϊκός παράγοντας ανάπτυξης παρόμοιων δεξιοτήτων από μικρή ηλικία, επισημαίνοντας όμως ότι τα παραπάνω δεν είναι αλήθεια για τα δίδυμα αδέλφια. Βλ. Kimberly Wright Cassidy, Deborah Shaw Fineberg, Kimberly Brown, & Alexis Perkins, «Theory of mind may be contagious, but you don't catch it from your twin», *Child Development*, 76(1), 2005, σσ. 97 – 106. Τις παραπάνω απόψεις βάζει σε δοκιμή και η έρευνα των Wright και Mahfoud, (2012) τα αποτελέσματα της οποίας υποστηρίζουν ότι κυρίως η ύπαρξη φίλων στο σχολείο, καλών δεξιοτήτων μνήμης και η ηλικιακή ωριμότητα είναι οι καλοί δείκτες ως προς την απόκτηση δεξιοτήτων Θεωρίας του Νού. Βλ. στο: Barlow C. Wright & Janina Mahfoud, «A child-centered exploration of the relevance of family and friends to theory of mind development», *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(1), 2012, σσ.32-40.

<sup>91</sup> (Wölfer et al., 2012) στο Simone Roerig, Floryt van Wesel F, Sandra Evers SJTM and Lydia Krabbendam, «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: the importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σ.3, καθώς και Ralf Wölfer, Kai S. Cortina, & Jürgen Baumert, «Embeddedness and empathy: how the social network shapes adolescents' social understanding», *Journal of Adolescence*, 35, 2012, σσ.1295–1305.

<sup>92</sup> Mina Cikara, Emile G. Bruneau, & Rebecca R. Saxe, «Us and them: intergroup failures of empathy», *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 2011, σσ. 149-153.

<sup>93</sup> Meghan L. Meyer, Carrie L. Masten, Yina Ma, Chenbo Wang, Zhenhao Shi, Naomi I. Eisenberger, & Shihui Han, «Empathy for the social suffering of friends and strangers recruits distinct patterns of brain activation», *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(4), 2013, σσ. 446-454.

αφήσουν να καταλάβουμε σχετικά με αυτά που τους αφορούν.<sup>94</sup> Από τη σκοπιά αυτή η ανθρωπολογική έρευνα εστιάζει στην κατανόηση της επίδρασης των κοινωνικών και πολιτιστικών διαδικασιών στην κινητοποίηση ή στην αναστολή της έκφρασης της ενσυναίσθησης σε μια δεδομένη κατάσταση μεταξύ συγκεκριμένων ατόμων.<sup>95</sup>

Ορισμένα διάσημα παραδείγματα των παραπάνω που έχουν αναφερθεί και δηλώνουν πόσο σημαντική αξία έχει κοινωνικά να μην εκδηλώνει κανείς τα συναισθήματα του είναι η αρνητική στάση που κρατά η κοινωνία των Ινουίτι στη δημόσια έκφραση των συναισθημάτων, ενώ το αντίθετο θεωρείται παιδική συμπεριφορά και η ταξική διαφοροποίηση που επιβάλλουν οι Γιαπ σχετικά με το ποιος μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματα του. Το να είναι κάποιος συμπονετικός σε αυτή την κοινωνία θεωρείται σημείο πλούτου και η εμπλοκή σε παρόμοιες καταστάσεις από λιγότερο εύπορους είναι επιρρεπής σε παρεξηγήσεις.<sup>96</sup>

Με παρόμοιο τρόπο στην ελληνική κοινωνία θεωρείται απαράδεκτο ή τουλάχιστον μη επιθυμητό τα άτομα να μοιράζονται μεταξύ τους συναισθήματα που εκλύονται λόγω ορισμένων καταστάσεων όπως για παράδειγμα παλιότερα ήταν η θέση της γυναίκας στην κοινωνία, το διαζύγιο των γονέων, οι φιλελεύθερες ιδέες και σήμερα εξακολουθούν να είναι η ομοφυλοφιλία, η οικονομική ανέχεια, το ελλιπές μορφωτικό επίπεδο, η διαφορετική προέλευση –καταγωγή, αλλά κυρίτερα η σοβαρή ασθένεια, αναπηρία και ψυχική νόσος. Γύρω από παρόμοιες καταστάσεις τα άτομα στην Ελλάδα εκπαιδεύονται να αποφεύγουν τη δημόσια έκθεση, επιμελώς αποκρύπτουν τα συναισθήματα τους με αποτέλεσμα οι γνώσεις τους σε πρακτικό και συναισθηματικό επίπεδο, η ενσυναίσθηση τους και ο δημόσιος διάλογος γύρω από παρόμοια θέματα να παραμένει σε εμβρυικό επίπεδο.

Τις συγκεκριμένες τάσεις οι ανθρωπολόγοι ονομάζουν ως αδιαφάνεια του νου ή κοινωνική αδιαφάνεια.<sup>97</sup> Αυτό σημαίνει ότι πολιτιστικοί παράγοντες πρέπει να εξετάζονται πάντα προσεκτικά σαν ένα κομμάτι της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επειδή τα άτομα ενεργούν σαν μέρη ενός ευρύτερου κοινωνικού δικτύου και η έκφραση της ενσυναίσθησης μπορεί ενσυνείδητα ή

---

<sup>94</sup> Douglas W. Hollan, & Jason C. Throop, *The anthropology of empathy: experiencing the lives of others in pacific societies*, New York, Berghahn Books, 2011, σ.8 και Simone Roerig, Floryt van Wesel F, Sandra Evers SJTM, & Lydia Krabbendam L, «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: the importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σ.3.

<sup>95</sup> Douglas W. Hollan, & Jason C. Throop, *The anthropology of empathy: experiencing the lives of others in pacific societies*, New York, Berghahn Books, 2011, σ.12.

<sup>96</sup> Douglas W. Hollan, & Jason C. Throop, *The anthropology of empathy: experiencing the lives of others in pacific societies*, New York, Berghahn Books, 2011, σ.8.

<sup>97</sup> Kevin P. Groark, «Social opacity and the dynamics of empathic in-sight among the Tzotzil Maya of Chiapas, Mexico», *Ethos*, 36(4), 2008, σσ. 427-448. Καθώς και Rita Astuti, «Implicit and explicit theory of mind», *Anthropology of this Century*, 13, 2015.



υποσυνείδητα να αποκρυφτεί.<sup>98</sup>

Είναι επίσης πολύ σημαντικό να παρατηρείται μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης μία ακόμα παράμετρος που έχει να κάνει με τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο πώς έχει εκπαιδευτεί ένα άτομο να εκφράζει την ενσυναίσθηση του (πώς πρέπει αυτή να εκφράζεται) και με το πώς το άτομο συμπεριφέρεται – (πώς παρουσιάζεται τελικά η ενσυναίσθηση του) τη συγκεκριμένη στιγμή που απαιτείται.<sup>99</sup>

Ανάμεσα στα πολλά θετικά οφέλη που αναφέρονται και στοιχειοθετούνται ερευνητικά σχετικά με την ενσυναίσθηση πολύ σημαντικό και ως προς τους σκοπούς της παρούσας έρευνας είναι η θετική συσχέτιση της ενσυναίσθησης των παιδιών με θετικές κοινωνικές συμπεριφορές όπως η συνεργατικότητα, η γενναιοδωρία, η μείωση της επιθετικότητας, η βελτίωση και σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών, μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών.<sup>100</sup> Η καλή ψυχολογική προσαρμογή όλων των παραπάνω σαν μέλη της ομάδας που αποτελούν και σαν σύνολο στο συγκεκριμένο πλαίσιο που διαδρούν διακρίνεται κυρίως σε δύσκολες καταστάσεις, αλλά και στην επίλυση προβλημάτων προσαρμογής στη σχολική τάξη.<sup>101</sup>

Εν κατακλείδι και με βάση τα παραπάνω διαφαίνεται πως από την πλευρά των νευροεπιστημών και αποκλείοντας μεθοδολογικά όσο το δυνατόν κάθε υποκειμενικότητα η ενσυναίσθηση εξετάζεται σαν ατομική βιολογική δεξιότητα και η μελέτη της εστιάζεται ποσοτικά στους εσωτερικούς μηχανισμούς της. Αντίθετα από ανθρωπολογικής σκοπιάς, με συγκεκριμένη μεθοδολογία, η οποία στηρίζεται στις παρατηρήσεις των ερευνητών εξετάζονται ποιοτικά οι εξωτερικοί μηχανισμοί της ενσυναίσθησης και η έρευνα εστιάζεται στην κοινωνική διάδραση.

---

<sup>98</sup> Rita Astuti, «Implicit and explicit theory of mind», *Anthropology of this Century*, 13, 2015. Καθώς και Simone Roerig, Floryt van Wesel F, Sandra Evers SJTM & Lydia Krabbendam, «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: the importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σ.4.

<sup>99</sup> Jason, Low, & Josef Perner, «Implicit and explicit theory of mind: state of the art», *British Journal of Developmental Psychology*, 30(1), 2012, σσ. 1-13. Καθώς και Rita Astuti, «Implicit and explicit theory of mind», *Anthropology of this Century*, 13, 2015.

<sup>100</sup> «Σήμερα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι εκείνος του παιδαγωγού- συμβούλου που βοηθά τους μαθητές να αναπτυχθούν γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο νέο του αυτό ρόλο θα πρέπει να διαθέτει ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε όλα τα στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας και για το λόγο αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να εκπαιδευθεί σε δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και συμβουλευτικής. Η ενσυναίσθηση βελτιώνει την παιδαγωγική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών, την ποιότητα της σχέσης τους και οδηγεί τους μαθητές στην αυτοπραγμάτωση». Φωτεινή Π. Κιρκιγιάννη, «Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική», *Τα Εκπαιδευτικά*, 89-90, 2009, σ. 14.

<sup>101</sup> Μαρία Μαλικιώση- Λοΐζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2-3), 2003, σσ. 259-309.

## ΟΜΑΔΑ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Εκτεταμένες μελέτες και έρευνες γύρω από την έννοια της ομάδας και τη δυναμική των ομάδων,<sup>102</sup> πραγματοποιήθηκαν από τον Kurt Lewin<sup>103</sup> ο οποίος εξετάζοντας τον όρο ομάδα αναφέρεται σε μια συνάθροιση ατόμων όπου κάθε άτομο έχει συνείδηση της παρουσίας των άλλων, κάθε μέλος έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις και υπάρχει αλληλεπίδραση, αλλά και κάποιας μορφής αλληλεξάρτηση.<sup>104</sup>

Επιπλέον, άλλοι ερευνητές παρατηρούν πως η ομάδα αποτελεί μια ζωντανή αναπτυσσόμενη διεργασία που εμπλέκει πολλές πλευρές ανθρώπινης λειτουργίας και επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης.<sup>105</sup> Τα μέλη της αλληλοεξαρτώνται και συναλλάσσονται.<sup>106</sup> Πέντε είναι τα κυριότερα στάδια που διακρίνονται κατά τη διαδικασία ανάπτυξης της ομάδας. Τα πρώτα στάδια συνάθροισης, σχηματισμού και κατάθεσης ιδεών γύρω από τον αρχικό σκοπό ονομάζονται σχηματισμός<sup>107</sup> της ομάδας και καταιγισμός<sup>108</sup> ενώ στη συνέχεια ακολουθεί το στάδιο της νορμοθέτησης<sup>109</sup> όπου θεσμοθετούνται ορισμένοι κανόνες προκειμένου να προληφθούν συγκρούσεις που θα επιφέρουν ανατρεπτικές και ζημιογόνες για την επιβίωση της ομάδας

---

<sup>102</sup> Tom Douglas, *Survival in groups. The basics in group membership*, Buckingham, Open University Press, 1995, σ.63, καθώς και Donelson Forsyth, *Group Dynamics*, Belmont, Calif., Cengage Learning, 2009, σ. 497.

<sup>103</sup> Kristine Krapp, & Gale Goup, *Psychologists and their theories for students, KURT LEWIN ( a study guide)*, Belmont, Calif., Gengage Learning, 2005, σ.289.

<sup>104</sup> Tom Douglas, *Survival in groups. The basics in group membership*, ο.π., 1995, σσ.13-27.

<sup>105</sup> Περιγραφή που αναφέρεται και στο Γεώργιος Βασιλείου, «Ο άνθρωπος ως σύστημα: μια παρουσίαση για τον παιδοψυχίατρο», στο Γιάννης Τσιάντης, & Σωτήρης Μανωλόπουλος (Επιμ.) *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, τομ. Α, μέρος Γ*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1987, σσ.261-273. Επίσης η οικογενειακή θεραπεύτρια Virginia Satir «... εξετάζει τα άτομα, τα ζευγάρια και τις οικογένειες σαν ισομορφικά αλλά αλληλοσχετιζόμενα συστήματα» αναφορά στο Barbara Jo Brothers, *Virginia Satir: foundational ideas*, New York & London, Routeledge, 2011, σ.62. Επιπλέον η συνοχή που έχει μελετηθεί εκτενώς επειδή θεωρείται η βασική ιδιότητα μιας ομάδας αντανακλά εν μέρει τις ατομικές ιδιότητες των μελών της καθώς και τη σταθερή ή μη, εμπλοκή τους σε κοινές δραστηριότητες της ομάδας. Mario Mikulincer, & Phillip R. Shaver, «Attachment, group-related processes, and psychotherapy», *International Journal of Group Psychotherapy*, 57(2), 2007, σσ.233-245.

<sup>106</sup> Bruce W. Tuckman, & Mary Ann C. Jensen, «Stages of Small-Group Development Revisited», *Group Organisation Studies*, 2(4), 1977, σσ.419-427.

<sup>107</sup> Bruce W. Tuckman, & Mary Ann C. Jensen, «Stages of Small-Group Development Revisited», ο.π., 1977, σσ.419-427.

<sup>108</sup> Bruce W. Tuckman, & Mary Ann C. Jensen, «Stages of Small-Group Development Revisited», ο.π., 1977, σσ.419-427

<sup>109</sup> Bruce W. Tuckman, & Mary Ann C. Jensen, «Stages of Small-Group Development Revisited», ο.π., 1977, σσ.419-427

<sup>110</sup> Οι λειτουργίες ή διεργασίες της ομάδας αποσκοπούν στην επίτευξη των στόχων της βλ.: Tom Douglas, *Survival in groups. The basics in group membership*, ο.π., 1995, σ. 87 και Δημήτριος Γεώργας, *Κοινωνική ψυχολογία*, Τόμος Β', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995, σσ. 22-24

<sup>111</sup> Bruce, W. Tuckman, & MaryAnn C. Jensen, «Stages of Small-Group Development Revisited», ο.π., 1977, σσ.419-427

επιπτώσεις. Συνήθως αμέσως μετά επέρχεται το στάδιο της δράσης<sup>110</sup> όπου παρατηρείται ποιοτική σύσφιξη των σχέσεων των μελών της ομάδας, μεγαλύτερη άνοδος της παραγωγικότητας της. Σημαντικές λειτουργίες της ομάδας αποτελούν η λήψη αποφάσεων, η συνοχή της, και οι σκοποί που επιδιώκονται.<sup>111</sup> Εφόσον διατηρηθεί η ενότητα αποφεύγοντας τις συγκρούσεις και μόλις ολοκληρωθούν οι σκοποί της ομάδας, αμέσως μετά συνήθως με φυσικό τρόπο επέρχεται ο τερματισμός της.<sup>112</sup>

Σημαντικές πληροφορίες γύρω από την κατανόηση της λειτουργίας των ομάδων έχουν προσφέρει και διάφορες άλλες απόψεις προερχόμενες από τη θεωρία του πεδίου (Field Theory) και τη Μορφολογική Θεωρία (Gestalt theory).<sup>113</sup> Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες η συμπεριφορά των ανθρώπων σε μία ομάδα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν μια ολότητα που επηρεάζεται: από εξωγενείς παράγοντες, παράδειγμα των οποίων αποτελούν οι κοινωνικές πιέσεις ή οι ειδικές συνθήκες του τόπου διαβίωσης της ομάδας,<sup>114</sup> ενδογενείς παράγοντες που μπορεί να αναφέρεται στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση της συγκεκριμένης ομάδας. Επιπλέον η συμπεριφορά των ατόμων επηρεάζεται άμεσα και από ψυχολογικούς παράγοντες όπως είναι για παράδειγμα η συμπεριφορά, οι προσωπικές φιλοδοξίες και άλλα. Η συμπεριφορά των ατόμων φαίνεται να έχει τις ρίζες της στην παιδική ηλικία και συγκεκριμένα στις οικογενειακές σχέσεις και στην ποιότητά τους και με βάση την ψυχαναλυτική θεωρία που υποστηρίζει ότι το «*Περιβάλλον είναι αυτό που διασφαλίζει το ασφαλές κράτημα ενός μέλους στην ομάδα*».<sup>115</sup>

Επιπλέον πολύ σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση και διατήρηση μιας ομάδας διαδραματίζει η σωστή και άμεση επικοινωνία<sup>116</sup>, η οποία βασίζεται σε έναν κοινό κώδικα που περιλαμβάνει σημασιολογικές έννοιες που η μεταξύ τους σύνταξη πραγματοποιείται με βάση θεσμοθετημένους κανόνες. Η αποκωδικοποίηση, όμως, των επικοινωνιακών μηνυμάτων δεν γίνεται μόνο μέσα από τη σημασία και τους κανόνες αλλά στηρίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος στο πραγματικό επικοινωνιακό

---

<sup>112</sup> Σύμφωνα με τις απόψεις του Lewin όπως αυτές έχουν συγκεντρωθεί μέσα από άρθρα του στο Kurt Lewin, *Field theory in social science*, New York, Harper, 1951.

<sup>113</sup> Kurt Lewin. «Field theory and learning», in N. B. Henry (Ed), *The psychology of learning, The 41st Yearbook of the National Society for the Studies in Education, Part II*, New York, National Society for the Studies in Education, 1942, σσ.215-242.

<sup>114</sup> Frans B. M. De Waal, «Food sharing and reciprocal obligations among chimpanzees», *Journal of Human Evolution*, 18(5), 1989, σσ.433-459.

<sup>115</sup> Donald W. Winnicott, *The maturational process and the facilitating environment*, New York, International Universities Press, 1965, σσ.39-40.

<sup>116</sup> Δημήτριος Γεώργας, «Η επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις» στο Δημήτριος Γεώργας, *Κοινωνική ψυχολογία*, Τόμος Α', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995, σσ. 285-304.

πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά τα μηνύματα διατυπώνονται.<sup>117</sup> Το πραγματικό επικοινωνιακό πλαίσιο πέρα από τον τόπο και τη χρονική στιγμή που το ορίζουν, σύμφωνα με τις θεωρήσεις των Watzlawick et al. (1967)<sup>118</sup> εξαρτάται κυρίως και από την αλληλοεπίδραση<sup>119</sup> που υπάρχει και τους ρόλους<sup>120</sup> που αναλαμβάνει κάθε μέλος της ομάδας μέσα σε αυτή. Ανάλογα με το αν οι ρόλοι του κάθε ατόμου μέσα στην ομάδα είναι ισότιμοι ή διαφορετικοί οι επικοινωνιακές ανταλλαγές στην ομάδα μπορεί να είναι συμμετρικές ή συμπληρωματικές.<sup>121</sup> Σύμφωνα πάντα με τους παραπάνω μελετητές μέσα σε μία ομάδα πάντα υπάρχει επικοινωνία ακόμα και όταν κάποιος δεν επικοινωνεί.<sup>122</sup> Για τον λόγο αυτόν θα πρέπει οι επικοινωνιακές σχέσεις να εξετάζονται προσεκτικά όσον αφορά στην όψη τους αλλά και όσον αφορά στο πραγματικό περιεχόμενο τους.<sup>123</sup>

Τέλος όσον αφορά τον συντονισμό μιας ομάδας,<sup>124</sup> αυτός ακόμη και αν δεν μπορεί να είναι πάντα αντικειμενικός στόχος του είναι να δημιουργήσει ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, αντιμετωπίζοντας με ισοτιμία και σεβασμό τα μέλη της ομάδας, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα, τα θετικά στοιχεία και τα αποθέματα του κάθε ατόμου.<sup>125</sup>

## ΣΥΛΛΟΓΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΚΑΙ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Μία συλλογική ενέργεια αναφέρεται σε ένα είδος συμπεριφορών που επιδεικνύει μια ομάδα ατόμων και αποσκοπούν στην κατάκτηση ενός κοινού σκοπού. Οι συλλογικές ενέργειες περιλαμβάνουν συνεργατικές συμπεριφορές όπου δύο ή περισσότεροι άνθρωποι εργάζονται για ένα ευεργετικό αποτέλεσμα.<sup>126</sup> Συλλογικές υποστηρικτικές συμπεριφορές ορίζονται αυτές όπου δύο ή περισσότεροι εργάζονται για το καλό και άλλων που δε συμμετέχουν απαραίτητα στην ενέργεια.<sup>127</sup> Οι συλλογικές ενέργειες μπορεί να αποτελούνται από μεμονωμένα γεγονότα όπως η βοήθεια που δίνει κάποιος σε μία πυρκαγιά ή από ενέργειες που διαρκούν μια μεγαλύτερη

<sup>117</sup> Tom Douglas, *Survival in groups. The basics in group membership*, ο.π., 1995, σσ.80-97.

<sup>118</sup> Paul Watzlawick, Janet B. Bavelas, & Don D. Jackson, *Ανθρώπινη Επικοινωνία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1967, σσ.69-95.

<sup>119</sup> Paul Watzlawick, Janet B. Bavelas, & Don D. Jackson, *Ανθρώπινη Επικοινωνία*, ο.π., 1967, σσ.92-95.

<sup>120</sup> Tom Douglas, *Survival in groups. The basics in group membership*, ο.π., 1995, σσ.86-97 καθώς και Paul Watzlawick, Janet B. Bavelas, & Don D. Jackson, *Ανθρώπινη Επικοινωνία*, ο.π., 1967, σσ.71, 95 και 110.

<sup>121</sup> Paul Watzlawick, Janet B. Bavelas, & Don D. Jackson, *Ανθρώπινη Επικοινωνία*, ο.π., 1967, σ.93.

<sup>122</sup> Συζήτηση για το ανέφικτο της μη επικοινωνίας στο Paul Watzlawick, Janet B. Bavelas, & Don D. Jackson, *Ανθρώπινη Επικοινωνία*, ο.π. 1967, σ.98.

<sup>123</sup> Περιεχόμενο και σχέση συζήτηση στο Paul Watzlawick, Janet B. Bavelas, Don D. Jackson, *Ανθρώπινη Επικοινωνία*, ο.π. 1967, σ.107.

<sup>124</sup> Kurt Lewin, «Field theory and learning», ο.π., 1942, σ.236 και Δημήτριος Γεώργας, *Κοινωνική ψυχολογία*, Τόμος Β', ο.π., 1995, σ. 15. Μία παρόμοια ομάδα είναι μία *ισχυρή ομάδα* Tom Douglas, ο.π., 1995, σ.43.

<sup>125</sup> Δημήτριος Γεώργας, *Κοινωνική ψυχολογία*, ο.π., 1995, σ.15.

<sup>126</sup> Paul J. Zak & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», *Frontiers in Neuroscience*, 7(211), 2013, σσ.1-26.

<sup>127</sup> Paul J. Zak & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σ.2-3.

περίοδο όπως για παράδειγμα η εθελοντική εργασία που προσφέρεται σε έναν φορέα. Έτσι οι συλλογικές ενέργειες περιλαμβάνουν ενέργειες που γίνονται για το καλό των άλλων με κάποιο τίμημα που δίνει το άτομο που τις διαπράττει ανεξάρτητα αν τα οφέλη προορίζονται και για το ίδιο.<sup>128</sup> Συχνά τα ίδια άτομα που θα δράσουν εντελώς ατομιστικά σε κάποια περίπτωση είναι ικανά με βάση ορισμένες πολιτιστικές παραμέτρους να δράσουν με τρόπο συλλογικό σε κάποια άλλη περίπτωση.<sup>129</sup>

Επιστημονικά έχει τεκμηριωθεί ότι το ανθρώπινο γένος καθώς και άλλες κοινωνικές μορφές ζωής έχουν αναπτυξιακά προσαρμοσθεί στο να επιδίδονται σε συλλογικές ή και συλλογικά αλtruιστικές ενέργειες.<sup>130</sup> Η απόκτηση ορισμένων στόχων που ωφελούν και το άτομο που συμμετέχει οπωσδήποτε επεξηγούν αυτή την τάση, ωστόσο οι ερευνητές αναρωτιούνται γιατί οι άνθρωποι εμπλέκονται σε ενέργειες όπου ο δράστης αυτών δεν ωφελείται καθόλου.<sup>131</sup>

Αναπτυξιακές θεωρίες γενετικής συγγένειας προσπαθώντας να επεξηγήσουν το φαινόμενο προτείνουν ότι η αιτία που οι άνθρωποι εμπλέκονται σε παρόμοιες ενέργειες προέρχεται από το γεγονός ότι θέλουν να βοηθήσουν γενετικά συνδεδεμένα με εκείνους άτομα με σκοπό την επιτυχή συνέχιση των γονιδίων τους.<sup>132</sup> Οι θεωρίες αυτές δεν επεξηγούν όμως ενέργειες που απευθύνονται σε αγνώστους.<sup>133</sup> Θεωρίες ανταποδοτικού αλtruισμού<sup>134</sup> επιχειρούν να επεξηγήσουν τον αλtruισμό σαν ανταλλαγή με σκοπό μελλοντικά οφέλη. Τα μοντέλα αυτά επεξηγούν εν μέρει τον αλtruισμό σαν πράξη που γίνεται από συμπάθεια αλλά και σαν εγγυητικός μηχανισμός που θα επιφέρει αργότερα ευγνωμοσύνη και εμπιστοσύνη στο πρόσωπο που διαπράττει την ενέργεια αυξάνοντας έτσι και τον κύκλο των ατόμων με τα οποία μπορεί να συνεργάζεται στη συνέχεια. Η θεωρία αυτή λειτουργεί όμως μόνο σε είδη που έχουν μεγάλο κοινωνικό κύκλο και μακρόχρονη

---

<sup>128</sup> Paul J. Zak & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σ.3.

<sup>129</sup> Rita Astuti, «Implicit and explicit theory of mind», published online in *Anthropology of this Century*, 13, 2015, <http://aotcpres.com/articles/implicit-explicit-theory-mind/>.

<sup>130</sup> Frans De Waal, *Primates and philosophers: how morality evolved*, Princeton, Princeton University Press, 2006, σ.14.

<sup>131</sup> Paul J. Zak & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σσ.3-4.

<sup>132</sup> Γνωστή θεωρία βιολογίας που διατυπώθηκε το 1964 από τον Hamilton βλ. William D. Hamilton, «The genetical evolution of social behavior, I & II», *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1964, σσ.1-52.

<sup>133</sup> John J. Havens, & Paul G. Schervish, «Charitable giving: how much, by whom, to what and how?», in Woodrow Powell, & Richard Steinberg (Eds), *The non profit sector. A reasearch handbook*, London, Yale Press, 2002, σσ.39-43.

<sup>134</sup> Όπως αυτές των Robert L. Trivers, «The evolution of reciprocal altruism», *The Quarterly Review of Biology*, 46(1), 1971, σσ. 35-57, καθώς και Richard D. Alexander, *Darwinism and human affairs. The Jessie and John Danz lectures*, Seattle, University of Washington Press, 1979, σσ. 51, 181, 200, αλλά και στο Richard D. Alexander, *The biology of moral systems*, Hawthorne, N.Y. , A. de Gruyter, 1987, σ.154.

<sup>134</sup> Frans B. M. De Waal, «Food sharing and reciprocal obligations among chimpanzees», *Journal of Human Evolution*, 18(5), 1989, σσ.433-459.

μνήμη<sup>135</sup> αν και εξηγεί την ανάπτυξη της ηθικής λόγω της φυσικής επιλογής,<sup>136</sup> αποτυγχάνει όμως να εξηγήσει γιατί οι αλτρουιστικές ενέργειες συμβαίνουν σε μεμονωμένες περιπτώσεις.

Με βάση πρόσφατες μελέτες φαίνεται πως πίσω από κάθε συλλογική ή αλτρουιστική συλλογική προσπάθεια η οποία απευθύνεται προς αγνώστους βρίσκεται η ενσυναίσθηση, η οποία διευκολύνει την απαίτηση της αλτρουιστικής συλλογικής ενέργειας που στόχος της είναι η καλοπέραση των άλλων.<sup>137</sup> Η ενσυναίσθηση επιτρέπει στο άτομο να εστιαστεί και να κινητοποιηθεί προκειμένου να προστρέξει σε βοήθεια των άλλων ακόμα και όταν δεν υπάρχει κανένα προσωπικό όφελος.<sup>138</sup>

Συμπεριφορικές μελέτες αποκαλύπτουν ότι η ενσυναίσθηση ευθύνεται για τη θετική κοινωνική δράση.<sup>139</sup> Το έναυσμα της συμπεριφοράς αυτής θεωρείται πως είναι το ανταποδοτικό μοντέλο της υποστηρικτικής συμπεριφοράς<sup>140</sup> που ορίζει ότι για να κινητοποιηθεί η συλλογική και υποστηρικτική αλτρουιστική συμπεριφορά αρχικά θα πρέπει να γνωστοποιηθεί στα άτομα η ανάγκη να παράσχουν βοήθεια.

Στη συνέχεια τα αισθήματα άγχους και αποστροφής, που διεγείρονται μέσω της συναισθηματικής μετάδοσης, καθιστούν εμφανή την ανάγκη για παρέμβαση και τότε κινητοποιείται ένας γνωστικός υπολογισμός του κόστους και του οφέλους, προκειμένου το άτομο να αναλάβει θετική κοινωνική δράση για να ενεργήσει.<sup>141</sup>

Σύμφωνα με παρόμοιες απόψεις η ενσυναίσθηση υποτίθεται ότι αυξάνει το κόστος για τη μη συμμετοχή, εγείροντας συναισθήματα ενοχής, ντροπής, και περαιτέρω αγωνία αν ο παρατηρητής δεν παρέμβει. Η ενσυναίσθηση θεωρείται επίσης ότι δρα ανταποδοτικά για όσους ενεργούν

---

<sup>135</sup> Frans B. M. De Waal, «Food sharing and reciprocal obligations among chimpanzees», *Journal of Human Evolution*, 18(5), 1989, σσ.433-459.

<sup>136</sup> Charles Darwin, *Sexual selection and the descent of man*, London, Murray, 1871.

<sup>137</sup> Paul J. Zak & Jorge A. Barraza. «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σ.3, καθώς και Stephanie D. Preston, & Frans B. M. de Waal, «Empathy: its ultimate and proximate bases», *Behavioral and Brain Science*, 25(1), 2002, σσ.1–20. Ακόμη βλ.: Fransde Waal, «Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy», *Annual Review of Psychology*, 59, 2008, σσ.279–300.

<sup>138</sup> Frans B. M. Waal, «Food sharing and reciprocal obligations among chimpanzees», ο.π., 2008, σ.4.

<sup>139</sup> Daniel C. Batson, *The altruism question: toward a social-psychological answer*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1991, σσ.61-73 και Stephanie D. Preston, & Frans B. M. de Waal, «Empathy: its ultimate and proximate bases» ο.π., 2002, καθώς και Paul J. Zak, & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action» ο.π. , 2013, σσ.4-5.

<sup>140</sup> John F. Dovidio, «Helping-behavior and altruism: an empirical and conceptual overview», *Advances in Experimental Social Psychology*, 17, 1984, σσ. 361–427.

<sup>141</sup> Paul J. Zak, & Jorge A. Barraza. «The neurobiology of collective action», ο.π. , 2013, σ.3.

υποστηρικτικά χαρίζοντας τους μια αίσθηση ζεστασιάς και λάμψης,<sup>142</sup> αλλά και ανακούφισης της δυσφορίας και του άγχους που βιώνουν.<sup>143</sup>

Ομοίως και η υπόθεση ενσυναίσθησης - αλτρουισμού<sup>144</sup> υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθητη απάντηση είναι ένα απαραίτητο συστατικό στην ανθρώπινη αλτρουιστική συμπεριφορά. Η διέγερση που βιώνεται από τους μάρτυρες αντίξων περιστάσεων που αφορούν κάποιον άλλο οδηγούν σε αποκλίνουσες συναισθηματικές αντιδράσεις, ιδιαίτερα αγωνία, άγχος ή στρες και εκλύουν ενσυναίσθηση. Ενώ η αγωνία που εκφράζεται μέσα από αντίξοα συναισθήματα που στόχο έχουν τον ίδιο τον εαυτό κινητοποιεί την επιθυμία για την μείωση παρόμοιων ερεθισμάτων, η ενσυναίσθηση κινητοποιεί τη συμπαράσταση. Όσοι έχουν άγχος μπορεί να ζητήσουν να ξεφύγουν από παρόμοια στρεσογόνα ερεθίσματα (είτε ψυχολογικά είτε σωματικά), ιδιαίτερα όταν η φυγή τους κοστίζει λιγότερο από την παραμονή και εμπλοκή τους στην κατάσταση.<sup>145</sup> Από την άλλη πλευρά, η συμπάθεια και η κατανόηση των συναισθημάτων εκείνων που χρειάζονται βοήθεια καθιστά δύσκολη την απεμπλοκή χωρίς να δοθεί υποστήριξη.

Ο εθελοντισμός αποτελεί μία μορφή συλλογικής ανιδιοτελούς ενέργειας που συνήθως δεν υποκινείται από περιστασιακά αίτια παρά πηγάζει από τη θέληση για θετική κοινωνική δράση απέναντι σε αγνώστους όπου δεν υπάρχει κοινωνική υποχρέωση.<sup>146</sup> Γενικά έχει διαπιστωθεί ότι οι εθελοντές διαθέτουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από τους μη εθελοντές<sup>147</sup> και διαθέτουν ισχυρή δυνατότητα πρόβλεψης της ενσυναίσθησης και της ευχαρίστησης που θα αποκομίσουν και αυτό ακριβώς είναι το κίνητρο που τους ωθεί στον εθελοντισμό.<sup>148</sup> Τα άτομα αυτά που ενεργούν με βάση

---

<sup>142</sup> James Andreoni, «Impure altruism and donations to public goods: a theory of warm-glow giving», *Economic Journal*, 100(401), 1990, σσ.464–477 και Paul J. Zak, Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σσ.4,5.

<sup>143</sup> Παρόμοια μοντέλα επεξήγησης της συλλογικής και αλτρουιστικής ενέργειας είναι και αυτά των Samuel Bowles, & Herbert Gintis, «Origins of human cooperation», in Peter Hammerstein (Ed), *The Genetic and Cultural Evolution of Cooperation*, Cambridge, MIT Press, 2003, σσ. 429–443.

<sup>144</sup> Daniel C. Batson, *The altruism question: toward a social-psychological answer*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1991, σσ.61-73 και Paul J. Zak, & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, p.4.

<sup>145</sup> Daniel C. Batson, «Prosocial motivation: is it ever truly altruistic», *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 1987, σσ.65–122.

<sup>146</sup> Allen M. Omoto, & Mark Snyder, «Sustained helping without obligation: motivation, longevity of service, and perceived attitude change among AIDS volunteers», *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 1995, σσ.671-686.

<sup>147</sup> Phillip J. Rushton, «The altruistic personality: evidence from laboratory, naturalistic, and self-report perspectives», in Ervin Staub, Daniel Bar-Tal, Jerzy Karylowski, & Janusz Reykowski, (Eds), *Development and Maintenance of Prosocial Behavior: International Perspectives on Positive Morality*, New York, Plenum, 1984, σσ. 271–290 καθώς και Rene Bekkers, «Participation in voluntary associations: relations with resources, personality, and political values», *Political Psychology*, 26(3), 2005, σσ.439–454.

<sup>148</sup> Paul J. Zak, & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σ.4.

κοινωνικά κριτήρια και αξίες είναι πιθανόν να παραμείνουν μεγαλύτερο χρόνο εθελοντές.<sup>149</sup> Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ότι η ενσυναίσθηση είναι ο κυρίαρχος λόγος για τον οποίο οι άνθρωποι εμπλέκονται σε κάποια μορφή συλλογικής εθελοντικής ή αλτρουιστικής δράσης.<sup>150</sup>

Συνεπώς αποσκοπώντας στην ολόπλευρη μελέτη της ενσυναίσθησης επιβάλλεται η εξέτασή της από κάθε δυνατή σκοπιά και με σύνθετη μεθοδολογία.<sup>151 152</sup>

Συνοψίζοντας, η ενσυναίσθηση έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών με αποτέλεσμα να υπάρχει σήμερα πληθώρα ερευνών γύρω από την έννοια, τα είδη, τα επίπεδα, τις εφαρμογές, τις συσχετίσεις και τις θεραπευτικές ιδιότητες.<sup>153</sup> Όπως φαίνεται γύρω από τον τομέα αυτό η μελλοντική έρευνα χρειάζεται να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που συνδέονται με την επίδραση κάθε είδους ενσυναίσθησης. Δηλαδή ποιο είδος ενσυναίσθησης οδηγεί σε τι είδους αποτελέσματα και κάτω από ποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις.<sup>154</sup>

---

<sup>149</sup> E. Gil Clary, & Leslie Orenstein, «The amount and effectiveness of help: the relationship of motives and abilities to helping behavior», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(1), 1991, σ.58. καθώς και Louis A. Penner, & Marcia A. Finkelstein, «Dispositional and structural determinants of volunteerism», *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 1998, σσ.525–537.

<sup>150</sup> Paul J. Zak, & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σ.4.

<sup>151</sup> Steve Herbert, «For ethnography», *Progress in Human Geography*, 24(4), 2000, σσ. 550–568. και Rita Astuti, *Implicit and explicit theory of mind*, published online in *Anthropology of this Century*, 13, 2015, και Nicholas H. Wolfinger, «On writing fieldnotes: collection strategies and background expectancies», *Qualitative Research*, 2, 2002, σσ. 85–95.

<sup>152</sup> Juliet M. Corbin, & Anselm L. Strauss, *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*, 3rd Edn., 2008, Thousand Oaks, CA: Sage. Συνδυασμός εθνογραφικών μελετών με δεδομένα σχετικά με τη νευροβιολογική ικανότητα των ατόμων να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση βλέπε στο: Douglas Hollan, & Jason Throop, «Whatever happened to empathy?: introduction», *Ethos*, 36(4), 2008, σσ.385–401, ακόμη βλ. Christian Keysers, & Valeria Gazzola, «Dissociating the ability and propensity for empathy», *Trends in Cognitive Science*, 18, 2014, σσ.163–166. Πολλοί μελετητές προσπαθούν να συνδυάσουν τη νευρική λειτουργία στο κοινωνικό πλαίσιο όπως π.χ.: Rita Astuti, «Implicit and explicit theory of mind», *Anthropology of this Century*, 13, 2015, καθώς και Rita Astuti, «Weaving together culture and cognition: an illustration from Madagascar», *Intellectica: Revue de L'Association Pour La Recherche Cognitive*, 46/47, 2007, σσ.173-189. Επίσης οι Andreas Roepstorff, Jorg Niewöhner, & Stefan Beck, «Enculturing brains through patterned practices», *Neural Networks*, 23(8-9), 2010, σσ.1051–1059. Αλλά και οι Andreas Roepstorff, & Chris Frith, «What's at the top in the top-down control of action? Script-sharing and "top-top" control of action in cognitive experiments», *Psychological Research*, 68(2-3), 2004, σσ.189–98, τονίζουν το γεγονός ότι στη σύνθετη έρευνα υπάρχει πολύ καλύτερη κατανόηση των δεδομένων.

<sup>153</sup> Πολλές παρόμοιες έρευνες έχουν συνοψισθεί από τους Carl Rogers, «A protection motivation theory of fear appeals and attitude change», *Journal of Psychology*, 91, 1975, σσ.93-114, και Jerold D. Bozarth, *Person-centered approach: A revolutionary paradigm*, Llangarron, Ross-On-Wye, PCCS Books, 1998.

<sup>154</sup> Μαρία Μαλικιώση- Λοίζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2-3), 2003, σσ. 259-309.



## ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν μία ομάδα διαταραχών οι οποίες εμποδίζουν την ανάπτυξη των παιδιών σε κάθε τομέα γνωστικό, συμπεριφορικό, ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό. Στο πλαίσιο του όρου διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές<sup>155</sup> εντάσσονται οι καθυστερήσεις και οι αποκλίσεις της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας σοβαρού βαθμού. Μία από τις σοβαρότερες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές είναι ο αυτισμός. Τα σημεία της αυτιστικής διαταραχής είναι δυνατόν να διαγνωστούν έγκαιρα στη βρεφική ηλικία αλλά κατά κανόνα η διάγνωση δίνεται με βεβαιότητα λίγο πριν την ηλικία των τριών (3) ετών.

Στον αυτισμό το παιδί χαρακτηρίζεται από αδυναμία κατανόησης και ανταπόκρισης στα κοινωνικά σημεία, περιορισμένη ή γενικότερα ασυνήθιστη γλωσσική ανάπτυξη και χρήση αλλά και περιορισμένα στερεοτυπικά σχήματα συμπεριφοράς.

Η αυτιστική διαταραχή καθώς και οι υπόλοιπες διαταραχές της ανάπτυξης χαρακτηρίζονται από τον βαθμό σοβαρότητας τους και αυτός προσμετράται με βάση τη συμπτωματολογία ως προς ένα γενικότερο φάσμα παρατήρησης της συμπεριφοράς και της λειτουργικότητας του ατόμου. Σύμφωνα με έρευνες που έγιναν από ειδικούς τα 2/3 των παιδιών με αυτισμό συχνά εμφανίζουν παράλληλα και κάποια μορφή νοητικής υστέρησης.<sup>156</sup>

Η αξιολόγηση του βαθμού και της σημασίας των συμπτωμάτων του αυτισμού είναι έργο του ειδικού και αποσκοπεί πάντα στην καλύτερη εξατομικευμένη βοήθεια που θα δοθεί για να ξεπεραστούν τα προβλήματα αυτά.

Η θεραπεία αναπτυξιακών δυσκολιών σύμφωνα με τον Winnicott, (1971) έγκειται στο να καταφέρει το άτομο να είναι ικανό να παίξει, δημιουργώντας πρόσφορες σχέσεις με το περιβάλλον του.<sup>157</sup>

Παρότι σήμερα έχει αναγνωρισθεί ο νευροβιολογικός χαρακτήρας των διάχυτων

<sup>155</sup> Η κατάταξη των ΔΑΔ σύμφωνα και με το ταξινομητικό εγχειρίδιο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας: *Αυτισμός της παιδικής ηλικίας, Άτυπος αυτισμός: άτυπη ψύχωση της παιδικής ηλικίας, νοητική καθυστέρηση με αυτιστικά χαρακτηριστικά. Σύνδρομο Rett. Άλλη αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας (Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή): βρεφική άνοια, αποδιοργανωτική- αποαπαρτιωτική ψύχωση, σύνδρομο Heller. Διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις. Σύνδρομο Asperger: αυτιστική ψυχοπαθητική διαταραχή, σχιζοειδής διαταραχή της παιδικής ηλικίας. Άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μη καθοριζόμενη αλλιώς.* Βλ. Στέργιος Νότας, «Γενική εισαγωγή», στο Στέργιος Νότας & Μαρία Νικολαΐδου (Εκδ.), *Αυτισμός – διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση*, Αθήνα, Βήτα, 2006, σ.2. και Benjamin J. Sadock & Virginia A. Sadock, *Karlan & Sadock's επίτομη ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*, ό.π., 2010, σ.89.

<sup>156</sup> Benjamin J. Sadock, & Virginia A. Sadock, *Karlan & Sadock's επίτομη ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*, ό.π., 2010, σ.89.

<sup>157</sup> Donald Winnicott, *Το παιδί το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1971, σ.14.

αναπτυξιακών διαταραχών τα αίτια συνήθως δεν είναι μόνο βιολογικά αλλά και ψυχοκοινωνικά.<sup>158</sup> Μάλιστα ο σημερινός ρυθμός κοινωνικών και περιβαλλοντικών αλλαγών που παρατηρείται, πιθανολογείται πως έχει συμβάλει στη ραγδαία αύξηση της εμφάνισης και της σοβαρότητας περιστατικών που εμφανίζουν αυτισμό.<sup>159</sup>

Με στόχο τα καλύτερα αποτελέσματα συγκεκριμένες ενέργειες πρώιμης παρέμβασης<sup>160</sup> και ειδικής αγωγής (Early Childhood Special Education),<sup>161</sup> προσφέρονται σε παιδιά μικρότερα των έξι ετών που βρίσκονται σε ομάδα κινδύνου και πιθανόν να αντιμετωπίσουν μελλοντικά δυσκολίες ανάπτυξης.

Οι δυσκολίες των ατόμων που εμφανίζουν αυτισμό εφόσον δεν αντιμετωπισθούν έγκαιρα οδηγούν σε συσώρευση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το άτομο σε αντικοινωνική συμπεριφορά, κοινωνική απόρριψη και ακαδημαϊκή αποτυχία. Αντίθετα, πολυάριθμες μελέτες<sup>162</sup> μαρτυρούν την αποτελεσματικότητα της πρώιμης παρέμβασης σε μικρές ηλικίες. Εφόσον ο σωστός συνδυασμός υπηρεσιών εφαρμοσθούν έγκαιρα τα συμπτώματα του αυτισμού θα μειωθούν ή μπορεί και να βελτιωθούν σημαντικά. Έναν κριτικής σημασίας ρόλο στην πρώιμη παρέμβαση διαδραματίζει η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας<sup>163</sup> και του σχολείου στη λήψη αποφάσεων, στην αποδοχή και την εφαρμογή των προτεινόμενων υπηρεσιών.<sup>164</sup>

---

<sup>158</sup> Steven Parker, Barry Zuckerman & Marilyn Augustyn, *Developmental and behavioral pediatrics. A handbook for primary care. 2nd edition*, Philadelphia, Lippincott Williams and Wilkins, 2005, σ. 75.

<sup>159</sup> Steven Parker, Barry Zuckerman & Marilyn Augustyn, *Developmental and behavioral pediatrics. A handbook for primary care. 2nd Edition*, ό.π., 2005, σ. xxvii.

<sup>160</sup> Robert E. Slavin, *Εκπαιδευτική ψυχολογία: θεωρία και πράξη*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007, σ. 115.

<sup>161</sup> Arlene Sacks, *Special education: a reference book for policy and curriculum development*, Millerton, Grey House Publishing, 2009, σ. 26.

<sup>162</sup> Μια διαχρονική έρευνα που ανακοινώθηκε το 2000 από την περιφέρεια του Tennessee των ΗΠΑ. Βλ. Karen L. Bierman, T. Greenberg, & the Conduct Problems Prevention Research Group, «Social Skills Training in the Fast Track Program», in Ray Dev Peters, & Robert Joseph McMahon (Eds), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*, Thousand Oaks, CA, Sage, 1996, σσ. 65-89.

<sup>163</sup> Βάγια Παπαγεωργίου, *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*, ό. π., 2005, σ.268.

<sup>164</sup> Steven Parker, Barry Zuckerman, & Marilyn Augustyn, *Developmental and behavioral pediatrics. A handbook for primary care. 2nd Edition*, ό.π., 2005, σ.119.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα μελέτη αποτελεί συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Η ποιοτική παρατήρηση βασίστηκε στην καταγραφή πληροφοριών που καταχωρήθηκαν κατά τη διάρκεια έρευνας δράσης που η διεξαγωγή της συντελέστηκε σε μια τάξη 15 προνηπίων, ηλικίας 4-5 ετών και βασίστηκε σε συμμετοχικό ημερολόγιο, βιντεοσκοπήσεις και φωτογραφικό υλικό. Η ερευνητική παρέμβαση αποτελείτο από δέκα (10) ωριαίες συναντήσεις Εκπαιδευτικού Δράματος οι οποίες ολοκληρώθηκαν μέσα σε διάστημα τριών (3) μηνών.

Λόγω της ιδιαίτερης σημασίας και αξίας της, η μελέτη της ενσυναίσθησης, γενικότερα, αποτελεί εξαιρετικά δύσκολο και ευαίσθητο έργο που για να επιτευχθεί απαιτείται μια ποικιλία ερευνητικών εργαλείων που συνήθως βασίζονται σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς ή σε κλίμακες υποβοηθούμενης συμπλήρωσης ερωτήσεων που εξετάζουν τις παρατηρήσεις των άλλων<sup>165</sup> επί της ενσυναίσθησης και συμπεριφοράς των συμμετεχόντων. Αρκετοί περιορισμοί τίθενται επίσης σχετικά με τη σωστή μελέτη της ενσυναίσθησης των παιδιών. Για όλους τους λόγους αυτούς η ποσοτική μελέτη της παρούσης στηρίχθηκε, όπως και ευρέως συστήνεται βιβλιογραφικά, στη συνδυαστική εφαρμογή<sup>166</sup> ερευνητικών εργαλείων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση και το συσχετισμό των παρακάτω μεταβλητών:

**ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ Α.** Έλεγχος της κατανόησης των συναισθημάτων εκ μέρους των παιδιών. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το Test of Emotion Comprehension (T.E.C.) που βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο που ανέπτυξαν οι P. Harris, F. Pons and Colleagues<sup>167</sup> και το οποίο βοηθάει στην κατανόηση των συναισθημάτων των παιδιών ηλικίας τριών έως έντεκα ετών. Το Τεστ της Κατανόησης των Συναισθημάτων (Τ.Κ.Σ.) αποτελεί ένα υψηλά αξιόπιστο εργαλείο για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης ειδικά όσον αφορά στη χορήγηση του σε παιδιά ηλικίας εννέα (9) ετών ύστερα από τρεις μήνες ( $r(18) = .84$ ).<sup>168</sup>

---

<sup>165</sup> David L. Neumann, Raymond CK Chan, Gregory J. Boyle, Yi Wang, & H. Rae Westbury, «Measures of empathy, self report, behavioral and neuroscientific approaches», in Gregory J. Boyle, Donald H. Saklofske & Gerald Matthews, *Measures of personality and social psychological constructs*, London, Academic Press, 2014, σσ. 257-284.

<sup>166</sup> David L. Neumann, Raymond CK Chan, Gregory J. Boyle, Yi Wang, & H. Rae Westbury, «Measures of empathy, self report, behavioral and neuroscientific approaches», in Gregory J. Boyle, Donald H. Saklofske & Gerald Matthews, *Measures of personality and social psychological constructs*, London, Academic Press, 2014, pp. 257-284.

<sup>167</sup> Francisco Pons, Paul L Harris & Pierre-André Doudin, «Teaching emotion understanding», *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 2002, σσ.293-304.

<sup>168</sup> Ottavia Albanese, Ilaria Grazzani Gavazzi, Paola Molina, Carla Antoniotti, Laura Arati, Eleonora Farina, & Francisco Pons, «Italian standardization of the test of emotion comprehension», in Francisco Pons, Marie-France Daniel, Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, & Ottavia Albanese (Eds), *Toward emotional competences*, Denmark, Aalborg Universitetsforlag Press, 2006, σσ. 39 – 53.

Το εργαλείο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί επίσης και για ορισμένες παρόμοιες μελέτες που διενεργήθηκαν στην Ελλάδα έχοντας επιδείξει επίσης υψηλή στατιστική εγκυρότητα και αξιοπιστία.

**ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ Β.** Ποσοτική σύγκριση της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Η μελέτη αυτή έγινε με βάση σταθμισμένο κριτήριο αξιολόγησης που συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς για κάθε παιδί χωριστά. Το κριτήριο που επιλέχθηκε για τον λόγο αυτόν ονομάζεται Ψυχομετρικό Κριτήριο Σχολικής-Κοινωνικής Επάρκειας για Παιδιά 4-8 ετών.<sup>169</sup>

Το κριτήριο σχολικής κοινωνικής επάρκειας κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε για τον ελληνικό πληθυσμό την περίοδο 2007-2008 με εντολή του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και αποτελεί μέρος του ευρύτερου έργου: Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, Επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ). Επιστημονικά υπεύθυνοι του έργου υπήρξαν οι ερευνήτριες Μαρία Τζουριάδου και Μελανθία Κοντοπούλου σε συνεργασία με τη συνάδελφο τους Ιφιγένεια Βακόλα ενώ η ψυχομετρική Εεξεργασία του κριτηρίου έγινε από τους Γρηγόρη Κιοσέογλου και Γιώργο Μενεξέ. Τελικός αποδέκτης του έργου ήταν το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών, Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Τμήμα Ψυχολογίας.

Η σχολική-κοινωνική ένταξη που ξεκινάει με την προσχολική αγωγή στα τέσσερα (4) χρόνια, προϋποθέτει την επάρκεια του παιδιού ως προς τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας του στους διάφορους τομείς ανάπτυξης. Σημαντική παράμετρος για την αποτελεσματική λειτουργία του σε όλους τους τομείς είναι η ψυχοκοινωνική ωριμότητα που αντιστοιχεί στο αναπτυξιακό του στάδιο.<sup>170</sup>

Όπως μπορεί κανείς να παρατηρήσει στον παρακάτω πίνακα όπου απεικονίζεται ο υπολογισμός της τιμής του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach η αξιοπιστία του Κριτηρίου Σχολικής-Κοινωνικής Επάρκειας για τις ηλικίες παιδιών τεσσάρων (4) ως οκτώ ετών (8) είναι υψηλή.<sup>171</sup>

	Μέση Τιμή	Τυπική	Ελάχιστο	Μέγιστο	alpha

<sup>169</sup> Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή», στο *Επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ)*, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών, Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Τμήμα Ψυχολογίας, 2008.

<sup>170</sup> Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή», ο.π, 2008, σ. 22.

<sup>171</sup> Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή», ο.π, 2008, σ. 58.

		απόκλιση				60
Εξωτερικευμένες αντιδράσεις	36.0	4.9	15	40	90	
Προσαρμοστικές αντιδράσεις	40.4	5.4	16	48	82	
Εσωτερικευμένες αντιδράσεις	27.7	3.9	15	32	76	
Συνολικός βαθμός	104.2	11.0	59	120	91	

Η εγκυρότητα περιεχομένου του συγκεκριμένου κριτηρίου βασίζεται στην κατασκευή του.<sup>172</sup> Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν επιλέχθηκαν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα καθώς επίσης και σε αντίστοιχα κριτήρια. Για τον λόγο αυτό η συνοχή του κριτηρίου είναι υψηλή.<sup>173</sup>

Σχετικά με τον εννοιολογικό καθορισμό του κριτηρίου η επιλογή των ερωτημάτων που τελικά συμπεριλήφθηκαν έγινε μέσα από ένα μεγαλύτερο αρχικά πλήθος ερωτημάτων στο οποίο εφαρμόστηκε μια σειρά από αναλύσεις σε κύριες συνιστώσες με ορθογώνια περιστροφή τύπου varimax.

Η συγκλίνουσα εγκυρότητα συνδέει σε σημαντικό βαθμό, το κριτήριο με άλλα συναφή κριτήρια<sup>174</sup> ενώ η αποκλίνουσα εγκυρότητα (divergent validity) του κριτηρίου<sup>175</sup> καταδεικνύει

<sup>172</sup> Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή», ο.π. , 2008, σ. 61.

<sup>173</sup> Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή», ο.π. , 2008, σ. 62.

<sup>174</sup> Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή», ο.π. , 2008, σ. 65

χαμηλό συσχετισμό με άλλα ανόμοια κριτήρια με τα οποία για θεωρητικούς λόγους, το παρόν κριτήριο δε συνδέεται.<sup>176</sup>

**ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ Γ.** Αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων των παιδιών. Η αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων των παιδιών έγινε με βάση το διαγνωστικό εργαλείο «Pragmatics Profile of Early Communication Skills», (PPECS), (Dewart και Summers, 1988),<sup>177</sup>(Πραγματολογικό Προφίλ των Πρώιμων Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων) το οποίο έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στην ελληνική από την Μ. Νησιώτη και την S. Summers (συγγραφέα της αγγλικής έκδοσης του αρχικού εργαλείου).<sup>178</sup>

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία της μετάφρασης του Πραγματολογικού Προφίλ των Πρώιμων Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (PPECS), είναι υψηλή καθώς αυτό χρησιμοποιήθηκε σε αρκετές περιστάσεις για ερευνητικούς σκοπούς στην Ελλάδα αλλά και άλλου όπου και επέδειξε υψηλό βαθμό συμφωνίας των αποτελεσμάτων.<sup>179</sup>

Το PPECS εφαρμόζεται σε νήπια και παιδιά από 9 μηνών έως 5 + ετών και επίσης σε παιδιά με διαταραχές στην ανάπτυξη, ανεξαρτήτως ηλικίας.<sup>180</sup> Το τεστ περιλαμβάνει ημι-δομημένη συνέντευξη που γίνεται με τη βοήθεια των γονέων ή άλλων ενηλίκων που φροντίζουν το παιδί και αξιολογεί τις πραγματολογικές τους δεξιότητες σε επίπεδο επικοινωνίας. Έχει σχεδιαστεί δηλαδή για να αξιολογεί ποιοτικά την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση των παιδιών στην καθημερινή πρακτική.

Η στατιστική επεξεργασία του PPECS περιλαμβάνει συσχετίσεις δύο ποιοτικών μεταβλητών και συγκεκριμένα τον υπολογισμό των κατανομών των περιπτώσεων με πίνακα διπλής εισόδου (cross tabulation). Εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος ομοιογένειας  $\chi^2$  και το t - student test. Το επίπεδο σημαντικότητας για όλους τους ελέγχους ήταν 5%. Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε με το Στατιστικό Λογισμικό SPSS (Statistical Package for Social Sciences).<sup>181</sup>

---

<sup>175</sup> Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή», ο.π., 2008, σ. 65

<sup>176</sup> Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή», ο.π., 2008, σ. 22

<sup>177</sup> Hazel Dewart & Susie Summers, *The pragmatics profile of early communication skills*, Windsor, NFER-NELSON, 1998.

<sup>178</sup> Melpomeni Nisioti, *Pragmatic abilities in normally developing Greek children*, London, City University, 1994.

<sup>179</sup> Melpomeni Nisioti, *Pragmatic abilities in normally developing Greek children*, ο.π, 1994, σσ. 276-292.

<sup>180</sup> Hazel Dewart & Susie Summers, *The pragmatics profile of early communication skills*, Windsor, NFER-NELSON, 1998.

<sup>181</sup> Ιωάννης Βογινδρούκας, «Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό», *Περιοδικό Ψυχολογία της ΕΛΨΕ*, 12(2), 2005, σσ.276-292. Σε λίγο μεγαλύτερα παιδιά εναλλακτικά για τη μέτρηση των πραγματολογικών ικανοτήτων μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ερευνητικό εργαλείο «Τεστ Πραγματολογικών Ικανοτήτων» (TOPL),

**ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ Δ.** Εφαρμογή και μελέτη κοινωνιογράμματος της τάξης. Η παραπάνω μεταβλητή προστέθηκε προκειμένου να καταγραφεί με ακρίβεια η κοινωνική θέση και αποδοχή που τύγχανε κάθε παιδί μέσα στην ομάδα καθώς και οι αλλαγές που συντελέστηκαν μετά το διάστημα της εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης.

Οι κοινωνικές σχέσεις και η θέση του κάθε μέλους μέσα σε μία ομάδα μπορούν να μετρηθούν με σχετικά απλό τρόπο<sup>182</sup> με την εφαρμογή των κοινωνιομετρικών τεχνικών, οι οποίες αναπτύχθηκαν αρχικά από τον ψυχαναλυτή Jacob Moreno (1934).<sup>183</sup> Στη συνέχεια οι κοινωνιομετρικές μετρήσεις χρησίμευσαν ιδιαίτερα στην εκπαίδευση για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την κοινωνική θέση και προσαρμογή των μαθητών στο δίκτυο της τάξης τους.

Η κοινωνιομετρική τεχνική που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα εργασία αναπτύχθηκε από τους Cairns, Garièpy, Kindermann, & Leung, (1997)<sup>184</sup> και είναι γνωστή ως «η μέθοδος του κοινωνικογνωστικού χάρτη» (social cognitive mapping). Με βάση τις απαντήσεις των παιδιών σε ερωτήσεις του τύπου : «Υπάρχουν κάποια παιδιά στην τάξη σας που συχνάζουν μαζί;» σχεδιάζεται ένας κοινωνικός χάρτης της τάξης όπου καταγράφεται η θέση κάθε παιδιού μέσα στην ομάδα, οι επιμέρους ομάδες που συμμετέχει και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Η εγκυρότητα της μεθόδου αποδεικνύεται μέσα από αρκετές μελέτες (test-retest method) των οποίων τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν και από παράλληλη ποιοτική παρατήρηση των σχέσεων των παιδιών στην τάξη.<sup>185</sup>

---

(Test of Pragmatic Language) που είναι ένα όργανο ατομικής εφαρμογής, που παρέχει μια επίσημη αξιολόγηση της πραγματολογίας ή της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας. Το συγκεκριμένο τεστ χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των κοινωνικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων παιδιών και εφήβων και εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα για την επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος. Ακόμα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέρος μιας σειράς ψυχολογικών τεστ με σκοπό την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής χρήσης της γλώσσας. Το TOPL δημιουργήθηκε το 1992, και αναπροσαρμόστηκε ύστερα από μία δεκαετία με στόχο την κάλυψη των αναγκών ενός σταθμισμένου τεστ που θα αφορούσε τις πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών ηλικίας έξι (6) έως δεκαοκτώ (18) ετών. Στην ελληνική επικράτεια δεν έχει ακόμα σταθμιστεί αλλά έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε σχετικές έρευνες.

<sup>182</sup> Μαρία Σπανού, *Κοινωνιόγραμμα σχολικής τάξης*, εργασία στο πλαίσιο του μαθήματος: «Διδασκαλία και παιδαγωγική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2008, σ.9.

<sup>183</sup> Ο Moreno παρατήρησε ότι μέσα σε μία ομάδα δύο άτομα μπορεί να αισθανθούν συμπάθεια, αντιπάθεια ή αδιαφορία. Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές που ανέπτυξε θεωρούνται αντικειμενικές, επειδή οι προτιμήσεις των μελών της ομάδας καταγράφονται από τα ίδια τα μέλη του Jacob L. Moreno, «Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations», *Psychology Abstracts*, 8, 1934, σ.5153.

<sup>184</sup> Robert B. Cairns, Jennifer L. Garièpy, Thomas Kindermann, & Maxwell Leung, *Identifying social clusters in natural settings*, unpublished manuscript, Chapel Hill, University of North Carolina, 1996.

<sup>185</sup> Scott D. Gest, Thomas W. Farmer, Beverley D. Cairns & Hongling Xie, «Identifying children's peer social networks in school classrooms: links between peer reports and observed interactions», *Social Development*, 12(4), 2003, σσ.513-529. Καθώς και Ηλίας Αβραμίδης, Αγγελική Θανοπούλου, «Μεθοδολογικά ζητήματα στη χρήση κοινωνιομετρικών τεχνικών για τη διερεύνηση των κοινωνικών αποτελεσμάτων της ένταξης», Πρακτικά

Επιπρόσθετα ζητήθηκε από τους παιδαγωγούς της τάξης να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια παρατήρησης και αξιολόγησης του προγράμματος. Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων αυτών, σε ορισμένες περιπτώσεις αντιπαραβάλλονται με στοιχεία που συλλέχθηκαν με παρόμοια μεθοδολογία, κατά το ίδιο χρονικό διάστημα, από τους παιδαγωγούς μιας άλλης ομάδας νηπίων όμοιας σε ηλικία, σύσταση και συνθήκες εκπαίδευσης.

### ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Το πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε με κύριο σκοπό την ανάπτυξη της ατομικής και συλλογικής ενσυναίσθησης στο σύνολο μιας ομάδας 15 προνηπίων στον χώρο ενός παιδικού σταθμού όπου και εφαρμόστηκε.

Αφορμή για την επιλογή του Εκπαιδευτικού Δράματος σαν καλύτερη μέθοδο εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης των παιδιών ήταν το ανήσυχο πνεύμα και η αναστάτωση που παρατηρήθηκε στην ομάδα, πιθανώς λόγω των αρχικών δυσκολιών που προέκυψαν κατά την προσαρμογή και ένταξη ενός παιδιού που εμφάνιζε αυτιστικά στοιχεία μέτριας έως σοβαρής βαρύτητας.

Οι δυσκολίες συμπεριφοράς του προαναφερόμενου παιδιού που για τους σκοπούς της έρευνας ονομάσαμε Υάκινθο, καθώς και η ελλιπής αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον, ταυτόχρονα με τη μικρή συναισθηματική ωριμότητα και έλλειψη συνοχής και συλλογικότητας που χαρακτηρίζει παιδιά παρόμοιας ηλικίας, προκαθόριζαν ότι η ενσυναίσθηση και συνεπώς η ανοχή και η αποδοχή του εν λόγω παιδιού στην ομάδα θα ήταν δύσκολη και περιορισμένη. Καθώς η διαφορετικότητα του παιδιού γινόταν καθημερινά ολοένα και πιο έντονα αντιληπτή, από την ομάδα άμεσα παρατηρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πρώιμα σημάδια απόρριψης και κοινωνικής απομόνωσης.

Ο μικρός Υάκινθος εξετάστηκε και αξιολογήθηκε σε ηλικία 3 ετών από αναπτυξιολογική ομάδα παιδιατρικής κλινικής κεντρικού νοσοκομείου, όπου διαπιστώθηκε ότι σύμφωνα με αναγνωρισμένα κριτήρια<sup>186</sup> εμφανίζει πρόδρομα στοιχεία διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής με προεξάρχοντα αυτιστικά στοιχεία, την αδυναμία διατήρησης της βλεμματικής επαφής και την απουσία της πρόσφορης επικοινωνίας και λόγου με το οικογενειακό του περιβάλλον. Επιπλέον ο μικρός Υάκινθος φαινόταν μονίμως αποσυρμένος και νυσταγμένος, δεν έπαιζε, δε χαμογελούσε και συχνά παρουσίαζε κρίσεις πείσματος και επίμονου κλάματος. Από τη διεπιστημονική ομάδα του

---

<sup>300</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή, 2013.

<sup>186</sup> American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th edition), US, American Psychiatric Association (text revision (DSM-IV-TR), 2000.



νοσοκομείου που τον εξέτασε συστήθηκε ο Υάκινθος να ξεκινήσει ένα θεραπευτικό πρόγραμμα πρώιμης αντιμετώπισης των δυσκολιών του μέσω λογοθεραπείας, εργοθεραπείας και ειδικής αγωγής. Η βελτίωση του παιδιού ήταν σημαντική τα επόμενα δύο έτη και στην επανεξέταση βρέθηκε ότι το παιδί είχε αναπτύξει ένα επαρκές επίπεδο επικοινωνίας και λόγου το οποίο θα βοηθούσε περαιτέρω στην ένταξη του σε μία ομάδα συνομηλίκων στο πλαίσιο του παιδικού σταθμού. Η ένταξη του Υάκινθου σε ομάδα συνομηλίκων θα υποστήριζε την περαιτέρω ανάπτυξη του λόγου, της επικοινωνίας και της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στις οποίες ακόμα υπολειπόταν φανερά.

Επιπλέον, μερικά ακόμα μέλη της ομάδας των προνηπίων εμφάνιζαν ορισμένες μικρότερες αλλά σημαντικές δυσκολίες προσαρμογής. Στην ομάδα υπήρχαν ορισμένα παιδάκια που υπέφεραν από μέτρια συμπτώματα συνδρόμου αποχωρισμού από τη μητέρα τους, τα οποία έκαναν πιο έντονη την εμφάνισή τους με τα κλάματα του Υάκινθου. Επιπλέον ένα παιδάκι πιθανόν εμφάνιζε εναντιωματική διαταραχή, ενώ υπήρχε και ένα κοριτσάκι η Άννα, η οποία αν και ποτέ δεν είχε τυπικά αξιολογηθεί, εμφάνιζε παρόλα αυτά κάποια αυτιστική συμπτωματολογία. Η μικρή Άννα ήταν σχετικά ενταγμένη στο πλαίσιο της ομάδας επειδή φοιτούσε στον ίδιο σταθμό από την περσινή σχολική χρονιά μαζί με αρκετά ακόμα παιδάκια της ομάδας. Η ένταξη της στην ομάδα ήταν βέβαια μερική και περιοριζόταν στην παράλληλη συμβίωση και υπακοή στους κανόνες της τάξης, χωρίς όμως να φαίνεται να υπάρχει αισθητή ποιοτική συμμετοχή και κοινωνική αλληλεπίδραση.

Το πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε με βάση μία αρχική πιλοτική εφαρμογή που ολοκληρώθηκε μέσα σε χρόνο δύο συναντήσεων και είχε στόχο τη γνωριμία με τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τις ανάγκες της τάξης. Με τη βοήθεια των αρμόδιων εκπαιδευτικών συζητήθηκε το πρόγραμμα και επεξηγήθηκε με λεπτομέρεια το αξιολογητικό υλικό το οποίο δοκιμαστικά χορηγήθηκε σε δύο παιδάκια και στη νηπιαγωγό. Στη συνέχεια με βάση τα στοιχεία που συλλέχθηκαν, δημιουργήθηκε το πλάνο δράσης το οποίο στηρίχθηκε αποκλειστικά στην αμεσότητα και την παιδοκεντρική προσέγγιση του Εκπαιδευτικού Δράματος. Η κεντρική ιδέα των συναντήσεων και τα διάφορα επιμέρους σενάρια εκτυλίχθηκαν γύρω από τη διαφορετικότητα των φυλών και των παιδιών του κόσμου. Πριν ξεκινήσει το μεγάλο φανταστικό ταξίδι γύρω από τον πλανήτη, σε έναν ήσυχο χώρο χορηγήθηκαν επίσημα τα εργαλεία αξιολόγησης της έρευνας, σε κάθε παιδάκι χωριστά. Επίσης οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν της φόρμες αναφοράς για κάθε παιδί. Τα παιδιά ξεκινώντας την περιήγηση τους πληροφορήθηκαν ότι είναι ταξιδιώτες περιηγητές και κάθε φορά θα επισκέπτονταν άλλη γωνιά της γης και εκεί θα έβρισκαν μια νέα πατρίδα και θα μεταμορφώνονταν σε πολίτες του τόπου αυτού. Οι ομάδες χωρίστηκαν με βάση τις χαρακτηρισολογικές ιδιότητες των

παιδιών όπως αυτές παρατηρήθηκαν κατά τις πρώτες πιλοτικές εφαρμογές και συναντήσεις. Σε κάθε ομάδα τοποθετήθηκε και ένα παιδάκι που εμφάνιζε δυσκολίες και του αποδόθηκε κεντρικός αλλά όχι ηγετικός ρόλος αρχικά. Αν π.χ. μια ομάδα υποδυόταν τους Ιταλούς γεωργούς ο Υάκινθος θα ήταν το μικρό παιδί της οικογένειας. Όλα τα παιδιά της ομάδας του έπρεπε να τον φροντίζουν και να τον προσέχουν, παράλληλα κάποιο παιδάκι που διέθετε καλύτερες διαπροσωπικές ικανότητες αναλάμβανε τον ρόλο να επικοινωνεί περισσότερο μαζί του και να μεσολαβεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Ο Υάκινθος με τη δική μας βοήθεια είχε την υποχρέωση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ομάδας, όπως π.χ. να παίζει με τα παιχνίδια του συμβολικά και να αγκαλιάζει τα μέλη της ομάδας. Η παρέμβαση μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος κατάφερε με ευελιξία να ακολουθήσει τη διαθεματική πλοκή που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα για τα προνήπια και έτσι κάθε εποχή τα ταξίδια της ομάδας συμπεριλάμβαναν και γνώσεις που προβλέπονται από αυτό: π.χ. ο τρύγος, η 28<sup>η</sup> του Οκτώβρη, τα μέσα μεταφοράς, τα Χριστούγεννα κλπ.

Παράλληλα με τη διαδικασία του Εκπαιδευτικού Δράματος προστέθηκαν και γνώσεις και στοιχεία πολιτιστικά των άλλων λαών όπως πχ. το Harvest και το Halloween, η πείνα στην Ιταλία, το κινέζικο νέο έτος κλπ. Ακόμη προωθήθηκε η βαθύτερη μελέτη των ρόλων με σκοπό την κατανόηση των συναισθημάτων από την πλευρά άλλων λαών και φυλών στο πλαίσιο κοινών εμπειριών όπως π.χ. ένας πόλεμος, ή η μετανάστευση στη Γερμανία και την Αμερική.

Περίπου στη μέση της παρέμβασης οι ομάδες ανακατανεμήθηκαν με βάση περισσότερο τις προτιμήσεις των ίδιων των παιδιών αλλά και με βάση μιας σειράς οδηγιών που όριζαν ότι θα πρέπει τα παιδιά να δώσουν ρόλους σε όλους τους συμμαθητές τους και ιδιαίτερη μέριμνα και φροντίδα στα ευαίσθητα μέλη της ομάδας τους.

Το ταξίδι συνεχίστηκε με ορισμένες μεγαλύτερες δυσκολίες που προσχεδιάστηκε να συναντήσουν τα παιδιά όπως για παράδειγμα μία θύελλα μετεωριτών που συνάντησε η ομάδα των Ρώσων και Αμερικανών αστροναυτών κατά την επιστροφή της στη γη.

Οι συναντήσεις του Εκπαιδευτικού Δράματος ξεκινούσαν πάντα με βάση ασκήσεις προθέρμανσης της κίνησης, της φωνής, της έκφρασης καθώς και παρουσίαση του σεναρίου που θα έπαιζαν οι ομάδες. Ύστερα τα παιδιά τροφοδοτούνταν με λίγες αλλά σημαντικές γνώσεις γύρω από το επικείμενο ταξίδι (πχ. γνώσεις γύρω από τη γλώσσα του λαού που θα συναντούσαν, τις πολιτιστικές και πολιτισμικές συνήθειες του). Αν υπήρχε διάθεση αρχικά οι συναντήσεις ξεκινούσαν με συζήτηση και ιδεασμό γύρω από την αρχική ιδέα που προτείνονταν στα παιδιά. Όλες οι ομάδες έπρεπε στη συνέχεια να παίξουν τον ρόλο τους αυτοσχεδιάζοντας.

Ανάλογα με τις ανάγκες τα παιδιά είχαν στη διάθεση τους απλά ανακυκλώσιμα υλικά με τα

οποία έκαναν κατασκευές όπως χάρτινα καράβια και αεροπλάνα, δρόμους, σπιτάκια και λαβυρίνθους. Τα παιδιά τακτικά έβρισκαν την ευκαιρία να εκφραστούν εικαστικά, ζωγραφίζοντας για παράδειγμα με τον δικό τους τρόπο ένα φρέσκο του Μποτιτσέλι.

Επίσης τακτικά στο σενάριο περιλαμβανόταν τραγούδι, χορός, κίνηση και δράση καθώς τα παιδιά αναπαριστούσαν χορευτές, αθλητές ηθοποιούς, και είδωλα κάθε χώρας. Έτσι τα παιδιά γνώρισαν τη Γαλλία με την Έντιθ Πιάφ και την Ισιώρα Ντάνκαν, τις γκέισες και το ιαπωνικό θέατρο Νο, τον Άι Βασίλη στη Φινλανδία, το ποδόσφαιρο στη Βραζιλία κλπ.

Κατά την κορύφωση της δράσης τα παιδιά αφήνονταν αρκετά ελεύθερα στο παιχνίδι αλλά ταυτόχρονα με τη βοήθεια του εμπυχωτή προτρέπονταν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους.

Στο τέλος κάθε ομάδα επέλεγε κάποιο ωραίο αυτοσχέδιο στιγμιότυπο που ήθελε να παρουσιάσει στις άλλες ομάδες. Για να βοηθηθούν στην επιλογή και για να κρατήσουν στη μνήμη τους ορισμένες στιγμές, στα παιδιά επιδεικνύονταν φωτογραφικά στιγμιότυπα από τη δράση τους. Σε κάθε σκετσάκι δινόταν ένας τίτλος από την ίδια την ομάδα που το αναπαρουστούσε αλλά και από τα παιδιά που το παρακολουθούσαν. Στο τέλος, ακολουθούσε πάντα αναστοχασμός όπου γινόταν συζήτηση στον κύκλο γύρω από τα συναισθήματα που βιώθηκαν. Τα παιδιά μοιράζονταν τις σκέψεις τους και παρατηρούσαν τις φωτογραφίες και τα βίντεο που τραβήχτηκαν. Αυτές οι συναντήσεις πάντα έκλειναν με χαλάρωση και μουσική.

Στο τέλος της παρέμβασης χορηγήθηκαν εκ νέου τα αξιολογητικά εργαλεία και κατασκευάστηκε κοινωνιόγραμμα προτιμήσεων. Εκτός των άλλων ευεργετικών αποτελεσμάτων που διαπιστώθηκαν το Εκπαιδευτικό Δράμα αβίαστα οδήγησε την εκπαιδευτικό της τάξης και τα παιδιά στη σύλληψη και την υλοποίηση μιας πολύ όμορφης, δικής τους πρωτότυπης θεατρικής παραγωγής για την οποία μόνα τους τα παιδιά επέλεξαν τις σκηνές που θα την αποτελούσαν μέσα από τα διάφορα στάδια της δράσης.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η μελέτη μας με βάση τις ποιοτικές παρατηρήσεις του ερευνητή και των εκπαιδευτικών της τάξης έδειξε ότι η ομάδα των παιδιών που εκτέθηκε στο Εκπαιδευτικό Δράμα ανέπτυξε με επιτυχία τη συλλογική ενσυναίσθηση, ενώ το κάθε μέλος της ωφελήθηκε στην καλλιέργεια της ατομικής ενσυναίσθησης και των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων του.

Τόσο οι ποιοτικές παρατηρήσεις οι δικές μας, των δασκάλων και των οικογενειών της ομάδας όσο και τα ποσοτικά αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι το πρόγραμμα που εκπονήθηκε για την ανάπτυξη της συλλογικής ενσυναίσθησης και της εσωτερικής συνοχής της ομάδας με επιτυχία υποστήριξε την ένταξη στην ομάδα του μικρού Υάκινθου ο οποίος εμφανίζει στοιχεία αυτισμού στο πλαίσιο διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής.

Επιπλέον ο Υάκινθος είχε την ευκαιρία να βελτιώσει τον λόγο και την επικοινωνία του καθώς αυξήθηκαν οι ευκαιρίες συμμετοχής του, όταν αρχικά έγινε προστατευόμενο και στη συνέχεια, ισότιμο μέλος της ομάδας του.

Τα οφέλη του Εκπαιδευτικού Δράματος φάνηκε να είναι πολλά και για όσα παιδιά παρουσίαζαν δυσκολίες προσαρμογής καθώς σταδιακά εντάχθηκαν με τρόπο ομαλό και διασκεδαστικό στο σύνολο της τάξης.

Όσα πάλι παιδιά είχαν εκδηλώσει κάποιες δυσκολίες συμπεριφοράς μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα βοηθήθηκαν να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, επιλύοντας πλέον πιο ειρηνικά τις συγκρούσεις τους. Σχετικά με τη μικρή Άννα, στην πορεία της παρέμβασης διαπιστώθηκε από ειδικούς ότι όντως αντιμετώπιζε δυσκολίες στο φάσμα του αυτισμού. Παρόλα αυτά το παιδί ωφελήθηκε επίσης σημαντικά από το Εκπαιδευτικό Δράμα όσον αφορά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων της και της ενσυναίσθησής της.

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής μελέτης μαρτυρούν επίσης πως όσον αφορά στις πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών αυτές στατιστικά επέδειξαν σημαντική άνοδο, ειδικότερα όσον αφορά στην αποκωδικοποίηση των κρυφών νοημάτων και των συναισθημάτων (βλ. Παράρτημα τιμές TEC).

Επίσης οι σχολικοί – κοινωνικοί δείκτες του κριτηρίου κοινωνικής επάρκειας διαφοροποιήθηκαν θετικά και με ρυθμό μη αναμενόμενο στατιστικά με βάση την ηλικία, όσον αφορά πρωτίστως στην προσαρμοστικότητα αλλά και κατά δεύτερο λόγο όσον αφορά στους άξονες εσωτερικοποίησης και εξωτερικοποίησης της συμπεριφοράς (βλ. Παράρτημα τιμές κριτηρίου κοινωνικής –σχολικής επάρκειας).

Ιδιαίτερα βελτιωμένες βρέθηκαν οι επικοινωνιακές δεξιότητες των συμμετεχόντων παιδιών

όπως αυτές μετρήθηκαν με βάση το εργαλείο Πρώιμων Πραγματολογικών Δεξιοτήτων (βλ. Παράρτημα).

Επιπλέον το κοινωνιόγραμμα που κατασκευάστηκε με βάση τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τους φίλους τους εμφάνισε κατά τη δεύτερη χορήγηση του μία αρμονική εσωτερική συνοχή της ομάδας (βλ. Παράρτημα).

Για να εξακριβωθεί εάν τα εργαλεία αξιολόγησης διαθέτουν σταθερότητα αναφορικά με τις μετρήσεις, χρησιμοποιήθηκε η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων ή ο έλεγχος - επανέλεγχος (test-retest reliability).<sup>187</sup>

Συγκρινόμενα τα μεγέθη του μέσου όρου των αποτελεσμάτων των δύο διαφορετικών χορηγήσεων πριν και μετά, για κάθε μία εκ των παραπάνω μεταβλητών Α, Β, Γ (αντίληψης των συναισθημάτων, αύξησης των επικοινωνιακών, πραγματολογικών και σχολικών-κοινωνικών δεξιοτήτων) βρέθηκε πως σε κάθε περίπτωση οι δείκτες είχαν αυξηθεί αρκετά (πχ. 54,4 πριν την παρέμβαση βρέθηκε να είναι η αντίληψη των συναισθημάτων έναντι 61,3 όπως διαπιστώθηκε κατά τη δεύτερη χορήγηση).<sup>188</sup>

Οι τιμές αυτές αποτελούν μία βασίμη ένδειξη ότι η παρέμβαση μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος έφερε πράγματι μία στατιστικά σημαντική αύξηση της αντίληψης των συναισθημάτων στα παιδιά. Η εξαγωγή των συμπερασμάτων αυτών έγινε με βάση το Paired Sample Test  $t$  Test το οποίο μετρά τη διαφοροποίηση όμοιων μεταβλητών στον χρόνο και ύστερα από μία παρέμβαση.

Επιπλέον ο συντελεστής συσχέτισης Pearson  $r$  βρέθηκε ότι εμφανίζει μία στατιστικά σημαντική, θετική σχέση μεταξύ του Εκπαιδευτικού Δράματος έναντι των μεταβλητών Α, Β και Γ. (πχ. Ο δείκτης  $r$  της σχέσεως ανάμεσα στις πραγματολογικές δεξιότητες και την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος βρέθηκε να είναι 0.61 μία δυνατή ευθέως ανάλογη σχέση).<sup>189</sup>

Λόγω της θεωρητικής συνάφειας των τριών μεταβλητών Α, Β και Γ συσχετιζόμενα τα αποτελέσματα μεταξύ τους σε κάθε περίπτωση εμφανίζουν χαμηλή αποκλίνουσα εγκυρότητα (divergent validity), αποδεικνύοντας έτσι πως τα αξιολογητικά εργαλεία συνδέονται μεταξύ τους σε

---

<sup>187</sup> Χριστίνα Ουζούνη, & Κωνσταντίνος Νακάκης, «Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. Άρθρο συνεχιζόμενης εκπαίδευσης», *Νοσηλευτική*, 50(2), 2011, σσ.: 233, 231–239. - Mark S. Litwin, *How to measure survey reliability and validity*, London, Sage Publications, 1995. και Carole L. Kimberlin, & Almut G. Winterstein, «Validity and reliability of measurement instruments used in research», *American Journal of Health System Pharmacists*, 65, 2008, σσ. 2276–2284.

<sup>188</sup> Παράδειγμα από: Αθανάσιος Κατσής, Γεώργιος Σιδερίδης, & Αναστάσιος Εμβαλωτής, *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Τόπος, 2011, σσ. 19-30.

<sup>189</sup> Αθανάσιος Κατσής, Γεώργιος Σιδερίδης, & Αναστάσιος Εμβαλωτής, *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Τόπος, 2011, σσ. 19-30.

σημαντικό βαθμό.<sup>190</sup> Συνεπώς με ασφάλεια συνάγεται το συμπέρασμα ότι διερευνούν παρόμοια στοιχεία γεγονός που αφενός επικροτεί τη συστοιχία τους, αφετέρου επιτείνει την εγκυρότητα της μέτρησης και οπωσδήποτε αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Η επεξεργασία των παραπάνω στοιχείων έγινε με το Στατιστικό Λογισμικό SPSS (Statistical Package for Social Sciences).<sup>191</sup>

Το επίπεδο σημαντικότητας για όλους τους ελέγχους ήταν 1%.

Τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα σε γενικές γραμμές συγκλίνουν επιβεβαιώνοντας έτσι την αντικειμενικότητα της παρατήρησης και την αξία των αξιολογητικών μεθόδων και εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα.

---

<sup>190</sup> Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή», στο *Επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ)*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών, Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Τμήμα Ψυχολογίας, 2008, σ. 65.

<sup>191</sup> Αθανάσιος Κατσής, Γεώργιος Σιδερίδης, & Αναστάσιος Εμβαλωτής, *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Τόπος, 2011, σ. 42.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής μας διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά συναντώντας το δράμα εκπαιδεύονται πολυαισθητηριακά, διαμορφώνουν σφαιρική άποψη γύρω από τη διαφορά και την αναπηρία και υποστηρίζονται καθοριστικά στη συναισθηματική ανάπτυξη και την κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Τέλος, οι δάσκαλοι των παιδιών που εκτέθηκαν στο Εκπαιδευτικό Δράμα, σύμφωνα με τις δικές τους μαρτυρίες, εξέλιξαν περαιτέρω την εκπαιδευτική τους ενσυνείδηση και ταυτόχρονα είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τεχνικές κοινωνικοποίησης των μαθητών τους που θα τους υποστηρίζουν κάθε φορά με άνεση και χαρά να επιτύχουν το δέσιμο και την ανάπτυξη της συλλογικής συνείδησης της ομάδας τους επιλύοντας έτσι δυσκολίες συμπεριφοράς και κοινωνικού αποκλεισμού, ειρηνικά και ενσυναίσθητα.

## ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΥΝ ΤΗ ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ

Παρόμοια ευρήματα με την παρούσα έρευνα αναφέρθηκαν και στη διδακτορική διατριβή της Σμαράγδας Λουκρεζή (2013),<sup>192</sup> που είχε ως αντικείμενο μελέτης την «Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό». Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή παρατηρήθηκε η θετική επίδραση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό μέσω της παρουσίασης βιντεοσκοπημένων προτύπων προς μίμηση αλλά και μέσα από ειδικά σενάρια που κατασκευάστηκαν και ανάλογους κοινωνικούς ρόλους που τα παιδιά υποδύθηκαν, καθώς και μέσα από την παροχή κοινωνικής ενίσχυσης. Η συγκεκριμένη έρευνα απέδειξε την αυξανόμενη επίδοση των παιδιών που συμμετείχαν στο συμβολικό παιχνίδι, και κατά συνέπεια τη βελτίωση τους στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και την ευκολότερη κοινωνική δικτύωση και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους. Σύμφωνα με την καταγράφουσα της προαναφερόμενης έρευνας, όπως έγινε και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας τα αποτελέσματα κρίθηκαν ικανοποιητικά και μέσω της κοινωνικής εγκυρότητας που παρείχαν άλλοι θεραπευτές, εκπαιδευτικοί και γονείς των συγκεκριμένων παιδιών.

Παρόμοια θετικά και ιδιαίτερα ενθαρρυντικά συμπεράσματα σχετικά με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την υποστήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος καταγράφει ποιοτικά και ποσοτικά και η μεταπτυχιακή έρευνα της Χριστιάνας Μόσχου (2013) η οποία έχει τίτλο: «Παρέμβαση μέσω Εκπαιδευτικού Δράματος: Ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα των συνομηλίκων».<sup>193</sup>

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση «Ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης» που εκπόνησαν οι Μαυρούδης, Μπουρνέλλη, (2012)<sup>194</sup> υποστηρίζεται επίσης η ευεργετική επίδραση του Εκπαιδευτικού Δράματος και αναφέρονται παραδείγματα διεθνών ερευνών όπως αυτά που ακολουθούν:

Η έρευνα των Smilansky και Shefatya (1990),<sup>195</sup> ήταν μία από τις πρώτες μελέτες που έγιναν

---

<sup>192</sup> Σμαράγδα Λουκρεζή, *Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό*, Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, 2013.

<sup>193</sup> Χριστιάνα Μόσχου, *Παρέμβαση μέσω εκπαιδευτικού δράματος: ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα των συνομηλίκων*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2013.

<sup>194</sup> Νικόλαος Μαυρούδης, & Παγώνα Μπουρνέλλη, «Ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης», στο *Φυσική Αγωγή - Αθλητισμός - Υγεία, περιοδική έκδοση της ένωσης πτυχιούχων φυσικής αγωγής (Ε.Π.Φ.Α.Ν. Η.)*, 2, Ηράκλειο, 2012, σσ. 8-12.

<sup>195</sup> Sara Smilansky, & Leah Shefatya, *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and*



γύρω από την επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη του παιδιού όπου και διαπιστώθηκε, πως μέσα από το παιχνίδι των ρόλων παιδιά προσχολικής ηλικίας μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων, βελτίωσαν την ενσυναίσθησή τους έναντι των άλλων. Οι ίδιοι μελετητές αναφέρουν ακόμα, πως η ικανότητα του παιδιού να υποδύεται ρόλους είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί.

Η Santomenna (2010)<sup>196</sup> στην έρευνά της, υποστηρίζει πως η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες του δράματος βελτίωσε τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, ενίσχυσε σημαντικά την ικανότητά τους στην ενσυναίσθηση και τα οδήγησε στο να μπορούν να υιοθετούν την οπτική των διπλανών τους. Ο Yassa (1999),<sup>197</sup> παρατήρησε πως οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, ανέπτυξαν την ανοχή, τον αμοιβαίο σεβασμό και την ενσυναίσθηση σε όλους τους συμμετέχοντες, ενώ παρόμοια ήταν και τα ευρήματα της έρευνας του Belliveau (2007)<sup>198</sup> σε παιδιά Δημοτικού σχολείου.

Οι Burton και O'Toole (2009)<sup>199</sup> επίσης, εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα μεθόδων και τεχνικών του δράματος στην εκπαίδευση για τον περιορισμό του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στα σχολεία, διαπίστωσαν ενίσχυση της ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες και θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά τους.<sup>200</sup>

#### ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σήμερα και ιδιαίτερα όσον αφορά τα νήπια άνω των τεσσάρων (4) ετών αλλά και τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά, η μορφωτική αξία του Εκπαιδευτικού Δράματος καθημερινά εδραιώνεται με στατιστικά δεδομένα και καταξιώνεται διεθνώς σαν ένα κατάλληλο εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων πρακτικών, λεκτικών και ψυχοσυναισθηματικών. Μπορεί λοιπόν η δραματική τέχνη να χρησιμοποιηθεί εξίσου καλά και σε ακόμα πιο τρυφερές ηλικίες;

Η επιθυμία μας να απαντήσουμε σε αυτή την ερώτηση ήταν και ένας παράγοντας που

---

*academic development in young children*, Gaithersburg, MD, Psychosocial and Educational Publications, 1990.

<sup>196</sup> Dana Santomenna, «Are there benefits of theatre arts programs in schools?», Doctoral dissertation, St. John's University, 2010.

<sup>197</sup> Nevine Yassa, «High school involvement in creative drama», *Research in Drama Education*, 4, 1999, σσ.37-49.

<sup>198</sup> George Belliveau, «An alternative practicum model for teaching and learning», *Canadian Journal of Education*, 30(1), 2007, σσ. 47-67.

<sup>199</sup> Bruce Burton, & John O'Toole, «Power in their hands: the outcomes of the acting against bullying research project», *Applied Theatre Researcher*, 10, 2009, σσ.1-15.

<sup>200</sup> Νικόλαος Μαυρούδης, & Παγώνα Μπουρνέλλη, «Ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης», *Φυσική Αγωγή - Αθλητισμός - Υγεία, περιοδική έκδοση της ένωσης πτυχιούχων φυσικής αγωγής (Ε.Π.Φ.Α.Ν. Η.)*, Ηράκλειο, 27, 2012, σσ. 8-12.

βοήθησε αρκετά στη διαρκή και ακούραστη συλλογή στοιχείων. Παράλληλα όμως η αναζήτηση αυτή αποτέλεσε και ένα από τα βασικότερα μειονεκτήματα του ρόλου μας ως ερευνητή. Ο όγκος των δεδομένων ήταν πολύ μεγαλύτερος από την ικανότητα διαχείρισής μας και η διαδικασία αποδείχτηκε εξαιρετικά χρονοβόρα. Επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις ασχοληθήκαμε με ομάδες πολύ μικρότερων παιδιών χωρίς να έχουμε κάποια απτά αποτελέσματα να παρουσιάσουμε. Συνεπώς, το ερευνητικό μας σχέδιο καθυστέρησε αισθητά και η πιλοτική μας έρευνα λόγω της μικρής ηλικίας του δείγματος δεν ήταν ενδεικτική.

Ένας από τους πολλούς περιορισμούς της παρούσης εργασίας σχετίζεται ακριβώς με την ηλικία των παιδιών του δείγματος σε σχέση με τα ερευνητικά εργαλεία γύρω από την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Πράγματι, ακόμη στην ελληνική επικράτεια δεν υπάρχουν σταθμισμένα αξιόπιστα εργαλεία για παιδιά μέχρι τα εννέα (9) έτη ζωής, γεγονός που αναγκάζει την έρευνα να είναι περιορισμένη και να στηρίζεται σε πολυπαραγοντικές μετρήσεις.

Τα πλεονεκτήματα βέβαια των πολυπαραγοντικών μετρήσεων είναι αρκετά και ανάμεσα τους θα αναφέρουμε την καλύτερη κατανόηση που προσλαμβάνει κανείς στο πώς για παράδειγμα η ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων, όπως είναι η λεκτική ανάπτυξη, συμβάλουν στην ανάδυση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Από την άλλη πλευρά δύο φαίνονται να είναι οι σοβαροί περιορισμοί που τίθενται λόγω της έλλειψης αξιολογητικών εργαλείων:

1. Οι πολυπαραγοντικές μετρήσεις που γίνονται για να καλυφθεί αυτό το κενό φαίνεται να δυσχεραίνουν τη συνεργασία με τον ερευνητή επειδή είναι χρονοβόρες και δύσκολα ευέλικτες και προσαρμόσιμες στις γνωστικές ανάγκες των μικρών παιδιών που αναφέρονται.
2. Η πορεία της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης ατομικά και συλλογικά δεν μπορεί να κατηγοροποιηθεί γραμμικά σε μετρήσιμα στάδια που θα σηματοδοτούσαν διακριτά ορόσημα συναισθηματικής και κοινωνικής ωριμότητας με στόχο βέβαια πάντα τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος για την ανάπτυξη αξιόπιστων πρωτόκολλων ως προς την πρόληψη διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών όπως πχ. είναι ο αυτισμός.

Εμπειρικά, βέβαια, αναφέρεται από τους τροφούς, τους παιδαγωγούς και τους θεραπευτές μικρότερων παιδιών πως η αξία της δραματικής τέχνης και της πολυαισθητηριακής αγωγής γενικότερα έχει μεγάλη επίδραση και σε μικρότερες ηλικίες. Πώς θα μπορούσε λοιπόν η άποψη αυτή να στοιχειοθετηθεί και να αποδειχθεί ερευνητικά;

Την προσπάθεια μιας παρόμοιας μελέτης φαίνεται να εμποδίζει η διασαφήνιση ανάμεσα στα οφέλη που θα πρόσφερε σε μικρότερες ηλικίες το Εκπαιδευτικό Δράμα έναντι αυτών που θα επέρχονταν σαν αποτέλεσμα της αναμενόμενης ηλικιακής και νευρολογικής προόδου των παιδιών.

Αποτελεί γεγονός όμως πως μια φυσιολογική πρόοδος αναμένεται να είναι εμποδισμένη σε

βρέφη που μπαίνουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση αναπτυξιακών δυσκολιών λόγω προωρότητας ή άλλων αιτίων ή επειδή, ήδη, πρώιμα εμφανίζουν δυσκολίες γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης.

Η προσωπική μας άποψη εμπειρικά και σύμφωνα με ένα μικρό παράλληλο δείγμα παιδιών που ως τώρα εξετάστηκε είναι πως θα ήταν καλό ακόμα και αν τα ερευνητικά μας ερωτήματα παραμένουν αναπάντητα, η χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος που ούτως ή άλλως αντιπροσωπεύει μια τόσο ωφέλιμη, φιλική και διασκεδαστική εκπαιδευτική προσέγγιση για τα παιδιά να ξεκινά από μικρή ηλικία.

Η έντονη πίστη μας στη δύναμη του Εκπαιδευτικού Δράματος όπως αυτό εφαρμόζεται από έμπειρους εμπυχωτές σε συνδυασμό και με άλλες θεραπευτικές και εκπαιδευτικές μεθόδους που ενδείκνυνται για τις μικρότερες ηλικίες παιδιών, μας δίνει την ελπίδα μιας μελλοντικής θεμελίωσης μιας ολοκληρωμένης πρότασης ως προς την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και την πρόληψη ή έστω την ελαχιστοποίηση των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι πρωτοπόροι δάσκαλοι που εισήγαγαν το Εκπαιδευτικό Δράμα στην εκπαιδευτική πράξη πιστεύουν ότι το δημιουργικό δράμα βοηθάει τους μαθητές με παιγνιώδη τρόπο να εξερευνήσουν την ανθρώπινη κατάσταση, να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τους άλλους μέσα από το παιχνίδι ρόλου<sup>201</sup>, αλλά και να παρατηρήσουν από απόσταση τη δημιουργία της δικής τους προσωπικής φωνής.<sup>202</sup>

Όπως αναδεικνύεται βιβλιογραφικά η ιδιαίτερη μορφωτική αξία του Εκπαιδευτικού Δράματος έγκειται στο ότι αυτό διαθέτει την ικανότητα να χρησιμοποιεί μορφές και τεχνικές που σχετίζονται με τη δραματική αλληλεπίδραση και τον αυτοσχεδιασμό<sup>203</sup> και έχει κύριο σκοπό τη συμμετοχή, την κινητοποίηση των παιδιών και την ενδυνάμωση των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους.<sup>204</sup>

Πράγματι το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρεται ως μία πολυαισθητηριακή εκπαιδευτική μέθοδος, επειδή αυξάνει την επίγνωση του ίδιου εαυτού αλλά και των άλλων, βελτιώνοντας τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία<sup>205</sup> και εμβαθύνοντας την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.<sup>206</sup> Με τον τρόπο αυτό το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι σε θέση να βοηθήσει άμεσα και αποτελεσματικά τη συναισθηματική βελτίωση και δυναμοποίηση της ομάδας, διευκολύνοντας την ένταξη παιδιών που εμφανίζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, βελτιώνοντας και προάγοντας ένα κλίμα ενότητας και σύμπνοιας στην ομάδα και την τάξη, ελαχιστοποιώντας τις πιθανότητες, απόρριψης και αποκλεισμού ορισμένων μελών, εξασφαλίζοντας επάξιους ρόλους για όλα τα μέλη της ομάδας και αποφεύγοντας τον κίνδυνο της βίας και του σχολικού εκφοβισμού.<sup>207</sup>

---

<sup>201</sup> Richard Courtney, *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education, 4th edition*, ό.π., 1989, σ. 82.

<sup>202</sup> Liz Johnson, & Cecily O'Neill, «Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama», ό.π., 1991, σ. 103.

<sup>203</sup> Το Εκπαιδευτικό Δράμα δανείζεται τεχνικές αυτοσχεδιασμού από το Devised Theatre με σκοπό την παραγωγή ενός ποιοτικού ομαδικού αποτελέσματος που εμπεριέχει διάφορες λύσεις που προσφέρονται από τα μέλη της ομάδας πάνω στην ίδια θεματική. Εδώ το θέατρο χρησιμοποιείται σαν μέσο και όχι σαν αυτοσκοπός και σημασία έχει η συνεργασία των μελών της ομάδας, το ταξίδι και όχι το αποτέλεσμα. Βλ. Alison Oddey, *Devising theatre: a practical and theoretical handbook*, London, Routledge, 1994, σσ. 1-3.

<sup>204</sup> Lee R. Chasen, *Surpassing standards in the elementary classroom: emotional intelligence and academic achievement through educational drama*, ό. π., 2009, σ. 19. Και Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., 2014, σσ. 199-227.

<sup>205</sup> Liz Johnson, & Cecily O'Neill, *Dorothy Heathcote: collected writings one education and drama*, ό.π., 1991, p. 103.

<sup>206</sup> Jonathan Neelands, *Making sense of drama: a guide to classroom practice*, ό.π., 2002, σ. 74 και Χριστιάνα Μόσχου, *Παρέμβαση μέσω εκπαιδευτικού δράματος: ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα των συνομηλίκων*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2013, σ. 1.

<sup>207</sup> Bruce Burton, & John O'Toole, «Power in their hands: the outcomes of the acting against bullying research

Συνεπώς το Εκπαιδευτικό Δράμα σαν εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης ατομικής και συλλογικής ακριβώς επειδή πρόκειται για μια ευέλικτη<sup>208</sup> και ευρηματική μέθοδο διδασκαλίας, που εξασφαλίζει μια πιο στενή εμπλοκή του μαθητή με το αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα από μια σειρά ειδικών διαδικασιών, οι οποίες είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών, αλλά συχνά δεν περιλαμβάνονται στις συνηθισμένες πρακτικές διδασκαλίας.<sup>209</sup>

Εν κατακλείδι όπως ευρέως θεμελιώνεται σήμερα βιβλιογραφικά και όπως διαπιστώνεται μέσα από πολυάριθμες μελέτες που εκπονούνται, αλλά και όπως καταγράφεται μέσα από τα ευρήματα της παρούσης έρευνας, το Εκπαιδευτικό Δράμα φαίνεται πως αξιοποιεί ευρηματικά την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του παιδιού μέσω της ενεργητικής ακρόασης, της συμβιωτικής εμπλοκής και της αλληλεπίδρασης όλων των συμμετεχόντων στο δράμα.<sup>210</sup> Προστατευμένο μέσα στον ιδεατό και φανταστικό κόσμο του δράματος κάθε παιδί ανακαλύπτει πειραματιζόμενο με ασφάλεια τον εαυτό του και τους άλλους.<sup>211</sup> Με βοηθό και συμπαραστάτη τον δάσκαλο-θεραπευτή - εμψυχωτή - θεατροπαιδαγωγό, το παιδί μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος εξελίσσεται συναισθηματικά<sup>212</sup> αναπτύσσοντας ατομική ενσυναίσθηση,<sup>213</sup> η οποία το οδηγεί σταδιακά στην απόκτηση κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων συμπεριφοράς που στη συνέχεια χρησιμεύουν στην προσαρμογή και την ένταξη του στην ομάδα.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα συνοδεύει το παιδί στην είσοδο του στην ομάδα όπου συνεργαζόμενο με τους άλλους κατακτά αλλά και το ίδιο συμβάλλει στην απόκτηση μιας ισχυρής και υγιούς συλλογικής ενσυναίσθησης της ομάδας του, καλλιεργώντας έτσι τον εαυτό του, περαιτέρω, ψυχοσυναισθηματικά και κοινωνικά και επιτυγχάνοντας πολύπλευρα τους

---

project», *Applied Theatre Researcher*, 10, 2009, σσ. 1-15.

<sup>208</sup> Η Άλκηστις Κοντογιάννη, στο βιβλίο της: «Μαύρη Αγελάδα- Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα». αναφέρεται στον όρο «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» και στο «Θέατρο στην Εκπαίδευση» αλλά και στο «Θέατρο για την Ανάπτυξη» εκθειάζοντας τον αστείρευτο χαρακτήρα του γνωστικού τομέα ο οποίος δύσκολα είναι οριοθετούμενος επακριβώς επειδή διαρκώς εξελίσσεται. Βλ. Άλκηστις Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, ό. π., 2008, σσ. 16, 77.

<sup>209</sup> Lee R. Chasen, *Surpassing standards in the elementary classroom: emotional intelligence and academic achievement through educational drama*, ό. π., 2009, σ. 19.

<sup>210</sup> Augusto Boal, *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, Θεσσαλονίκη, Σοφία, 2013, σ. 31.

<sup>211</sup> Robert Colby, *Drama and social history*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011, σσ.265-269.

<sup>212</sup> Robert J. Landy, *Handbook of educational drama and theatre*, ό.π., 1982, σ. 89. ; Peter Slade, *Child play: its importance for human development*, ό.π., 1995, p. 336, και Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., 2014, σσ. 147-197.

<sup>213</sup> Michael Anderson, *Master class in drama education: transforming teaching and learning*, London, Continuum International Publishing Group, 2012, σ. 92.

προσωπικούς του στόχους.<sup>214</sup>

---

<sup>214</sup> Joe Winston, *Drama, narrative and moral education: exploring traditional tales in the primary years*, London, Falmer Press, 2005, σσ. xii, 158.

## Ελληνική βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., & Θανοπούλου, Α. «Μεθοδολογικά ζητήματα στη χρήση κοινωνιομετρικών τεχνικών για τη διερεύνηση των κοινωνικών αποτελεσμάτων της ένταξης», Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή, 2013.
- Ashley, S. *275 απαντήσεις για το σύνδρομο Άσπεργκερ*. Αθήνα: Πατάκης, 2010.
- Βασιλείου, Γ. «Ο Άνθρωπος ως σύστημα: μια παρουσίαση για τον Παιδοψυχίατρο», στο Γ. Τσιάντη, & Σ. Μανωλόπουλο (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, τομ. Α', μέρος Γ. Αθήνα: Καστανιώτης, 1987, σσ.261-273.
- Watzlawick, P., Bavelas, J., & Jackson, D. *Ανθρώπινη επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1967.
- Βογινδρούκας, Ι. «Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό», *Περιοδικό Ψυχολογία της ΕΛΨΕ*, 12(2), 2005, σσ.276-292.
- Γεώργας, Δ. *Κοινωνική ψυχολογία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995.
- Winnicott, D. W. *Το παιδί το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1971.
- Jomaron, J. *Ιστορία σύγχρονης σκηνοθεσίας. 2<sup>ος</sup> Τόμος: 1914-1940*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2009.
- Woolland, B. *Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999.
- Καλογεροπούλου, Ξ. *Θέατρο για παιδιά, ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικό κέντρο θεάτρου για το παιδί και τα νιάτα, 1991.
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος, 2011.
- Κιρκιγιάννη, Φ.Π. «Η Ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική», *Τα Εκπαιδευτικά*, 89-90, 2009, σ. 14.
- Coleman, D. *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*; Αθήνα: Πεδίο, 2011.
- Κοντογιάννη, Α. *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, 2008.
- Κουρετζής, Λ. *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτη, 1991.
- Λουκρεζή, Σ. *Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, 2013.
- Λουτριώτη, Γ., Σταματοπούλου, Π., & Ταμπουρά, Κ. *Το κοινωνιόγραμμα της σχολικής τάξης και η παιδαγωγική του σημασία*. Εργασία στα πλαίσια του μαθήματος: Διδασκαλία και Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2008.
- Μαλικιώση - Λοίζου, Μ. «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2-3), 2003, σσ. 259-309.
- Μαυρούδης, Ν. & Μπουρνέλλη Π. «Ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης», *Φυσική Αγωγή - Αθλητισμός – Υγεία. Περιοδική Έκδοση της Ένωσης Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής (Ε.Π.Φ.Α.Ν. Η.)*, 27, Ηράκλειο, 2012, σσ. 8-12.
- Μόσχου, Χ. *Παρέμβαση μέσω εκπαιδευτικού δράματος: Ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα των συνομηλίκων*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

- Θεσσαλονίκης, 2013.
- Bablet, D. *Ιστορία σύγχρονης σκηνοθεσίας. 1<sup>ος</sup> Τόμος: 1887-1914*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2008.
- Barba, E. *Το χάρτινο κανό: ένας οδηγός προς τη θεατρική ανθρωπολογία*. Αθήνα: Δωδώνη, 2008.
- Boal, A. *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη : Σοφία, 2013.
- Νότας, Σ. «Γενική εισαγωγή», στο Σ. Νότας, & Μ. Νικολαΐδου (Εκδ.), *Αυτισμός – διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα: Βήτα, 2006.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης Κ. «Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες», *Νοσηλευτική*, 50(2), 2011, σσ. 231–239.
- Παπαγεωργίου, Β. *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2005.
- Παπαδόπουλος, Σ. *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση, 2010.
- Sadock, J.B., & Sadock, A. V. *Karlan & Sadock's επίτομη ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Λίτσας, 2010.
- Σέξτου, Π. *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2007.
- Slavin, R. E. *Εκπαιδευτική ψυχολογία: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007.
- Silberman, M. *Μπέρτολτ Μπρέχτ. Κριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Στάχυ, 2002.
- Σπανού, Μ. *Κοινωνιόγραμμα σχολικής τάξης*. Εργασία στα Πλαίσια του Μαθήματος: “Διδασκαλία και Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη” του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2008.
- Jones, P. *Δραματοθεραπεία. Το θέατρο ως τρόπος ζωής και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2003.
- Τζουριάδου, Μ., & Κοντοπούλου, Μ. «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή», στο *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών, Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Τμήμα Ψυχολογίας, 2008.
- Τσιάρας, Α. *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας, 2005.
- Τσιάρας, Α. *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2014.
- Τσιρογιαννίδου, Ε. *Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στις Σχολές Γονέων*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2010.

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Albanese, O., Gavazzi G.I., Molina, P., Antoniotti, C., Arati, L., Farina, E., & Pons, F. «Italian standardization of the test of emotion comprehension, *Toward Emotional Competences*». Aalborg Universitetsforlag, 2006, σσ. 39 - 53.
- Adolphs, R. «The social brain: Neural basis of social knowledge», *Annual Review of Psychology*, 60, 2009, σσ. 693-716.
- Alexander, R. D. *Darwinism and human affairs. The Jessie and John Danz lectures*. Seattle: University of Washington Press, 1979.



- Alexander, R.D. *The biology of moral systems*. Hawthorne, N.Y.: A. de Gruyter, 1987.
- American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th edition). American Psychiatric Association (text revision (DSM-IV-TR), 2000.
- Anderson, M., Cameron, D., & Carroll, J. *Drama education with digital technology*. London: Continuum International, 2009.
- Anderson, M. *Master class in drama education: transforming teaching and learning*. London: Continuum International Publishing Group, 2012.
- Andreoni, J. «Impure altruism and donations to public goods: A theory of warm-glow giving», *Economic Journal*, 100(401), 1990, σσ.464–477.
- Astuti, R. «Weaving together culture and cognition: An illustration from Madagascar», *Intellectica: Revue de L'Association Pour La Recherche Cognitive*, 46/47, 2007, σσ.173-189.
- Astuti, R. «Implicit and explicit theory of mind», *Anthropology of this Century*, 13, 2015.
- Batson, D. C. «Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic», *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 1987, σσ.65–122.
- Batson, D. C. *The altruism question: toward a social-psychological answer*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1991, σσ.61-73.
- Batson, D. C., & Ahmad, N.Y. «Using empathy to improve intergroup attitudes and relations», *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 2009, σσ. 141-177.
- Belacchi, C., & Farina, E. «Feeling and thinking about others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/ hostile preschoolers», *Aggressive Behavior*, 38(2), 2012, σσ. 150-165.
- Belliveau, G. «An alternative practicum model for teaching and learning», *Canadian Journal of Education*, 30(1), 2007, σσ. 47-67.
- Bickart, K., Wright, C., Dautoff, R., Dickerson, B., & Feldman Barrett, L. «Amygdala volume and social network size in humans», *Nature Neuroscience*, 14(2), 2011, σσ.163-164.
- Bierman, K. L., Greenberg, T., & the Conduct Problems Prevention Research Group. «Social skills training in the fast track program», in R. D. Peters, & R. J. McMahon (Eds), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996, σσ. 65-89.
- Bolton, G. «Changes in thinking about drama in education», *Theory into Practice*, 24(3), 1985, σσ.151-157.
- Bowles, S., & Gintis, H. «Origins of human cooperation», in P. Hammerstein (Ed.), *The genetic and cultural evolution of cooperation*. Cambridge: MIT Press, 2003, σσ. 429–443.
- Bozarth, J. D. *Person-centered approach: A revolutionary paradigm*. Llangarron, Ross-On-Wye: PCCS Books, 1998.
- Brothers, B. J. *Virginia Satir: Foundational ideas*. New York & London: Routledge, 2011.
- Burton, B., & O'Toole, J. «Power in their hands: the outcomes of the acting against bullying research project», *Applied Theatre Researcher*, 10, 2009, σσ.1-15.
- Cairns, R. B., Garièpy J. L., Kindermann, T., & Leung, M.C. *Identifying social clusters in natural settings*. Unpublished manuscript, University of North Carolina at Chapel Hill, 1996.
- Cassidy, K.W., Fineberg, D. S., Brown, K., & Perkins, A. «Theory of mind may be contagious, but you don't catch it from your twin», *Child Development*, 76(1), 2005, σσ. 97 – 106.
- Chasen, L. R. *Surpassing standards in the elementary classroom: emotional intelligence and academic*

- achievement through educational drama*. New York: Peter Lang AG, 2009.
- Cikara M., Bruneau, E.G., & Saxe, R. R. «Us and Them: Intergroup Failures of Empathy», *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 2011, σσ. 149-153.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory, 3rd Edn, 2008*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clary, E. G., & Orenstein, L. «The amount and effectiveness of help: The relationship of motives and abilities to helping behavior», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(1), 2008, σσ. 58-64.
- Clipson-Boyles, S. *Teaching primary English through drama: A practical and creative approach, 2<sup>nd</sup> edition*. Abingdon, Oxon & New York: Routledge, 2012.
- Colby, R. «Drama and social history», in Shifra Schonmann (Ed.), *Key concepts in theatre/drama education*, Rotterdam: Sense Publishers, 2011, σσ.265–269.
- Courtney, R. *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education, 4<sup>th</sup> edition*. Canada: Macmillan Publishers, 1989.
- Darwin, C. *Sexual selection and the descent of man*. London: Murray, 1871.
- Decety, J., & Chaminade, T. «Neural Correlates of Feeling Sympathy», *Neuropsychologia*, 41(2), 2003, σσ.127-138.
- Decety, J., & Jackson, P. L. «The functional architecture of human empathy». *Behavioral Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 2004, σσ. 71-100.
- Decety, J. & Lamm, C. «Human empathy through the lens of social neuroscience», *The Scientific World Journal*, 6, 2006, σσ.1146–1163.
- De Waal, F. «Food Sharing and Reciprocal Obligations Among Chimpanzees», *Journal of Human Evolution*, 18(5), 1989, σσ.433-459.
- De Waal, F. *Primates and philosophers: how morality evolved*. Princeton: Princeton University Press, 2006.
- De Waal, F. «Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy», *Annual Review of Psychology*, 59, 2008, σσ.279–300.
- Dewart, H., & Susie Summers, S. *The pragmatics profile of early communication skills*. Windsor: NFER-NELSON, 1988.
- Douglas, T. *Survival in groups. The basics in group membership*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- Dovidio, J. F. «Helping-behavior and altruism: An empirical and conceptual overview», *Advances in Experimental Social Psychology*, 17, 1984, σσ. 361–427.
- Frith, U., & Frith, C. «The social brain?», *Philosophical Transactions B: Biological Science*, 362(1480), 2007, σσ. 671–678.
- Frith, U., & Frith, C. «The social brain: Allowing humans to boldly go where no other species has been», *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 365, 2010, σσ.165-176.
- Forsyth, D. *Group dynamics*. Belmont, Calif.: Cengage Learning, 2009.
- Gest, S.D., Farmer, T.W., Cairns, B.D., & Xie, H. «Identifying children's peer social networks in school classrooms: Links between peer reports and observed interactions», *Social Development*, 12(4), 2003, σσ. 513–529.
- Gardner, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books, 2011.
- Groark, K. «Social opacity and the dynamics of empathic in-sight among the Tzotzil Maya of

- Chiapas”, Mexico», *Ethos*, 36(4), 2008, σσ. 427-448.
- Hamilton, W.D. «The Genetical Evolution of Social Behaviour, I & II», *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1964, σσ. 1-52.
- Havens, J.J., & Schervish P.G. «Charitable giving: “How much, by whom, to what and how?»», in W. Powell & R. Steinberg (Eds), *The non profit sector: A reasearch handbook*, Yale: Yale Press, 2002, σσ.39-43.
- Herbert, S. «For Ethnography», *Progress in human geography*, 24(4), 2000, σσ.550–568.
- Hollan, D., & Throop J. «Whatever happened to empathy?: Introduction», *Ethos*, 36(4), 2008, σσ.385–401.
- Hollan, D. W., & Throop, C. J. *The anthropology of empathy: experiencing the lives of others in Pacific societies*. New York & Oxford: Berghahn Books, 2011.
- Jackson, T. *Learning through theatre. Essays and casebooks on theatre in education*. Manchester: Manchester University Press, 1980.
- Jackson, P. L., Meltzoff A. N., & Decety J. «How do We Perceive the Pain of Others? A Window into the Neural Processes Involved in Empathy», *Neuroimage*, 24(3), 2005, σσ. 771-779.
- Johnson, L., & O’Neill, C. *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 1991.
- Kao, S. M. & O’Neill, C. *Words into worlds: learning a second language through process drama*. Stamford, Conn.: Ablex, 1998.
- Kanai, R., Bahrami, B., Roylance, R., & Rees, G. «Online social network size is reflected in human brain structure», *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 279(1732), 2012, σσ. 1327-1334.
- Keyzers, C., & Gazzola, V. «Dissociating the ability and propensity for empathy», *Trends in Cognitive Science*, 18, 2014, σσ.163–166.
- Kimberlin, C. L., & Winterstein, A. G., «Validity and reliability of measurement instruments used in research», *American Journal of Health System Pharmacists*, 65, 2008, σσ.: 2276–2284.
- Krapp, K. (Ed.), & Gale Goup. *Psychologists and their theories for students, KURT LEWIN ( a study guide)*. Belmont, Calif.: Gengage Learning, 2005.
- Landy, R. J., *Handbook of educational drama and theatre*. London: Greenwood Press, 1982.
- Lewin, K., *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill, 1935.
- Lewin, K. «Field theory and learning», in N. B. Henry (Ed.) *The psychology of learning. The 41st yearbook of the national society for the studies in education, Part II*. New York: National Society for the Studies in Education, 1942, σσ.215-242.
- Lewin, K. *Field theory in social science*. New York: Harper, 1951.
- Lewis, P. A., Rezaie, R., Brown, R., Roberts, N., & Dunbar, R. I. M. «Ventromedial prefrontal volume predicts understanding of others and social network size», *Neuroimage*, 57(4), 2011, σσ. 1624-1629.
- Lieberman, M. D. «Social cognitive neuroscience», in R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of social psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Press, 2007, σσ.885-887.
- Litwin, M. S. *How to measure survey reliability and validity*. London: Sage Publications, 1995.
- Low, J., & Perner, J. «Implicit and explicit theory of mind: State of the art», *British Journal of Developmental Psychology*, 30(1), 2012, σσ. 1-13.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. «Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?», *American Psychologist*, 63(6), 2008, σσ. 503-517.
- Meyer, M., Masten, C., Ma, Y., Wang, C., Shi, Z., Eisenberger, N., & Han, S. «Empathy for the social suffering of friends and strangers recruits distinct patterns of brain activation», *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(4), 2013, σσ. 446-454.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. «Attachment, group-related processes, and psychotherapy», *International Journal of Group Psychotherapy*, 57(2), 2007, σσ. 233-245.
- Neelands, J. *Making sense of drama: a guide to classroom practice*. London: Heinemann Educational Publishers, 2002.
- Neumann, D. L., Chan, R. CK, Boyle, G. J., Wang, Y., & Westbury H. R. «Measures of empathy, self report, behavioral and neuroscientific approaches», in G. J. Boyle, D. H. Saklofske & G. Matthews (Eds), *Measures of personality and social psychological constructs*. London: Academic Press, 2014, σσ. 257-284.
- Moreno, J. L. «Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations», *Psychology Abstracts*, 8, 1934, σ.5153.
- Nisioti, M. *Pragmatic abilities in normally developing Greek children*. London: City University, 1994.
- Oddey, A. *Devising theatre: A practical and theoretical handbook*. London: Routledge, 1994.
- O'Neill, C. *Dorothy Heathcote on education and drama: Essential writings*. New York: Routledge, 2015.
- O'Toole, J. *The process of drama: Negotiating art and meaning*. London and New York: Routledge, 1992.
- O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. *Drama and curriculum: A giant at the door*. Dordrecht: Springer, 2009.
- Parker, S., Zuckerman, B., & Augustyn, M. *Developmental and behavioral pediatrics. A handbook for primary care. 2nd edition*. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins, 2005.
- Penner, L. A., & Finkelstein, M.A. «Dispositional and structural determinants of volunteerism», *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 1998, σσ.525-537.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. «Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs», *Child Development*, 65(4), 1994, σσ.1228-1238.
- Preston, S. D., & de Waal, F.B.M. «Empathy: its ultimate and proximate bases», *Behavioral and Brain Science*, 25(1), 2002, σσ. 1-20.
- Pons P., Harris, P.L., & Doudin, P.A. «Teaching emotion understanding», *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 2002, σσ.293-304.
- Powell, J., Lewis, P. A., Roberts, N., García-Fiñana, M., & Dunbar, R. I. M. «Orbital prefrontal cortex volume predicts social network size: An imaging study of individual differences in humans», *Proceedings of the Royal Society B: Biological Science*, 279(1736), 2012, σσ. 2157-2162.
- Roerig, S., van Wesel, F., Evers S.J.T.M., & Krabbendam, L. «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: The importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σσ.1-6.
- Roepstorff, A., & Frith, C., «What's at the top in the top-down control of action? script-sharing and "top-top" control of action in cognitive experiments», *Psychological Research*, 68(2-3), 2004, σσ.189-98.

- Roepstorff A., Niewöhner J., & Beck, S. «Enculturing brains through patterned practices», *Neural Networks* 23(8-9), 2010, σσ.1051–1059.
- Rogers, C. «The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change», *Journal of Consulting Psychology*, 21, 1957, σσ.95-103.
- Rogers, C. «A protection motivation theory of fear appeals and attitude change», *Journal of Psychology*, 91, 1975, σσ.93-114.
- Rousseau, J. J., & Richard Lawrence Archer. *Jean Jacques Rousseau: his educational theories selected from Émile, Julie and other writings*. New York: Barron's Educational Series, 1964.
- Sacks, A. *Special education: a reference book for policy and curriculum development*. Millerton: Grey House Publishing, 2009.
- Santomenna, D. *Are there benefits of theatre arts programs in schools?*. Doctoral dissertation, St. John's University, 2010.
- Schutte, N.S. «Social environment contexts of trait emotional intelligence», *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24(7), 2014, σσ.741–750.
- Schutte, N.S., & Malouff, J.M. «Facility for sustained positive affect as an individual difference characteristic», *Cogent Psychology*, 2(1), 2015, σσ.1-20.
- Schonmann, S. *Theatre as a medium for children and young people: images and observations*. Dordrecht: Springer, 2006.
- Silk, J., Stroud, L., Siegle, G., Dahl, R., Lee, K., & Nelson, E. «Peer acceptance and rejection through the eyes of youth: Pupillary, eyetracking and ecological data from the chatroom interact task», *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1), 2012, σσ. 93-105.
- Slade, P. *Child play: its importance for human development*. London & Bristol: Jessica Kingsley, 1995.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications, 1990.
- Somers, J. *Drama and theatre in education: Contemporary research*. North York, Ont.: Captus University Publications, 1996.
- Styan, J. L. *Modern drama in theory and practice: volume 3, expressionism and epic theatre*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Trivers, R. L. «The evolution of reciprocal altruism», *The Quarterly Review of Biology*, 46(1), 1971, σσ. 35-57.
- Tuckman, B.W., & Jensen, M.A. C. «Stages of small-group development revisited», *Group Organisation Studies*, 2(4), 1977, σσ.419-427.
- Wagner, B. J. *Building moral communities through educational drama*, Stamford, Conn.: Ablex Pub. Corp, 1999.
- Watson, J. C., Goldman, R., & Vanaerschot, G. «Empathic, a postmodern way of being?», in L. S. Greenberg, J. C. Watson, & G. Lietaer (Eds), *Handbook of experiential psychotherapy*. New York and London: The Guilford Press, 1998, σσ. 61-81.
- Winnicott, D.W. *The maturational process and the facilitating environment*. New York: International Universities Press, 1965.
- Winston, J. *Drama, Narrative and moral education: Exploring traditional tales in the primary years*. London, Falmer Press, 2005.

- Wölfer, R., Cortina, K.S., & Baumert, J. «Embeddedness and empathy: How the social network shapes adolescents' social understanding», *Journal of Adolescence*, 35, 2012, σσ.1295–1305.
- Wolfinger, N.H. «On writing fieldnotes: Collection strategies and background expectancies», *Qualitative Research*, 2, 2002, σσ. 85–95.
- Wolford, L. *Grotowski's objective drama research*. Jackson: University Press of Mississippi, 1996.
- Wolfensberger, W. *Normalization: the principle of normalization in human service*. Toronto, Ontario: National Institute on Mental Retardation, 1972.
- Wooster, R. *Contemporary theatre in education*. Bristol, UK & Chicago, USA: Intellect, Books, 2007.
- Wright, B., & Mahfoud, J. «A child-centred exploration of the relevance of family and friends to theory of mind development», *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(1), 2012, σσ.32-40.
- Yassa, N. «High school involvement in creative drama», *Research in Drama Education*, 4, 1999, σσ.37-49.
- Zak, P.J., & Barraza, J.A. «The neurobiology of collective action», *Frontiers in Neuroscience*, 7(211), 2013, σσ.1-36.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Test of Emotion Comprehension (T.E.C.)

Δείγματα εικόνων του τεστ με βάση την ιταλική στάθμιση.

Ottavia Albanese, Ilaria Grazzani Gavazzi Paola Molina, Carla Antoniotti, Arati, L.; Farina, E., Francisco Pons. Italian standardization of the Test of Emotion Comprehension, στο *Toward emotional competences*. Aalborg Universitetsforlag, 2006, σσ. 49 -50. Χρησιμοποιήθηκαν οι εικόνες από το αρχικό τεστ των Francisco Pons, Paul L Harris, Pierre-André Doudin, "Teaching emotion understanding", in *European Journal of Psychology of Education*, 2002.

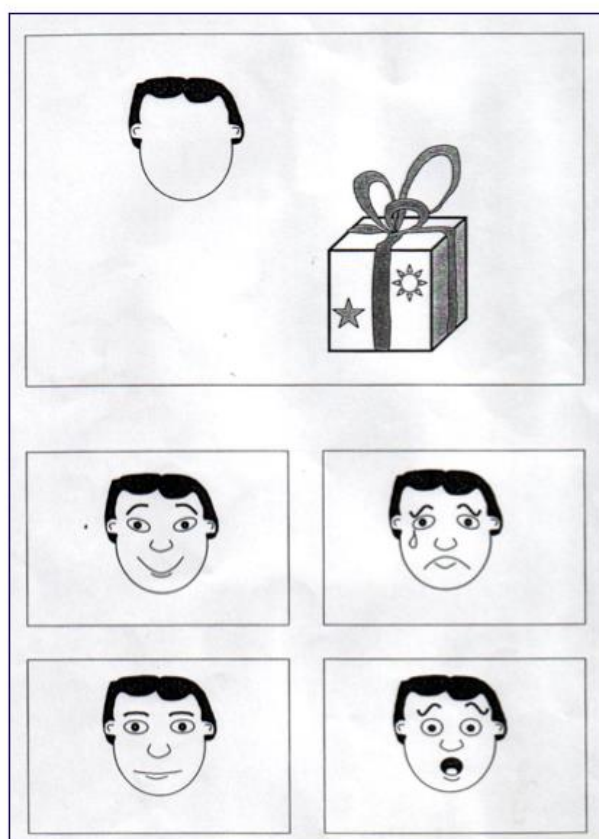
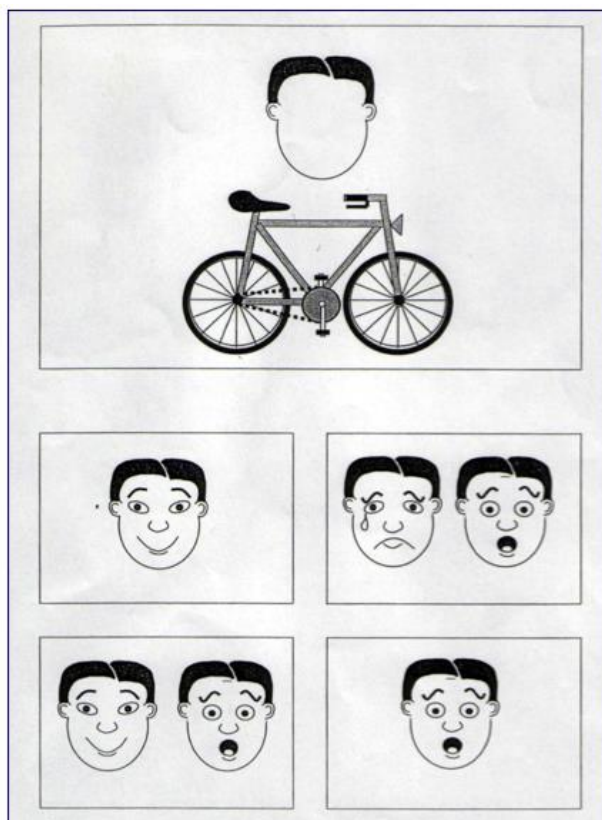


Figure 1. Comprehension of external causes of emotion (Component II) (Pons, Harris, 2000)



**Figure 2. Comprehension of mixed emotions (Component VIII) (Pons, Harris, 2000)**

**Κριτήριο Σχολικής-Κοινωνικής Επάρκειας**

**φυλλάδιο εξέτασης για παιδιά 4-8 ετών**

**Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού**



Το **Κριτήριο Σχολικής-Κοινωνικής Επάρκειας** αποτελείται από 30 ερωτήματα διευθετημένα σε 3 άξονες:

**α) εξωτερικευμένες αντιδράσεις** που αναφέρονται σε συμπεριφορές που δηλώνουν μια υποελεγχόμενη εκτόνωση συναισθημάτων που εκδηλώνεται με επιθετικότητα, καταστροφικότητα και άρνηση. **(ερωτήματα: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 28)**

**β) εσωτερικευμένες αντιδράσεις** που αναφέρονται σε συμπεριφορές που δηλώνουν την ανώριμη συμπεριφορά, την τάση προσκόλλησης, τη δυσκολία έκφρασης των συναισθημάτων και αλληλεπίδρασης με τους άλλους (π.χ. δεν παίζει, κλαίει και παραπονιέται συχνά, παρουσιάζει άγχος). **(ερωτήματα: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24)**

**γ) προσαρμοστική συμπεριφορά** που είναι συμπεριφορές, όπως: συζητάει με τον/την παιδαγωγό, παίζει παιχνίδια ρόλων, διεκδικεί το δικό του, φαίνεται ευχαριστημένο. **(ερωτήματα: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 27, 29, 30).**<sup>215</sup>

Αφού βαθμολογηθούν οι απαντήσεις, αθροίζονται οι βαθμοί στο σύνολο των απαντήσεων. Το άθροισμα δηλώνει τον γενικό δείκτη επάρκειας. Στη συνέχεια αθροίζονται οι βαθμοί που προκύπτουν από τα ερωτήματα του κάθε άξονα, όπως αυτοί είναι εμφανείς από τους διαφορετικούς χρωματισμούς (κόκκινο για τις εξωτερικευμένες αντιδράσεις, μπλε για τις εσωτερικευμένες αντιδράσεις, και πράσινο για τις προσαρμοστικές αντιδράσεις.<sup>216</sup>

---

<sup>215</sup> Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή», στο *Επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ)*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών, Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Τμήμα Ψυχολογίας, 2008, σ. 22.

<sup>216</sup> Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, 2008, ο.π, σ. 39.

### φυλλάδιο εξέτασης για παιδιά 4-8 ετών

#### Στοιχεία παιδιού

Όνοματεπώνυμο: \_\_\_\_\_

Τάξη φοίτησης: \_\_\_\_\_

Σχολείο: \_\_\_\_\_

#### Στοιχεία εκπαιδευτικού

Όνοματεπώνυμο: \_\_\_\_\_

Χρόνος γνωριμίας με το παιδί: \_\_\_\_\_

Ημερομηνία εξέτασης

Ημερομηνία γέννησης

Ηλικία

Έτος	Μήνας

Εξεταστής:

		Αρχικοί βαθμοί	Εκατοστημάρια
Τομείς:	Συνολική Βαθμολογία:		
	Εξωτερικευμένες αντιδράσεις:		
	Προσαρμοστικές αντιδράσεις:		
	Εσωτερικευμένες αντιδράσεις:		

**Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις.**

	Ταιριάζει πολύ	Ταιριάζει αρκετά	Ταιριάζει λίγο	Δεν ταιριάζει καθόλου
1. Μεταφέρει ευχάριστες εμπειρίες από το σπίτι				
2. Υπακούει σε κανόνες του σχολείου				
3. Δείχνει προσκόλληση και εξάρτηση από άλλο παιδί				
4. Οι γονείς φαίνονται ευχαριστημένοι με το παιδί τους				
5. Αντιδρά στην προσέγγιση και στην καθοδήγηση από την (τον) παιδαγωγό				
6. Δεν προστατεύει τον εαυτό του και δεν αμύνεται όταν του επιτίθενται				
7. Παίζει παιχνίδια ρόλων				
8. Αδιαφορεί για τα συναισθήματα των άλλων				
9. Οι γονείς φαίνονται υπερπροστατευτικοί				
10. Φαίνεται ευχαριστημένο που έρχεται στο σχολείο				
11. Καταστρέφει τα αντικείμενα των άλλων				
12. Οι γονείς φαίνονται αγχωμένοι με τις επιδόσεις του παιδιού τους				
13. Αποστρέφει το βλέμμα του όταν του απευθύνεται ο λόγος				
14. Παρουσιάζει άρνηση σε οτιδήποτε του προτείνεται				
15. Εκδηλώνει διάφορες φοβίες				

	Ταιριάζει πολύ	Ταιριάζει αρκετά	Ταιριάζει λίγο	Δεν ταιριάζει καθόλου
16. Διεκδικεί το δίκιο του				
17. Δεν μπορεί να ξεπεράσει το θυμό του				
18. Κλαίει και παραπονιέται συχνά				
19. Συζητάει με την παιδαγωγό για ότι το απασχολεί				
20. Τσακώνεται με τα άλλα παιδιά				
21. Είναι προσκολλημένο στην (στον) παιδαγωγό				
22. Οι γονείς δεν διαθέτουν αρκετό χρόνο μαζί του				
23. Δυσκολεύει την λειτουργία της τάξης				
24. Παρουσιάζει άγχος (κλαίει, παραπονιέται για ενοχλήσεις, δυσανασχετεί)				
25. Δεν απαντάει όταν του απευθύνεται ο λόγος				
26. Έχει βίαιες αντιδράσεις				
27. Οι γονείς δεν φαίνονται να ενδιαφέρονται για το παιδί				
28. Αντιμιλάει και φέρεται άσχημα στον (στην) παιδαγωγό				
29. Είναι αποδεκτό από τους συνομηλίκους				
30. Δεν παίζει με άλλα παιδιά				

## Κλείδα Διόρθωσης

	Ταιριάζει πολύ	Ταιριάζει αρκετά	Ταιριάζει λίγο	Δεν ταιριάζει καθόλου
1. Μεταφέρει ευχάριστες εμπειρίες από το σπίτι	4	3	2	1
2. Υπακούει σε κανόνες του σχολείου	4	3	2	1
3. Δείχνει προσκόλληση και εξάρτηση από άλλο παιδί	1	2	3	4
4. Οι γονείς φαίνονται ευχαριστημένοι με το παιδί τους	4	3	2	1
5. Αντιδρά στην προσέγγιση και στην καθοδήγηση από την (τον) παιδαγωγό	1	2	3	4
6. Δεν προστατεύει τον εαυτό του και δεν αμύνεται όταν του επιτίθενται	1	2	3	4
7. Παίζει παιχνίδια ρόλων	4	3	2	1
8. Αδιαφορεί για τα συναισθήματα των άλλων	1	2	3	4
9. Οι γονείς φαίνονται υπερπροστατευτικοί	1	2	3	4
10. Φαίνεται ευχαριστημένο που έρχεται στο σχολείο	4	3	2	1
11. Καταστρέφει τα αντικείμενα των άλλων	1	2	3	4
12. Οι γονείς φαίνονται αγχωμένοι με τις επιδόσεις του παιδιού τους	1	2	3	4
13. Αποστρέφει το βλέμμα του όταν του απευθύνεται ο λόγος	1	2	3	4
14. Παρουσιάζει άρνηση σε οτιδήποτε του προτείνεται	1	2	3	4
15. Εκδηλώνει διάφορες φοβίες	1	2	3	4

	Ταιριάζει πολύ	Ταιριάζει αρκετά	Ταιριάζει λίγο	Δεν ταιριάζει καθόλου
16. Διεκδικεί το δίκιο του	4	3	2	1
17. Δεν μπορεί να ξεπεράσει το θυμό του	1	2	3	4
18. Κλαίει και παραπονιέται συχνά	1	2	3	4
19. Συζητάει με την παιδαγωγό για ότι το απασχολεί	4	3	2	1
20. Τσακώνεται με τα άλλα παιδιά	1	2	3	4
21. Είναι προσκολλημένο στην (στον) παιδαγωγό	1	2	3	4
22. Οι γονείς δεν διαθέτουν αρκετό χρόνο μαζί του	1	2	3	4
23. Δυσκολεύει την λειτουργία της τάξης	1	2	3	4
24. Παρουσιάζει άγχος (κλαίει, παραπονιέται για ενοχλήσεις, δυσανασχετεί)	1	2	3	4
25. Δεν απαντάει όταν του απευθύνεται ο λόγος	1	2	3	4
26. Έχει βίαιες αντιδράσεις	1	2	3	4
27. Οι γονείς δεν φαίνονται να ενδιαφέρονται για το παιδί	1	2	3	4
28. Αντιμιλάει και φέρεται άσχημα στον (στην) παιδαγωγό	1	2	3	4
29. Είναι αποδεκτό από τους συνομηλίκους	4	3	2	1
30. Δεν παίζει με άλλα παιδιά	1	2	3	4

#### THE PRAGMATICS PROFILE

#### of Everyday Communication Skills in Pre-School Children (PPECS)

#### Πραγματολογικό προφίλ των Πρώιμων Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων

Παρακάτω ακολουθούν αποσπάσματα του τεστ στην αγγλική μέσα από το Hazel Dewart and Susie Summers. *THE PRAGMATICS PROFILE of Everyday Communication Skills in Children, Manual. Revised Edition, 1994*, σσ.1-12. Το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία όπως έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στην ελληνική από την Μ. Νησιώτη και την S. Summers (συγγραφέα της αγγλικής έκδοσης του αρχικού εργαλείου), (1994).

Child's name.....

#### B. RESPONSE TO COMMUNICATION

10. Interest in Interaction

If you are sitting close to (child's name) and talking to (him/her) how does (he/she) generally respond?

Examples: Shows little interest.

Looks interested and makes eye contact.

Moves his/her body and face.

Joins in the 'conversation' using sounds or words.

#### 11. Understanding of Gesture

If you point to something you want (child's name) to look at, what does (he/she) usually do?

Examples: Does not respond.

Looks at you, not where you are pointing.

Looks, if it is close by.

Looks even if it is quite far away.

#### 12. Acknowledgement of Previous Utterance

When you are speaking to (child's name), how do you know that (he/she) realizes that you are speaking to (him/her)?

Examples: Looks at your face. Smiles and looks.

Looks and makes sounds. Answers you by talking.

#### 13. Understanding of Speaker's Intentions

##### a) Response to Request for Action

If you give (child's name) an instruction, such as 'Go and get your shoes', then how does (he/she) respond?

Examples: Shows no reaction.

Looks at you but doesn't seem to know what to do. Goes off purposefully but doesn't return.

Does it at part of a regular routine.

Carries out your request.

##### b) Response to Request for Information

If you ask (child's name) for information, for example, 'What have you been doing?', how is (he/she) likely to respond?

Examples: Shows no reaction. Points or gestures.

Shows you something.

Tells you with single words for example, 'Park'. Says 'Did painting', 'Don't know'.

#### 14. Anticipation

How does (child's name) react to something like 'Round and round the garden' or a favourite action-rhyme?

Examples:

Makes no response.

Looks interested.

Giggles in anticipation of tickling. Fills in missing words.

Joins in and says part of it with you. Notices if you change the words.

#### 15. Responding with Amusement

What kind of things make (child's name) laugh?

Examples:

Tickling.

Peek-a-boo games.

Hide and seek, swinging in the air, or chasing. Funny rhymes.

Jokes.

'Rude' words.

#### 16. Response to 'No' and Negotiation

a) If you have to say 'no' to (child's name) how does (he/she) usually respond?

Examples: Accepts it. Has a tantrum.

Keeps on asking.

Makes an alternative proposal, for example, 'Just one!', 'Tomorrow then?'.

b) If you say 'in a minute' how does (child's name) respond?

### **C. INTERACTION AND CONVERSATION**

Now we are going to talk about the way you and (child's name) communicate to one another.

#### 17. Participating in Interaction

When you and (child's name) are playing or interacting together, how does (he/she) take part?

Examples: Doesn't understand and keeps asking. Gets cross about it.

Waits, and asks again after an interval.



Examples:

By looking interested.

By smiling and laughing.

By vocalising or babbling.

By pointing, showing, reaching gestures. By using words and simple phrases.

By conversational talk.

#### 18. Initiating Interaction

If (child's name) ever starts up a conversation or a little game with you, how does (he/she) do it?

Examples: By catching your eye. By making little sounds.

By coming close to you and looking into your face.

By giving or showing you something.

By talking to you (for example, asking you to join in, saying 'Guess what').

#### 19. Maintaining an Interaction or Conversation

When a conversation or game gets started, how does it keep going?

Examples: He/she quickly loses interest. You have to direct it.

He/she takes the lead.

He/she wants to go on and on.

#### 20. Conversational Breakdown

When a conversation between you and (child's name) gets into difficulties, what is the usual reason for it?

Examples: Difficulties in understanding his/her speech or signals. Following what he/she wants you to do.

He/she has difficulty understanding you.

He/she doesn't concentrate for long.

He/she doesn't explain who or what is being referred to.

#### 21. Conversational Repair

If (child's name) is trying to tell you something and you haven't understood, what does (he/she) do about it?

Examples: Seems upset and gives up.

Gets very cross or has a temper tantrum.

Keeps repeating it to try to get you to understand. Changes the way he/she said it to try and clarify it.  
Tries to find another way to tell you.

## 22. Request for Clarification

If (child's name) doesn't understand something that is said to (him/her), how does (he/she) show it?

Examples: Looks bewildered.  
Echoes what you just said.

Asks for clarification (for example, 'Huh?', 'What?', 'What did you say?'). Says 'What do you mean?'

## 23. Terminating an interaction

How does an interaction between you usually end?

Examples: He/she looks away. He/she walks off.

He/she changes the subject. You bring it to an end.

## **D. CONTEXTUAL VARIATION**

### 26. Person

Are there people that (child's name) likes to be with or talk to more than others?

Examples:

Parent.  
Other members of the family. Carer or teacher.  
Family friend.  
Other children.  
Happily talks to anyone.

### 27. Situation

Are there situations in which (child's name) is more communicative?

Examples: At home.  
At school/daycare.

On the telephone. At a friends.  
In a group.

### 30. Books as a Context for Communication

How does (child's name) respond to books?

Examples:

Likes to look at books with an adult. Points to named objects.

Likes listening to stories.

Tells you bits of the story.

Doesn't show an interest in books. Reads and talks about books quite a lot.

### 31. Use of Language in Play

When (child's name) is playing, what kind of talking goes on or what kind of sounds is (he/she) making?

Examples:

Usually is silent.

Makes sounds that are like talking but are not real words. Appropriate noises (car noises, animal noises).

Talks about what is going on.

Talks in a way appropriate for different characters. Creates stories.

Talks to an imaginary playmate.

### 32. Peer Interaction

When (child's name) is with other children, how does (he/she) take part?

Examples:

Plays alone.

Plays alongside others.

Watches from the sidelines.

Needs adult guidance and participation. Suggests a game or activity.

Tries to dominate.

Joins in with enjoyment.

Clings to adult.

### 33. Compliance with Social Conventions

To what extent does (child's name) show an awareness of needing to be polite and fitting in with social conventions to do with talking?

Examples: Sometimes says 'please' or 'thank you'. Is polite to older people/visitors.

Doesn't swear at inappropriate times.

Comments on other people's rudeness.

Doesn't make personal comments in front of people.

## 28. Peer Interaction

When (child's name) is with other children, how does (he/she) take part?

Examples:

Plays alone.

Plays alongside others.

Watches from the sidelines.

Needs adult guidance and participation. Suggests a game or activity.

Tries to dominate.

Joins in with enjoyment.

## 29. Compliance with Social Conventions

To what extent does (child's name) show an awareness of needing to be polite and fitting in with social conventions to do with talking?

Examples: Sometimes says 'please' or 'thank you'. Is polite to older people/visitors.

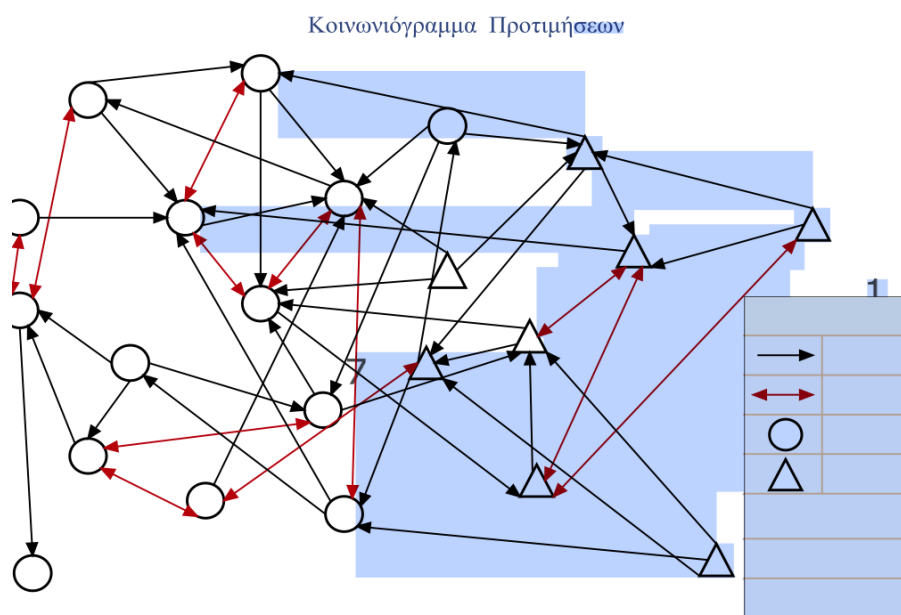
Doesn't swear at inappropriate times.

Comments on other people's rudeness.

Doesn't make personal comments in front of people.

## **ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ**

Ενδεικτικές εικόνες Κοινωνιογράμματος Προτιμήσεων μέσα από το: Λουτριώτη Γεωργία, Σταματοπούλου Παναγιώτα, & Ταμπουρά Κατερίνα. Το κοινωνιογράμμα της σχολικής τάξης και η παιδαγωγική του σημασία. Εργασία στο πλαίσιο του μαθήματος: Διδασκαλία και παιδαγωγική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Βόλος, 2008, σσ. 16-17



**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ (ΕΔ)**

Υπόδειγμα ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε για να δοθεί στους εκπαιδευτικούς της τάξης των προνηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Σας ευχαριστώ για την υποστήριξη που μου δώσατε κατά τη διάρκεια εφαρμογής της μελέτης που διεξάγω και η οποία χρησιμοποιεί σαν εργαλείο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων το Εκπαιδευτικό Δράμα. Παρακαλώ να αξιολογήσετε τα αποτελέσματα της εφαρμογής.

Παρακαλούμε να συμπληρώσετε τον βαθμό χρησιμότητας της διαδικασίας και τα πιθανά οφέλη που αποκομίσατε ή τις δυσκολίες που προέκυψαν. Ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας.

**\* Απαιτείται**

**Κατά πόσο σας βοήθησε στην ένταξη του παιδιού με ιδιαιτερότητες στην τάξη σας το πρόγραμμα εφαρμογής ΕΔ \***

- Εξαιρετικά
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Καθόλου

**Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία σας με τον εμπυχωτή του ΕΔ \***

- Εξαιρετική,
- Καλή,

- Μέτρια,
- Όχι και τόσο καλή,
- Δεν ήταν καλή
- Άλλο

**Πώς θα περιγράφατε την ανταπόκριση των μαθητών σας στο ΕΔ \***

- Συμμετείχαν όλοι με ενδιαφέρον και χαρά
- Αποκόμισαν πολύτιμες εμπειρίες και ανέπτυξαν συλλογική ενσυναίσθηση
- Ορισμένοι δεν ενδιαφέρθηκαν για τη διαδικασία, ενώ άλλοι ανταποκρίθηκαν θετικά
- Δε φάνηκε να τους ενδιαφέρει
- Άλλο

**Ποιο θεωρείτε ότι ήταν το προσωπικό όφελος που αποκομίσατε από την εφαρμογή του ΕΔ \***

- Γνώρισα νέες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και ανάπτυξης της ενσυναίσθησης των μαθητών μου
- Διασκέδασα και πέρασα όμορφα μαζί με την ομάδα μου
- Ανέπτυξα την προσωπική αλλά και εκπαιδευτική μου ενσυναίσθηση
- Κατανόησα βαθύτερα τη θέση των μαθητών μου και παιδιών που εμφανίζουν ιδιαιτερότητες
- Η διαδικασία δε μου απέφερε κάποιο συγκεκριμένο όφελος
- Άλλο

**Θα χρησιμοποιούσατε μελλοντικά το ΕΔ σαν τεχνική ένταξης μαθητή με ιδιαιτερότητες, επίλυσης συγκρούσεων, ανάπτυξης της ενσυναίσθησης των μαθητών σας ατομικά ή συλλογικά; \***

- Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι πλέον το εργαλείο πρώτης επιλογής μου για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, την επιτυχή ένταξη μαθητών με ιδιαιτερότητες, την αντιμετώπιση δυσκολιών συμπεριφοράς και επίλυσης συγκρούσεων
- Θα χρησιμοποιούσα ορισμένες τεχνικές μέσα από το ΕΔ που μου φάνηκαν χρήσιμες
- Όχι δε θα το χρησιμοποιούσα ξανά
- Άλλο

# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ



ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

(ΠΜΣ - ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

Μάθημα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Επιστήμες της  
Αγωγής

Καθηγητής-Επιβλέπων: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: ΘΡΑΨΑΝΙΩΤΗ ΚΑΛΛΙΟΠΗ-  
ΗΛΙΟΠΗ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο για την  
αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων στο Δημοτικό  
σχολείο: Μια έρευνα δράσης σε παιδιά Ε' τάξης (10-11 ετών)

Ναύπλιο 2015

## **Περιεχόμενα**

Περίληψη.....	273	
<b>Θεωρητικό Πλαίσιο</b>		
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Κουκλοθέατρο		
1.1 Κουκλοθέατρο: Πτυχές & χαρακτηριστικά.....	274	
1.2 Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση.....	275	
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Συγκρούσεις		
2.1 Συγκρούσεις: Ορισμοί και θεωρίες.....	278	
2.2 Οι συγκρούσεις στο Δημοτικό σχολείο.....	279	
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων στο Δημοτικό σχολείο.....		282
<b>Μεθοδολογία</b>		
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup>		
Σκοπός της έρευνας.....	288	
Ερευνητικά ερωτήματα.....	288	
Μέσα συλλογής δεδομένων.....	289	
Εκπόνηση πιλοτικής έρευνας (pilot run).....	290	
Ερευνητικός πληθυσμός – Δείγμα.....	291	
Ερευνητική διαδικασία.....	291	
Σχεδιασμός εργαστηρίων.....	294	
Περιγραφή παρέμβασης.....	295	
Ευρήματα-Αποτελέσματα.....	297	
Ερμηνεία των ευρημάτων.....	298	
Συμπεράσματα.....	299	
Βιβλιογραφία.....	301	
Παράρτημα.....	309	



## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στην ανάγκη διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών του Δημοτικού. Για τον σκοπό αυτόν, διερευνάται κατά πόσο το κουκλοθέατρο μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλο ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων. Δηλαδή, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά εκείνα γνωρίσματα των κουκλοθεατρικών διαδραστικών πρακτικών και το πώς τα πλεονεκτήματά τους μπορούν να λειτουργήσουν προς όφελος της ενδυνάμωσης θετικότερων συναισθηματικών και ηθικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών που εμπλέκονται σε αυτές.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ιδιαιτέρως εύστοχη την επιλογή της εκπαιδευτικής πρακτικής, καθώς προκύπτει ότι τα παιδιά μέσω του κουκλοθέατρου, εν τέλει, αναπτύσσουν επικοινωνιακή επικοινωνία και στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων και αγχογόνων καταστάσεων. Ειδικότερα, καλλιεργούν την αυτοαντίληψη, την αυτοέκθεση, την αυτοέκφραση, τον αυτοέλεγχο, την απενοχοποίηση και τη λύτρωση χωρίς δυσάρεστες εντάσεις, ενδυναμώνουν την ενσυναίσθηση, την ευαισθησία, τη διαλλακτικότητα, το σεβασμό, την αποδοχή του διαφορετικού, την παραχώρηση και την αποφυγή επιβολής εξουσίας και του ασυμβίβαστου, αναπτύσσοντας έτσι μία υγιή προ-κοινωνική συμπεριφορά.

**Λέξεις κλειδιά:** κουκλοθέατρο, συγκρούσεις, διαχείριση, εκπαίδευση, παιχνίδι, ενσυναίσθηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία, αυτοέλεγχος, αυτοαντίληψη, συνειδητοποίηση, απενοχοποίηση, συνεργατικότητα.

## Θεωρητικό πλαίσιο

### Κεφάλαιο 1° Κουκλοθέατρο

#### 1.1. Κουκλοθέατρο: Πτυχές & χαρακτηριστικά

Το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα πανανθρώπινο φαινόμενο και δημιουργείται από την ανάγκη του ανθρώπου για διερεύνηση του κόσμου, αναζητώντας απαντήσεις για τις ανεξήγητες δυνάμεις και τα άλλα πλάσματα της φύσης, αλλά και ψάχνοντας στους εσωτερικούς λαβυρίθους του τον ίδιο του τον εαυτό. Στην προσπάθεια του να καταλάβει καλύτερα ό,τι του είναι άγνωστο γύρω του δημιουργεί κούκλες, ως διαμεσολαβητικό εργαλείο, με γνώριμα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, φέρνοντας στα δικά του μέτρα ακόμα και το θείο.<sup>1</sup>

Συν τω χρόνω, σε αυτές τις άπνοες και ακίνητες μορφές αρχίζει να χαρίζει εκφραστικές πηγές δύναμης (ψυχή, κίνηση, φωνή), γεγονός το οποίο παρουσιάζει αξιοσημείωτο ενδιαφέρον από αισθητικής και σημειολογικής πλευράς.<sup>2</sup>

Η λατρευτική κούκλα, ως πρόγονος της θεατρικής, γεννιέται πριν από περίπου 30.000 χιλιάδες χρόνια και από τότε και οι δύο υφίστανται διαρκώς στο πέρασμα του χρόνου. Πρόκειται για συμβολικές κούκλες που δύναται να ελέγχουν ταυτόχρονα τα δύο πεδία του φυσικού κόσμου - τη ζωή και τον θάνατο - περνώντας από το ένα στο άλλο διαδοχικά, παίζοντας το παιχνίδι της ψευδαίσθησης, μέσα από το οποίο οι άνθρωποι διερευνούν την οντολογική τους αλήθεια. Κινούνται, δηλαδή, παράλληλα σε αντιφατικούς κόσμους και έννοιες, εκφράζοντας κάθε φορά όχι μόνο τα γνωρίσματα μιας ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά συμπυκνώνοντας και τα χαρακτηριστικά ολόκληρης της εποχής τους.<sup>3</sup>

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η κούκλα γίνεται έμπυχος κουκλο-ήρωας, που μπορεί να κάνει τα πάντα σε υπερβολή και χωρίς περιορισμούς, δηλαδή, να νικήσει τον θάνατο, να βρήσει απεριόριστα, να γελάσει με την εξουσία κ.ο.κ. Όντας άψυχη, υποδύεται τον ρόλο της ζωής, επενδύοντας σ' αυτόν στοιχεία του χαρακτήρα της, ο οποίος καθώς είναι πάντοτε συμβολικός και λειτουργικός, προβάλλεται μέσω της σκόπιμης γλώσσας του σώματός της, τις συλιζαρισμένες-σημασιοδοτικές κινήσεις της ή τη φωνή της.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Ε. Θεοχάρη – Περάκη, *Κουκλοθέατρο και τέχνη και τεχνική*, Αθήνα, Εστία, 1994, σσ.7-24. ; Β. Πούχνερ, *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*, Αθήνα, Πατάκης, 1989, σ.49. και Α. Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, Αθήνα, Πλέθρον, 2012, σ.26.

<sup>2</sup> Άλκηστις, *Κουκλο-θέατρο σκιών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σσ.33-53.

<sup>3</sup> Α. Μαγουλιώτης, *Ιστορία του νεοελληνικού κουκλοθεάτρου*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2012, σσ.21-97. ; Γ. Ανδρεάδης, *Θείον θαύμα, Δρώμενα*, τ. ¾, Αθήνα 1984, σ.19. ; Μ. Ελιάντ, *Το ιερό και το βέβηλο* (μετφ. Ν. Δεληβοριάς, επιμ. Α. Σαλίμπα), Αθήνα, Αρσενίδης, 2002, σ.12. ; Α. Nekrylowa, *Μελέτη του παραδοσιακού κουκλοθεάτρου από την οπτική της θεατρικής Εθνογραφίας*, στο Στ. Μαρκόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθεάτρου*, Αθήνα, Unima-Ελλάς, 1999, σσ.70-82. και Άλκηστις, *Κουκλοθέατρο σκιών*, ό.π., σσ.35-36.

<sup>4</sup> Β. Matthew - J. O'Hare, *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart*, Bloomington, Indiana, AuthorHouse, 2005, σ.83. ; W. Earth, *Puppets and protest: street theater, art, and vigil in the 21st century*, *Puppets in the line of fire*, American Theatre, Communications Group, September 2002. και Α. Παρούση: *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σ.27.

Διαθέτει διττή υπόσταση: εργαλείο στα χέρια του χειριστή της από τη μία και μοναδική οντότητα που προσδίδεται από τον κατασκευαστή της από την άλλη. Κάθε φορά διαθέτει μία ξεχωριστή θαυμαστή προσωπικότητα, που παρουσιάζεται στους πιο απίθανους χώρους (στη σκηνή, στους δρόμους, στα σχολεία, στα μουσεία κ.τ.λ.). Κυρίως όμως ζει στην καρδιά του κουκλοπαίχτη, καθώς ο ίδιος τις περισσότερες φορές είναι ταυτόχρονα κατασκευαστής, χειριστής, ηθοποιός, σκηνοθέτης, μουσικός και σε πολλές περιπτώσεις ο συγγραφέας του έργου, ακόμα και ο παραγωγός της παράστασης του.<sup>5</sup>

Όπως προκύπτει, το κουκλοθέατρο φέρνει τη μαγεία σε ένα δημιουργικό θέατρο με πρωταγωνιστές κούκλες. Ακολουθεί την εξελικτική πορεία κάθε πολιτισμού ανά τον κόσμο και παρουσιάζει τεράστια ποικιλομορφία τόσο στις τεχνικές κατασκευής και χειρισμού, όσο και στην αισθητική, τα σύμβολα, την κινησιολογία, τους χώρους και τις συνθήκες παράστασης, της δραματικής σύνθεσης και της φόρμας. Είναι, όπως δείχνει η ιστορική του διαδρομή, μία ανεξάντλητη πηγή έμπνευσης και απελευθέρωσης της έκφρασης, που παράλληλα καταφέρει με μεγάλη ελκυστική δύναμη να κατακτά, να διαπλάθει και να συγκινεί παιδιά και ειδικούς αναλυτές.<sup>6</sup>

Οι κώδικες του κουκλοθέατρου κάθε περιοχής σχετίζονται και αλληλεπιδρούν με τους κώδικες των άλλων τεχνών, τις αντιλήψεις για τον κόσμο, τα έθιμα και τους μύθους, την τοπική τεχνολογία και τα διαθέσιμα υλικά και τελικά με όλες τις ιδιαιτερότητες κάθε τοπικής κοινωνίας ή υποομάδας που το χρησιμοποιεί.<sup>7</sup>

## **1.2.Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση**

Μια ομάδα που αδιαμφισβήτητα ανταποκρίνεται θετικά στην πολύτιμη τέχνη του κουκλοθέατρου καθ' όλη την διάρκεια της ιστορίας, είναι τα παιδιά. Επόμενο είναι, συνεπώς, το κουκλοθέατρο να αναζητά μια σημαντική θέση στη σχολική πραγματικότητα σε κάθε επίπεδο.<sup>8</sup>

Μελετώντας κανείς τις πολύπλευρες εφαρμογές του κουκλοθέατρου, ως παιδαγωγικό μέσο, αδιαμφισβήτητα εντυπωσιάζεται από τις άπειρες δυνατότητες του. Και αυτό γιατί προκύπτει ένα άριστο δημιουργικό περιβάλλον μάθησης στα παιδιά, παρέχοντας τους πλούσιες εμπειρίες με έμφαση στον ενεργό τους ρόλο στην έκφραση. Μέσα σ' αυτό το διαδραστικό και θετικό περιβάλλον οι συμμετάσχοντες καλούνται να δράσουν μέσα από δημιουργικές, διαλεκτικές κοινωνικές σχέσεις και γόνιμες ατομικές διεργασίες. Η αλληλεπίδραση είναι ένα ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας λήψης τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και της κοινωνικής δραστηριότητας.

---

<sup>5</sup> Α. Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σσ.25-77. ; G. Latshaw, *The complete book of puppetry*, New York, Richards Rosen Press, 2000, σ.43. ; H. Jurkowski, «Η θεατρική κούκλα ως σχήμα λόγου», στο Μ. Waszkiel (μτφρ. Σ. Μαρκόπουλος), *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθέατρου*, Αθήνα, Unima-Ελλάς, 1999, σ.57, (σσ.56-69).

<sup>6</sup> Ε. Παϊδούση, *Το κουκλοθέατρο για την ψυχαγωγία του παιδιού*, Αθήνα, Ατλαντίς, 1954, σσ.6-13. και H. Joseph, *A book of marionettes*, New York, B. W. Huebsch, 1920, σσ. 3, 15-17.

<sup>7</sup> Α. Μαγουλιώτης, *Ιστορία του νεοελληνικού κουκλοθέατρου*, ό.π., σσ. 21-33,44-65,104-126,166-184,262-265,269-276,303-346. και Α. Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σ.107.

<sup>8</sup> I. Smith, «Puppetry in the classroom», *The elementary English review*, 10(9), 1933, σσ.219-222. ; H. Joseph, *A book of marionettes*, ό.π., σσ.192-202. ; R. Taylor & G. Andrews, *The arts in the primary school*, (2<sup>nd</sup> Edition), Routledge, New York 2012, σ.167. και R. Landy, *Handbook of educational drama and theatre*, London, Greenwood Press, 1982, σ.225.

Η τέχνη του κουκλοθεάτρου στο Δημοτικό σχολείο, ως ιδιαιτέρως προικισμένη βιωματική δραστηριότητα με επίκεντρο το δημιουργικό παιχνίδι, μπορεί να επικοινωνήσει απ' ευθείας με τον εσωτερικό κόσμο των μαθητών, προσφέροντάς τους καινοτόμες, πολυαισθητηριακές και πολύτεχνες παιδαγωγικές πρακτικές.<sup>9</sup>

Στο πλαίσιο αυτό, η κούκλα αποτελεί τον διαμεσολαβητή ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, οι οποίοι ανταλλάσσουν πλούσια μηνύματα μέσα σε μια μοναδική επικοινωνιακή διαδικασία κατά τη διάρκεια της επαφής τους. Η χρήση της κούκλας λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος στη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης, όπου υποστηρίζεται τα μέγιστα η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς επηρεάζει άμεσα τη φαντασία, την προσωπική έκφραση, τη συνεργατική μάθηση, τις ικανότητες συγκέντρωσης, τις προφορικές-φωνητικές δεξιότητες, την ενσυναίσθηση, τη διαπολιτισμική επίγνωση, την αυτοεκτίμηση και την αυτογνωσία του.<sup>10</sup>

Ειδικότερα, το κουκλοθέατρο χρησιμοποιώντας πολλαπλές αισθήσεις μετατρέπει τη μάθηση σε εμπειρία και άρα μόνιμη. Η εμπειρία αυτή δίνει στα παιδιά ευκαιρίες ενθάρρυνσης για να υπερβούν τους εαυτούς τους και τους άλλους εξ ονόματος μιας ανοικτής και ασφαλούς αντισυμβατικής ατμόσφαιρας. Οι μαθητές αξιοποιούν και αναπτύσσουν την ευρηματικότητα, το συνδυασμό γνώσεων και δεξιοτήτων και τη φαντασία τους, ωθώντας τους σε εφευρέσεις αντικειμένων και καταστάσεων. Καθώς ξεκινά ως παιχνίδι, κεντρίζει αμέσως το ενδιαφέρον, το οποίο διατηρείται αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια της συμμετοχής.<sup>11</sup>

Μέσα από τις διάφορες ιστορίες του κουκλοθεάτρου και της ταύτισης με τους χαρακτήρες του, οι μαθητές απελευθερώνονται λεκτικά, σωματικά, πνευματικά και ψυχολογικά με μια μεταγνωστική επεξεργασία των δεδομένων, χωρίς a priori αυθεντίες. Με την εκ περιτροπής εργασία σε όλες τις φάσεις ενός κουκλοθεάτρου (κατασκευή κούκλας-σκηνικών, εισαγωγή επιστήμης και τεχνολογίας, συγγραφή έργου, εμπύχωση κουκλο-ηρώων, παιχνίδια ρόλων και αυτοσχεδιασμών κτλ.) αποκτούν πολυποίκιλες εμπειρίες, αναπτύσσοντας παράλληλα την πνευματική τους ευχέρεια και ευλυγισία.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> Y. S. Lin, «Fostering creativity through education: A conceptual framework of creative pedagogy», *Creative Education*, 2(3), 2011, σσ.149–155.

<sup>10</sup> Κ. Πασσάκος, *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν ψυχολογίαν*, (Τόμος Β'), Αθήνα, Αυτοέκδοση, 1973, σσ. 671,813. και Κ. Η. Kim, «The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking», *Creativity Research Journal*, 23(4), 2011, σσ.285-295.

<sup>11</sup> S. Naylor, B. Keogh, B. Downing, J. Maloney, & S. Simon, «*The puppets project: using puppets to promote engagement and talk in Science*», in R. Pintó & D. Couso (Eds), *Contributions from Science Education Research*, Dordrecht, Springer, 2007, σσ.289-296.

<sup>12</sup> S. Brown, «Building character through shadow puppetry», *Art Education*, 57(6), 2004, σσ.47-52. ; Π. Δαράκη, *Κουκλοθέατρο*, Αθήνα, Gutenberg, 1986, σσ.14-25. ; R. Landy, *Handbook of educational drama and theatre*, ό.π., σσ. 9, 225. ; A. Craft, *Creativity in schools: tensions and dilemmas*, ό.π., σσ.41-46., T. Toivanen, «Mä en olis ikinä uskonu ittestäni sellasta. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksiä teatterityöstä», (I would have never believed in this from myself. Theatre experiences of 5th and 6th graders), *Acta Scenica* 9, Teatterikorkeakoulu (Ακαδημία Θεάτρου), Helsinki 2002, σσ.188-190.

Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά, ατομικά αλλά και συλλογικά εξωτερικεύουν και ανατροφοδοτούν τα ενδιαφέροντα τους στο σύνολο, αποκτώντας παράλληλα δεξιότητες και ικανότητες χρήσιμες και την παιδική και την ενήλικη ζωή τους.<sup>13</sup>

Συνεπώς, το κουκλοθέατρο λόγω της πολυπλοκότητάς του ανταποκρίνεται στις νέες αντιλήψεις για τους στόχους της εκπαίδευσης αναδεικνύοντας την πολύτιμη επίδρασή του στην καλλιέργεια της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> M. Bernier & J. O'Hare, *Puppetry in education and therapy, Unlocking doors to the mind and heart*, Bloomington, Indiana, AuthorHouse, 2005, σσ. 83-85.

<sup>14</sup> C. Lynch-Brown & C. M. Tomlinson, «Children's literature, past and present: Is there a future?», *Peabody Journal of Education*, 73(3&4), 1998, σσ.228-252. και Α. Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σ.27

## Κεφάλαιο 2° : Συγκρούσεις

### 2.1 Συγκρούσεις: Ορισμοί και θεωρίες

Οι συγκρούσεις αποτελούν ένα πολύ-παραγοντικό φαινόμενο και γι' αυτό η έννοια της σύγκρουσης αντιμετωπίζεται διαφορετικά από πολυπληθείς μελετητές.

Συγκεκριμένα, οι συγκρούσεις ορίζονται κυρίως ως καταστάσεις αντιπαλότητας μεταξύ δύο μερών, δηλαδή, προσωπικές διαμάχες δύο ατόμων (διαπροσωπικές συγκρούσεις) ή ομάδων ή ατομικές (ενδοπροσωπικές-εσωτερικές συγκρούσεις). Υπάρχουν βεβαίως, και οι διομαδικές και διοργανωσιακές συγκρούσεις. Οι ενεργές αυτές διαδικασίες εκδηλώνονται αμφίδρομα με διάφορες μορφές, όπως ακαταλληλότητας, αντιπαράθεση, επιθετικότητα, δυσαρμονίας, ανταγωνιστικότητας, εχθρικής συμπεριφοράς, επίμονης στάσης, παθητικής αντίστασης, άσκηση επιρροής ή απλής διαφωνίας.<sup>15</sup>

Οι κυριότερες αιτίες των διενέξεων αυτών προκαλούνται από την ασυμβατότητα των αντικρουόμενων στόχων των εμπλεκόμενων, την επικράτηση ανταγωνιστικών συναισθημάτων τους και τις ανομοιότητες των χαρακτήρων, χαρακτηριστικών και καταστάσεων που τους περιβάλλουν. Πρόκειται για τις διαφορές σε ηλικία, οξυδέρκεια, ενδιαφέροντα, προσδοκίες, αξίες, ιδέες, πρότυπα, αντιλήψεις, πεποιθήσεις (από παραδόσεις, φήμες κτλ.), τις διαφορές σε επικοινωνία και ερμηνεία (από παρανοήσεις, δυσπιστία κτλ.), τις διαφορές στις κοινωνικές δομές, σε ιστορικό (από καταγωγή, εθνικότητα, θρησκεία, φυλή, κουλτούρα, τρόπο ζωής, οικογένεια κτλ.) και τις αδυναμίες ή ελλείψεις κάθε ατόμου (από προβλήματα υγείας ή διαταραχών, ενδοοικογενειακή βία και προβληματικές καταστάσεις, περιορισμένοι πόροι, μειονεκτικός ζωτικός χώρος και χρόνος, έλλειψη υλικών αγαθών κτλ.).<sup>16</sup>

Παράλληλα, οι έννοιες των συγκρούσεων μεταξύ παιδιών προβάλλονται ως κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπου συμπεριλαμβάνονται οι παραπάνω προβληματικές καταστάσεις και αντιπαραθέσεις και όλες οι αντίστοιχες διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές εντάσεις, που προκαλούν αυτές τις αντιδράσεις.<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> M. T. Rourke, R. Wozniak, & K. Cassidy, «The social sensitivity of preschoolers in peer conflicts: Do children act differently with different peers?», *Early Education and Development*, 10(2), 1999, σσ.209-227. ; E. Doppler, Bourassa, A. D. Harkins, & C. Mehta, «Emerging empowerment: conflict resolution intervention and preschool teachers' reports of conflict behavior», *Early Education and Development*, 19(6), 2008, σσ.885-906. ; D. M. Kolb & L. L. Putnam, «The multiple faces of conflict in organizations», *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1992, σσ.311-324. ; Α. Μπούζος, «Η Συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12, 1999, σ.134. και J. R. Schermerhorn, J. G. Hunt & R. N. Osborn, *Organizational Behavior*, (7th Ed), Chichester, John Wiley, 2000. σ.128.

<sup>16</sup> K. Everard & G. Morris, *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*, (μτφρ. Κίκιζας), Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1999, σ.119. ; L. Martin, «Beratung als Pädagogische Disziplin», *Pädagogische Rundschau*, 45, 1991, σσ.585 - 597. και H. L. Malloy - P. McMurray, «Conflict strategies and resolution: Peer conflict in an integrated early childhood classroom», *Early Childhood Research Quarterly*, 11(2), 1996, σσ.185-206.

<sup>17</sup> D. Chen, G. Fein, M. Killen & H. Tam, «Peer conflicts of preschool children: issues, resolution, incidence, and age-related patterns», *Early Education and Development*, 12, 2001, σσ.523-544. ; A. Göncü & V. Cannella, «The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution», in M.

## 2.2.Οι συγκρούσεις στο Δημοτικό σχολείο

Οι συγκρούσεις στη σχολική κοινότητα αναγνωρίζονται ως ένα διαχρονικό και διεθνές ζήτημα. Κατεξοχήν, όμως, στον σύγχρονο κόσμο των ανέμων μεταβολών είναι επόμενο οι σχολικές συγκρούσεις ολόένα να αυξάνονται. Καθώς το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, τα παιδιά βιώνουν τις επιδράσεις από όλες τις σημερινές έντονες καταστάσεις, που αντιμετωπίζουν στην ελληνική πραγματικότητα, της κοινωνικο-πολιτιστικής και οικονομική κρίσης και όλης της επακόλουθης σύγχυσης που δημιουργείται. Ως εκ τούτου, συχνά τους δημιουργούνται οδυνηρά συναισθήματα, επίπονες αισθήσεις και ματαιώση βασικών ψυχολογικών αναγκών.<sup>18</sup>

Όπως είναι φυσικό, γενικά, οι μαθητές στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού έχουν ήδη παγιώσει συμπεριφορές, ως αντιδράσεις στις καθημερινές πολύ-επίπεδες ανισότητες, αποκλεισμούς, ματαιώσεις και διαφορές, όπως στις επιπτώσεις των αλλαγών στη δομή της οικογένειας και την ποιότητα ζωής, στα συμπλέγματα κατωτερότητας ή ανωτερότητας, στον ρατσισμό ή θαυμασμό της όποιας διαφορετικότητάς τους, στις ακυρώσεις και προκλήσεις που καλούνται να ανταπεξέλθουν και στον ακατάλληλο πολλές φορές εκπαιδευτικό μηχανισμό και περιβάλλον. Έτσι λοιπόν, τα παιδιά στο σχολείο αναγκάζονται να διεκδικήσουν την προστασία των δικαιωμάτων τους, την αυτοεκτίμηση, την απόκτηση ελέγχου, την νίκη-υπερίσχυση, την αποδοχή.<sup>19</sup>

Οι σχολικές συγκρούσεις ενδέχεται να πηγάζουν από τα παραπάνω βαθύτερα αίτια και να εκδηλώνονται ανεξάρτητα από τις συνθήκες διεξαγωγής τους. Συχνά όμως, οι αφορμές που ανιχνεύονται για τις αντιπαραθέσεις αυτές αφορούν, κυρίως, την ενόχληση-πείραγμα, τη διεκδίκηση αντικειμένων, την ένταξη σε ομάδες, την είσοδο σε χώρους παιχνιδιού, την αλλαγή στη δομή του παιχνιδιού, ενώ εκδηλώνονται και διαφωνίες σχετικά με την τήρηση σχολικών κανόνων.<sup>20</sup>

Συνεπεία όλων των προαναφερθέντων, είναι η συχνή εκδήλωση διαφόρων μορφών συγκρούσεων, όπως λεκτικών, σωματικών, ψυχολογικών και σεξουαλικών. Ειδικότερα η

---

Killen (Ed.), *Autonomy and conflict resolution in adult-child and peer interactions: Variations and consequences*, *New Directions for Child Development*, San Francisco, Jossey-Bass, 1996, σσ.57-69. και H. L. Malloy & P. McMurray, «Conflict strategies and resolution: peer conflict in an integrated early childhood classroom», ό.π., σσ.185-206.

<sup>18</sup> Χ. Χατζηρήστου, Α. Λαμπροπούλου & Κ. Λυκισάκου, «Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει», *Ψυχολογία* 11(1), Αθήνα 2008, σσ. 5-25. και Ε. Μαυρατζά, «Ενδοσχολικές συγκρούσεις», *Διαχείριση συγκρούσεων, Η Περίπτωση των σχολικών μονάδων*, Διπλωματική εργασία-Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2011, σσ.117-140.

<sup>19</sup> Α. Μπρούζος, *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού - Μια ανθρώπινη θεώρηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Λύχνος, 1998, σσ.135-138. ; Κ. Everard & G. Morris, *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, ό.π., σ.191., και Κ. Φασούλης, «Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης - 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: *Κριτική Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα 13-14 Μαΐου 2006, σσ.520-521.

<sup>20</sup> Ε. Singer & Μ. Hännikäinen, «The teacher's role in territorial conflicts of 2- to 3-year-old children», *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 2002, σσ.5-18., και D. Crawford & R. Bodine, *Conflict resolution education: a guide to implementing programs in schools and youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*, Washington, DC, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, U.S. Dept. of Justice & Office of Elementary and Secondary Education, U.S. Dept. of Education, 1996, σσ.7-9.

σύγκρουση στη σχολική κοινότητα ενισχύεται από την ιεραρχία, την πολυμορφία των μαθητών και την καταξίωση μέσω των φυσικών, μαθησιακών, διανοητικών και άλλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Ως επί το πλείστον, το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο σήμερα εξακολουθεί να είναι δομημένο, ώστε τα παιδιά να ανταγωνίζονται μεταξύ τους για τις εξαιρετικές επιδόσεις στους βαθμούς κτλ., την εκμείευση της συμπάθειας του δασκάλου της τάξης, το κύρος, την επιτυχή έκβαση στο επόμενο στάδιο εκπαίδευσης κ.ο.κ. Το αξιακό σύστημα της εκπαίδευσης νοσεί και αξίες όπως η αλληλεγγύη, η αυτοσυγκράτηση και η συλλογικότητα σπάνια επικρατούν στην τάξη.<sup>21</sup>

Το ανταγωνιστικό περιβάλλον μπορεί να δημιουργήσει απογοήτευση, μελαγχολία, ανασφάλεια, ενοχή, άμυνα, άγχος, αποστροφή, αδιαφορία ή απάθεια και να στρέψει το ενδιαφέρον των μαθητών προς τις διαφορές τους, αδιαφορώντας για τα κοινά τους. Οι παράγοντες αυτοί ενδέχεται να επιφέρουν στα παιδιά διάφορους κίνδυνους, όπως απόκτησης αρνητικής αυτοεκτίμησης, στιγματισμού τους από τους συνομηλικούς και αύξησης της σχολικής αποτυχίας, επιτείνοντας έτσι ακόμη περισσότερο την αρνητική υπερευαίσθησία και την ελλειμματική επικοινωνία.<sup>22</sup>

Οι αρνητικές σκέψεις αυξάνουν το στρες και προκαλούν αρνητικές συμπεριφορές. Έχει διαπιστωθεί ότι αρχικά τα παιδιά συνήθως αντιδρούν μη λεκτικά, όπως με αδιαφορία, μορφασμούς, πειράγματα, ή λεκτικά, όπως διαμαρτυρία, κοροϊδευτικά σχόλια, απειλές, ύβρεις, πληροφόρηση συνομηλικού ή ενηλίκου κτλ. αλλά ενδέχεται και σωματικά, με χειρονομίες, σπρωξίματα κτλ. Ωστόσο, μια αντιπαράθεση κατάστασης μπορεί να εκληφθεί ως απειλητική με αποτέλεσμα την πρόκληση μιας επιθετικής συμπεριφοράς που σκοπό έχει να βλάψει τους άλλους. Η αρνητική έκρηξη συναισθημάτων, όπως θυμός, ζήλια, μίσος, ανασφάλεια, απελπισία, θλίψη, αγανάκτηση κ.ο.κ. είναι ικανή να κλιμακώσει ακραία τις παιδικές αντιδράσεις σε βιαιοπραγίες, βανδαλισμούς και ανεξέλικτες καταστάσεις ακόμη και από τα άτομα που αναμιγνύονται σε αυτές.<sup>23</sup>

Όπως αποκαλύπτεται, οι συγκρούσεις μεταξύ παιδιών στη σχολική κοινότητα χαρακτηρίζονται κατά κύριο λόγο αρνητικά, φερόμενες ως πηγές αρνητικών συναισθημάτων, επιθετικών συμπεριφορών και γενικότερα δυσάρεστων καταστάσεων.<sup>24</sup> Μολαταύτα, αποτελούν φυσικό και αναπόφευκτο φαινόμενο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει διαπιστωθεί ότι μπορούν να συμβάλλουν και θετικά στην ευρύτερη επικείμενη ανάπτυξη των

---

<sup>21</sup> Κ. Φασούλης, «Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον», ό.π., σ.521.

<sup>22</sup> C. C. Lewis, «Beyond conflict resolution skills: How do children develop the will to solve conflicts at school?», *New Directions for Child Development*, 73, 1996, σσ.91-106. ; S. Jenkins, S. Ritblatt, & J. S. McDonald, «Conflict resolution among early childhood educators», *Conflict Resolution Quarterly*, 25(4), 2008, σσ.429-450.

<sup>23</sup> S. Steward, *Conflict resolution: A foundation guide*, Waterside Press, Winchester 1998, σσ.79-93. ; W. Arsenio & A. Lover, «Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' freeplay», *British Journal of Development Psychology*, 15, 1997, σσ.531-546. ; A. Göncü & V. Cannella, «The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution», ό.π., σσ. 57-69. και S. Jenkins, S. Ritblatt, & J. S. McDonald, «Conflict resolution among early childhood educators», ό.π., σσ.429-450.

<sup>24</sup> A. Göncü & V. Cannella, «The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution», ό.π., σσ.57-69. και W. Arsenio & A. Lover, «Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' freeplay», ό.π., σσ. 531-542.



παιδιών, μέσω των αλληλεπιδράσεων που επέρχονται και της ανακάλυψης της διαφορετικής οπτικής γωνίας κάθε ζητήματος.<sup>25</sup>

Ως εκ τούτου, μέσω των σχολικών συγκρούσεων δημιουργούνται συνθήκες, αφενός έκφρασης και ενδυνάμωσης συναισθηματικών και ηθικών αλληλεπιδράσεων, και αφετέρου μάθησης λειτουργικότερων μοντέλων κοινωνικής συμπεριφοράς και γνωστικής ανισορροπίας.<sup>26</sup>

Αυτό σημαίνει, ότι τα παιδιά βοηθούνται να παράγουν νεοαποκτηθείσες γνώσεις ως αποτέλεσμα σύνδεσης των προϋπαρχουσών και εκείνων που δημιουργούνται από το αλληλεπιδραστικό υπόβαθρο των ατόμων που συγκρούονται, εγκαταλείποντας τις παρωχημένες γνωστικές νόρμες, προς όφελος ιδιαιτέρως εκσυγχρονισμένων αντιλήψεων.<sup>27</sup>

Σημαίνει επίσης, ότι αποκαθίστανται οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες, όπως της προσοχής στην προσωπική άποψη και της αίσθησης του έλεγχου προσωπικών καταστάσεων. Αναπτύσσεται, παράλληλα, η έννοια του ανήκειν στην ομάδα, καθώς έπειτα από μία ενδεχόμενη σύγκρουση επέρχεται η επιθυμία αποκατάστασης των μαθητικών σχέσεων προς όφελος της ανάγκης για αίσθηση του ανήκειν σε κάποια κοινωνική ομάδα. Τα παιδιά μέσα από τις σχολικές συγκρούσεις έχουν την ευκαιρία να εξελίξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, μέσα από την έκφραση του εσωτερικού τους κόσμου, την αιτιολόγηση, την πληροφόρηση και τη διαπραγμάτευση.<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> M. Poulou, «The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties», *Behavioural Difficulties*, 6(1), 2001, σσ.50-62. και W. Arsenio & A. Lover, «Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' freeplay», ό.π., σσ. 531-542., και A. Göncü & V. Cannella, «The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution», ό.π., σσ.57-69.

<sup>26</sup> L. Vygotsky, «Interaction between learning and development», reprinted in M. Gaunain - M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children*, (second edition), New York, W.H. Freeman, 1997, σσ.79-91. ; D. Chen, G. Fein, M. Killen & H. Tam, «Peer conflicts of preschool children: issues, resolution, incidence, and age-related patterns», ό.π., σσ.523-544. ; D. Chen & K. Smith, «The social conflict inventory (SCI): A measure of beliefs about classroom peer conflicts», *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(4), 2002, σσ.299-313. και W. Arsenio & A. Lover, «Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' freeplay», ό.π., σσ. 531-542.

<sup>27</sup> J. D. Fox & T. A. Stinnett, «The effect of labeling bias on prognostic outlook for children as a function of diagnostic label and profession», *Psychology in the Schools*, 33, 1996, σσ.143-152. ; D. Chen & K. Smith, «The social conflict inventory (SCI): A measure of beliefs about classroom peer conflicts», ό.π., σσ.299-313. και A. Göncü & V. Cannella, «The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution», ό.π., σσ.57-69.

<sup>28</sup> R. A. Heydenberk & W. R. Heydenberk, «More than manners: Conflict resolution in primary level classrooms», *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 2007, σσ.119-126. ; E. Singer & M. Hännikäinen, «The teacher's role in territorial conflicts of 2- to 3-year-old children», ό.π., σσ.5-18. ; B. J. Leadbeater, J. L. Ohan & W. L. Hoglund, «How children's justifications of the "best thing to do" in peer conflicts relate to their emotional and behavioral problems in early elementary school», *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 2006, σσ.721-754. ; E. Doppler – Bourassa, A. D. Harkins & C. Mehta, «Emerging empowerment: conflict resolution intervention and preschool teachers' reports of conflict behavior», ό.π., σσ.885-906. και C. Webster-Stratton & M. J. Reid, «Strengthening social and emotional competence in young children: The foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem-solving curriculum», *Infants and Young Children*, 17, 2004, σσ. 96-113.

## Κεφάλαιο 3°

### **Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων στο Δημοτικό σχολείο**

Ως διαχείριση συγκρούσεων νοείται η συστηματική διαδικασία, η οποία αφού έχει αναγνωρίσει τη σύγκρουση στη συνέχεια ενεργεί προς την εύρεση ικανοποιητικών αποτελεσμάτων για τα αντιπαρατιθέμενα μέλη. Πρόκειται για μια εποικοδομητική τακτική που απαιτεί ικανότητες αυξημένης επικοινωνίας, συνεργατικής διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων, επιτυχούς διαπραγμάτευσης και αποτελεσματικής στρατηγικής.<sup>29</sup>

Ένας γνωστός συνδυασμός μεθόδων θεάτρου που ασχολείται αποκλειστικά με την επαναδιαπραγμάτευση συγκρούσεων και τη διαδικασία της διαχείρισης προβλημάτων είναι το Θέατρο του Καταπιεσμένου με κύριους στόχους τη δραματοποίηση πραγματικών συγκρούσεων, την ανατροπή της πλοκής, τη δημιουργία ενσυναίσθησης και προβληματισμού και την αναζήτηση διαφορετικών λύσεων. Πρόκειται για μια συμμετοχική από το κοινό παράσταση που στήνεται από μία ομάδα (με πρωταγωνιστές όχι απαραίτητα επαγγελματίες ηθοποιούς) με σκοπό τη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος, όπου οι συγκρούσεις μπορούν να συζητηθούν και να μετασηματιστούν με έναν αλληλεπιδραστικό, συναισθηματικό, διασκεδαστικό και ουσιαστικό τρόπο.<sup>30</sup>

Το κουκλοθέατρο προσφέρει στα παιδιά τις ευκαιρίες να δημιουργήσουν τις δικές τους παραστάσεις δράματος, όπου μπορούν να επαναδιατυπώσουν οποιοδήποτε παρόμοιο περιβάλλον διαχείρισης οποιασδήποτε σύγκρουσης. Είναι προφανές ότι, με βάση τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα συνιστά ένα άριστο εκπαιδευτικό εργαλείο στο σχολείο επ' ωφελεία αυτού του σκοπού, καθώς σπάει τις αυστηρές λογικές κλίμακες και τα στερεότυπα διδάγματα, χαρίζοντας, εκτός όλων των άλλων, συνασθηματο-κινησθητική επαφή, παραμένοντας παράλληλα ανοικτό προς μια δυνητική διυποκειμενικότητα.<sup>31</sup>

Έχει μεγάλη σημασία να αναφερθεί ότι η χρήση του κουκλοθεάτρου είναι κατάλληλη για όλα τα παιδιά και επιπλέον μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα σε όλες τις διαφορετικές κατηγορίες μοναδικότητας που αυτά παρουσιάζουν.

---

<sup>29</sup> A. M. Rahim, «Toward a theory of managing organizational conflict», *The International Journal of Conflict Management*, M. Center for Advanced Studies in Management, 13(3), 2002, σσ.206-235. και Χ. Μουχάγιερ, *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού*, (επιμ. Π. Ξωχέλλης, Ν. Τερζής, Α. Καψάλης), Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1985, σ.217.

<sup>30</sup> Το Θέατρο του Καταπιεσμένου ξεκίνησε ως αντίδραση στην κοινωνική καταπίεση ως συνδυασμός από τις θεατρικές τεχνικές του Augusto Boal και τις εκπαιδευτικές θεωρίες του Paulo Freire και εμπεριέχει διαφορετικές τεχνικές των θεάτρων: Forum, Νομοθετικό, Εφημερίδα, Αόρατο, Εικόνας κ.ά. Βλ. S. T. Hawkins, *Dramatic problem solving: Drama-based group exercises for conflict transformation*, Philadelphia, PA, Jessica Kingsley Publisher, 2012, σ.14.

<sup>31</sup> Α. Νικολαΐδης στο: Άλκηστις, *Κουκλο-θέατρο σκιών*, ό.π. σ.7., ; P. Schumann, *Η παλιά τέχνη του κουκλοθεάτρου στην νέα παγκόσμια τάξη*, μετφ. Στ. Μαρκόπουλος, Κουκλοθέατρο Αγίουσαγιά, Αθήνα 1998. στο: <http://www.rebelnet.gr/articles/view/the-old-art-of-puppet-theatre-in-the-new-world-order>. και P. Schumann, *Η ριζοσπαστικότητα του κουκλοθεάτρου* (μετφ. Στ. Μαρκόπουλος), Unima Hellas, Αθήνα 1995.

Το κουκλοθέατρο στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος μέσα στη δομή μιας τυπικής εκπαίδευσης δίνει μία μοναδικής αξίας δυνατότητα στο παιδί να απελευθερώσει δυσάρεστα και ανταγωνιστικά συναισθήματα με σχετική ευκολία. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να αντιμετωπιστούν ζητήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές συγκρούσεις, που συνήθως δεν αποκαλύπτονται με άνεση.<sup>32</sup>

Ως μέσο, το κουκλοθέατρο είναι ικανό να τραβήξει με μεγάλη ελκυστική δύναμη τα παιδιά που συγκρούονται στο σχολείο, καθώς, εκτός των άλλων, κουκλοθέατρο και συγκρούσεις εκφράζονται με πολλούς κοινούς κώδικες επικοινωνίας, αποτελώντας εργαλεία αφομοίωσης νέων εμπειριών, όπου τα παιδιά εξωτερικεύουν στο σύνολο τον εσωτερικό τους κόσμο.

Ειδικότερα, και στα δύο πλαίσια δεν κυριαρχούν οι αναμενόμενες πρακτικές και συνήθειες, η προσυπογραφή κάθε αυθεντίας, η τυποποίηση, ο φόβος της γελοιοποίησης και των σφαλμάτων και ανατρέπεται η επικράτηση της λογικής. Επιπλέον, υπάρχουν διαφορετικές οπτικές γωνίες για τα ίδια ζητήματα, απρόβλεπτες αντιδράσεις, αντισυμβατική ατμόσφαιρα, ανυπακοή στα πρέπει και στις πιέσεις των άλλων, εμφάνιση έντονων χαρακτήρων και έκφραση καταστάσεων, βιωμάτων, απωθημένων, αδυναμιών και συναισθημάτων όπως συγκίνηση, προβληματισμός, αντιφατικότητα, ταύτιση, εκτόνωση, φόβος, λύπη, αγανάκτηση κτλ.

Όπως προκύπτει, το δραματικό παιχνίδι της κούκλας μπορεί να λειτουργήσει ως μία εξαιρετική λυτρωτική διαδικασία, καθώς προσφέρει στο κάθε παιδί το μέσο σκέψης<sup>33</sup> του και μια ολοκληρωμένη εμπειρία δημιουργικής ψευδαίσθησης, δια μέσου της επεξεργασίας της υποκειμενικής ιστορίας του,<sup>34</sup> εκτονώνοντας εντάσεις, ανταλλάσσοντας ιδέες και παράλληλα, ανακαλύπτοντας μια αντικειμενική αίσθηση του υποκειμενικού εαυτού τους. «*Η κούκλα, εμείς κι ο άλλος μας εαυτός, άλλοτε σε αντιστοιχία και άλλοτε σε σύγκρουση*» δημιουργούν τις διόδους επικοινωνίας με τον εσωτερικό αυτό κόσμο, δίνοντας *ιδιάζουσα έκφραση στις «πιο αλλόκοτες και απίθανες αποτυπώσεις»*.<sup>35</sup>

Η σύγκρουση είναι κάτι που πρέπει να αντιμετωπιστεί και όχι να λυθεί. Επομένως, στη διαχείριση της περιλαμβάνεται ακόμη και η ικανότητα διεισδυτικής κριτικής διάγνωσης για το κατά πόσον υπάρχει ανάγκη για μια παρέμβαση διαχείρισης, καθώς και το είδος της επέμβασης που απαιτείται.<sup>36</sup>

Η διαχείριση της σύγκρουσης μέσω του συμβολικού παιχνιδιού του κουκλοθέατρου εξελίσσεται σε μια ανοικτή μετασηματιστική παιδαγωγική ατμόσφαιρα, μακριά από καταναγκασμό και απόλυτη πειθαρχία.

Με τον κατάλληλο χειρισμό περιορίζονται τα δυσλειτουργικά συμπτώματα μιας σύγκρουσης προς όφελος της υγιούς αλληλεπίδρασης και ασφάλειας των μελών και η ίδια η σύγκρουση αποκτά δευτερεύουσα σημασία. Αυτό επιτυγχάνεται όταν διερευνώνται όλες οι πολυδιάστατες θέσεις των

<sup>32</sup> Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2012, σ.148. και Α. Κοντογιάννη, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Πεδίο, 2012, σσ.74 -75.

<sup>33</sup> Κ. Gross, «Love among the puppets», *Raritan: A Quarterly Review*, 17(1), 1997, σσ. 67-82.

<sup>34</sup> Δ. Σαρρής, *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση*, Αθήνα, Άνθρωπος, 2004, σ.59.

<sup>35</sup> Άλκηστις, *Κουκλοθέατρο σκιών*, ό.π., σσ.35-36.

<sup>36</sup> J. Darby, *What's wrong with conflict?*, Centre for the study of conflict, University of Ulster, 1991, <http://cain.ulst.ac.uk/csc/reports/conflict.htm>. και Α. Μ. Rahim, «Toward a theory of managing organizational conflict», ό.π., σσ. 206-235.

δύο συγκρουόμενων μερών, ως κατανόηση των αιτιών, των ρόλων και των αναπόφευκτων επιλογών που προβάλλουν. Η διαχείριση αυτή επιτρέπει τη βέλτιστη ανάπτυξη και εκπαίδευση για τους μαθητές πολύ περισσότερο όταν δίδεται στους ίδιους ενεργητικός ρόλος για διαχείριση των δικών τους συγκρούσεων.<sup>37</sup>

Τωόντι, τα παιδιά διαθέτουν ιδιάζουσες ικανότητες διαχείρισης σε οποιοσδήποτε συνθήκες και για οποιοδήποτε δίλημμα. Όμως, ο εμπλεκόμενος στο συγκρουσιακό φαινόμενο μαθητής αντιδρά διαφορετικά, ανάλογα με τη μορφή της σύγκρουσης, τις συνθήκες και τα πρόσωπα.<sup>38</sup>

Έτσι λοιπόν, επ' ωφελεία της κατανόησης και της διευκόλυνσης μιας εποικοδομητικής διαχείρισης σύγκρουσης χρειάζεται πολλές φορές η προβολή εναλλακτικών συμπεριφορών, μέσω ενισχυτικής διδασκαλίας κάποιων τεχνικών στα παιδιά, με βιωματικές προσεγγίσεις, διάλογο, ερωτήσεις και άλλες μεθοδεύσεις, όπως το κουκλοθέατρο. Οι πηγές των διαφωνιών απομακρύνονται μέσω μιας ωφέλιμης διδακτικής από τον εκπαιδευτικό-μεσολαβητή, ο οποίος είναι πολύ ενθαρρυντικός για τα παιδιά να προβάλουν ευχάριστα συναισθήματα. Παράλληλα, χωρίς κυρώσεις, κατάχρηση εξουσίας, προκαταλήψεις, αρνητικές κρίσεις και κριτικές παρέχει στα παιδιά ρητή ανατροφοδότηση σχετικά με τις συνέπειες των πράξεων τους, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ευελιξία στις όποιες παρεμβάσεις.<sup>39</sup>

Οι παραπάνω προσπάθειες μπορούν κάλλιστα να λάβουν χώρα στο σχολείο μέσα από το εργαλείο του κουκλοθεάτρου, του οποίου στόχος δεν είναι το κήρυγμα και οι αυστηρές διδαχές αλλά η εξωτερίκευση, η ανταπόκριση των εσωτερικών αναγκών και η μετουσίωση των συναισθημάτων (από τη χαρά και το γέλιο, μέχρι τα δάκρυα, την αγωνία και τον φόβο) σε εκφράσεις, που ενισχύουν το αυτοσυναίσθημα, την αυτοαντίληψη, την αυτοπεποίθηση, την

---

<sup>37</sup> A. J. Schellenberg, *Conflict resolution: theory, research and practice*, Albany, NY, State University of New York Press, 1996, σ.14. ; D. Hopkins, «Behavior activities for conflict», in *Conflict Resolution for the Young Child*, Retrieved from ERIC database, 1995, σσ.7-24. ; A. M. Rahim, J. E. Garrett & G. F. Buntzman, «Ethics of managing interpersonal conflict in organizations», *Journal of Business Ethics*, 11, 1992, σσ.423-32. ; A. M. Rahim, «Toward a theory of managing organizational conflict», ό.π., σσ. 206-235., C. Lewis, «Beyond conflict resolution skills: How do children develop the will to solve conflicts at school?», ό.π., σσ.91-106. και J. K. Spilt & H. M. Koomen, «Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children», *School Psychology Review*, 38(1), 2009, σσ.86-101.

<sup>38</sup> Δ. Μαυροσκούφης, «Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη», Επιμορφωτικό Σεμινάριο: Ανάπτυξη κινήτρων και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο», 5 & 12/2007, Κικλίσ. και E. Singer & M. Hännikäinen, «The teacher's role in territorial conflicts of 2- to 3-year-old children», ό.π., σσ.5-18.

<sup>39</sup> R. Arcaro-McPhee, E. Doppler & D. Harkins, «Conflict resolution in a preschool constructivist classroom: a case study in negotiation», *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 2002, σσ.19-25.; T. A. Stinnett, K. S. Bull, D. A. Koonce & J. O. Aldridge, «Effects of diagnostic label, race, gender, educational placement and definitional information on prognostic outlook for children with behavior problems», *Psychology in the Schools*, 36(1), 1999, σσ.51-59. ; M. Μαλικιώση-Λοϊζου, «Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη Συμβουλευτική Ψυχολογία», *Ψυχολογία*, 11(4), 2004, 497-511. ; R. J. Leonard: «Request, refusals, and reasons in children's negotiations», *Social Development*, 2(2), 1993, σσ.131-144. ; M. F. Koepke, D. A. Harkins, M. F. Koepke & D. A. Harkins, «Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher-child relationship», *Early Education and Development*, 19(6), 2008, σσ.843-864. και P. A. Jennings & M. T. Greenberg, «The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes», *Review of Educational Research*, 79(1), 2009, σσ.491-525.

εμπιστοσύνη, την αλληλογνωριμία, τον αλληλοσεβασμό, καθώς και το αίσθημα αποδοχής, ανεκτικότητας, ασφάλειας, επικοινωνίας, κυριαρχίας και επιτυχίας.<sup>40</sup>

Το κουκλοθέατρο λειτουργεί ως μέσο προώθησης συνεργατικών και ειρηνικών αλληλεπιδράσεων αλλά και επίλυσης διαπροσωπικών συγκρούσεων, καθώς ενισχύεται η επιθυμία του παιδιού να διαχειριστεί τις συγκρούσεις που το απασχολούν.<sup>41</sup>

Μέσα από το κουκλοθέατρο, τα παιδιά ψυχαγωγούνται αλλά παράλληλα βιώνουν τη συμβολική φύση του είδους, αφού αποκαλύπτουν και ταυτόχρονα ζουν τις συγκρούσεις, τα διλήμματα και τις ανησυχίες τους με παιγνιώδη τρόπο, χωρίς τον φόβο του λάθους και της απόρριψης.<sup>42</sup>

Παράλληλα, κυριαρχεί η διαδικασία της ενσυναίσθησης, δηλαδή της βαθιάς επικοινωνίας και ανταπόκρισης με τον άλλο, μέσω της κατανόησης και της συναισθηματικής ταύτισης, η οποία πραγματώνεται στην ηλικία ενός παιδιού, όχι μέσω του μυαλού του, αλλά μέσω της δραματικής αναπαράστασης και επανάληψης των γεγονότων. Επομένως, η δυναμική του κουκλοθέατρου καλλιεργεί στο παιδί μια ουσιαστική επικοινωνία με τους συνομηλίκους του, αφενός γιατί το διευκολύνει να εκθέσει τις σκέψεις και τις πράξεις του, και αφετέρου διότι το ενθαρρύνει να μπει στη θέση του άλλου.<sup>43</sup>

Ενισχύει επίσης, το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, της ικανοποίησης επίτευξης στόχων, και της εκδήλωσης δυσάρεστων συναισθημάτων με αποδεκτούς τρόπους. Πρόκειται για εσωτερικές νοητικές και ψυχολογικές διεργασίες που οδηγούν στην ανάπτυξη της συνείδησης και της επικοινωνίας με τους άλλους, αυξάνοντας την ευαισθησία του προς αυτούς.<sup>44</sup>

Ειδικότερα, μέσω της δραματοποίησης των δικών του βιωματικών συγκρούσεων δίδεται στο παιδί η επιλογή να αποδώσει τις διαμάχες αυτές με τον τρόπο και τον ρυθμό που αυτό επιθυμεί, οδηγώντας την πλοκή προς τα εκεί που θεωρεί ότι θα βρει τις απαντήσεις σε όσα το απασχολούν.

---

<sup>40</sup> Ι. Κογκούλης, *Η Σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1994, σ.153. ; T. Dowd & J. Tierney, *Teaching social skills to youth: A step-by-step guide to 182 basic to complex skills plus helpful teaching techniques*, Boys Town Press, Nebraska 2005, σ. 8. ; L. Steinhart, «Creating the autonomous image through puppet theatre and arttherapy», *The Arts in Psychotherapy*, 21(3), 1994, σσ.205-218. ; M. Etter, «Puppetry: A means of creativity in the language arts», *Virginia Journal of Education*, 61, 1967, σ.13. και Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., σσ.148-152.

<sup>41</sup> Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., σ.222. και Α. Κοντογιάννη, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Πεδίο, 2012, σ.75.

<sup>42</sup> P. Vass, «Drama and history: a theory for learning», *Primary History*, 48, 2008, σσ.13-14. και Μ. Καβαλιέρου, «Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της ιστορίας, Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα» (επιμ. Κόκκινος, Νάκου), Αθήνα, Μεταίχμιο, 2006.

<sup>43</sup> R. Hartley, «Play the essential ingredient», *Childhood Education*, 48, 1971, σσ.80-84.

<sup>44</sup> Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., σσ.147-149, 151, 200. ; P. Baldwin, «Το δράμα στην εκπαίδευση - απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα», στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*, Πρακτικά 6<sup>η</sup> Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην εκπαίδευση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2009, σσ.96-97 (σσ.94-103). ; M. Bernier & J. O'Hare, *Puppetry in education and therapy, Unlocking doors to the mind and heart*, ό.π., σσ. 66,119. ; B. Quintero, *Puppetry and art, Bloomington, Indiana education: a personal journey*, Master's Thesis, University of Iowa 2011, σσ.18-43. ; Α. Κοντογιάννη, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, ό.π., σσ.73-75. και S. U. Johnson, «Bring books alive through puppets», *Elementary English*, 43(6), 1966, σσ.672-674.

Ταυτόχρονα, αναγνωρίζει συναισθήματα, εντοπίζοντας τις πραγματικές του επιθυμίες σε σχέση με αυτό που εκφράζει λεκτικά και σημειολογικά.<sup>45</sup>

Με αυτόν τον τρόπο, αποκτά μια μοναδική αίσθηση ελευθερίας της συναισθηματικής έκφρασης και του λόγου, με έναν μη απειλητικό τρόπο. Ο διάλογος γίνεται αυθόρμητος· η σκέψη ανεξάρτητη, τα αισθήματα έντονα, ενώ οι αντιδράσεις κατευθύνονται όχι στον εγωκεντρισμό, αλλά στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων.<sup>46</sup>

Μέσα σε μια μετασχηματιστική ποιότητα, ο μαθητής αυτοεξερευνά και εμβαθύνει στις καταστάσεις που βιώνει, προβληματίζεται, αναθεωρεί και επανεξετάζει τη συμπεριφορά του. Αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών είναι η συνειδητοποίηση που επιφέρει την αλλαγή του παιδιού· όσον αφορά το τρόπο που σκέφτεται και δρα τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικά επίπεδο.<sup>47</sup>

Πιο εντυπωσιακή ακόμα, είναι η επίδραση που ασκεί το κουκλοθέατρο σε ντροπαλά παιδιά, καθώς η κούκλα βοηθάει τα μέγιστα στην εξωτερίκευση τόσο των συγκεκαλυμμένων συναισθημάτων, όσο και αυτών που ενυπάρχουν στο ασυνείδητο. Η κούκλα προστατεύει το παιδί και αποτελεί το καλύτερο μέσο απελευθέρωσης της έκφρασης του συναισθηματικού κόσμου, δεδομένου ότι, εφόσον ο χειριστής της είναι άορατος, οποιοδήποτε λάθος ή συμπεριφορά μπορεί να αποδοθεί σε αυτήν, χωρίς συνέπειες στην πραγματική ζωή.<sup>48</sup> Παράλληλα, σημαντική είναι και η βοήθεια που προσφέρει στα επιθετικά παιδιά, τα οποία οδηγούνται ασυνείδητα να υποτάξουν τα ατομικά τους αρνητικά συναισθήματα και τις ανησυχίες τους σε αυτές της προσωπικότητας της κούκλας, βοηθώντας τους έμμεσα στην καλλιέργεια και τη βελτίωση του προσωπικού τους συναισθηματικού αυτοελέγχου.<sup>49</sup>

Σε ατομικό επίπεδο το κουκλοθέατρο βοηθά το παιδί να αναπτύξει την πνευματική ευχέρεια και ευλυγισία του. Δηλαδή, την αντισυμβατική και υποκειμενική κρίση, τη φαντασία, τον αυθορμητισμό, τη διαίσθηση και την ευαισθησία του, να αφυπνίσει την περιέργεια του, να αναζητήσει την πρωτοτυπία και να αξιοποιήσει το τυχαίο και το απρόοπτο.<sup>50</sup>

Η διαχείριση των ομαδικών συγκρούσεων συνδέεται με τις πολλές δυνατότητες του ομαδικού κουκλοθέατρου λόγω της συλλογικής φύσης στην επινόηση ιδεών και της

---

<sup>45</sup> Άλκηστις, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Πεδίο, Αθήνα 2012, σσ.7-61

<sup>46</sup> N. Quisenberryand & M. Willis, «Puppets as a learning tool», *Language Arts*, 52(6), 1975, σσ. 883-885. ; R. J. Confino, «Puppetry as an educative media», *Elementary English*, 54(3), 1972, σ.452. και Άλκηστις: *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, ό.π., σσ.7-61

<sup>47</sup> M. Aronoff, «Puppetry as a therapeutic medium: An introduction», *British Journal of Therapy and Rehabilitation*, 3(4), 1996, σσ.120, 210-214.

<sup>48</sup> E. Williams, «Helping children feel like someone else- and talk like someone else», *Elementary English*, 44(1), 1967, σσ.57-58,61. ; A. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., σσ.148-152. ; A. Sinclair, *The puppetry handbook*, Castlemaine, Vic., Richard Lee Publishing, 1995, και M. Aronoff, «Puppetry as a therapeutic medium: An introduction», ό.π., σσ.118-119, 210-214.

<sup>49</sup> M. Weiger, «Puppetry», *Elementary English*, 51(1), 1974, σσ.55-65. και A. Τσιάρας: *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., σ.151.

<sup>50</sup> H. Bacanlı, M. Dombayci, M. Demir & S. Tarhan, «Quadruple thinking: Creative thinking», *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12(3), 2011, σσ.536–544. ; L. Steinhardt, «Creating the autonomous image through puppet theatre and arttherapy», ό.π., σσ.205-218. ; M. Etter, «Puppetry: A means of creativity in the language arts», ό.π., σ.13. και A. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., σσ.148-152.

συνεργατικότητας. Πέρα από την αίσθηση του συν-ανήκειν, καινούργιες αντιλήψεις γεννιούνται μέσα από τη ζύμωση των ιδεών των πολλών διαφορετικών παιδιών και καταστάσεων. Νέες αιτιολογίες και καινούργιες προτάσεις είναι πιο πιθανό να διαμορφωθούν σε μια ομάδα, όταν και η οπτική γωνία και η παρατήρηση ενός μέλους της ομάδας μπορεί να οδηγήσει σε ιδέα άλλου μέλους. Έτσι, δημιουργείται παραγωγή και επεξεργασία πολλών ανόμοιων, πολυδιάστατων, πρωτότυπων και εναλλακτικών προσεγγίσεων και λύσεων, αποτελώντας ιδανική διαδικασία-παραδείγμα και για τη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων.<sup>51</sup>

Στο πλαίσιο αυτό, όχι μόνο μπορούν να εκφράσουν τη δική τους πλευρά αλλά και να προβληματιστούν σχετικά με τα άλλα μέλη της ομάδας αλλά και να κατανοήσουν τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο στον οποίο ζουν, αναπτύσσοντας την αντίληψη και την ταυτότητά τους ως ολότητα.

Δεν πρέπει να ξεχνάει κανείς ότι, οι συνέπειες από τις πιθανές ενέργειες του ίδιου του παιδιού αλλά και οι επιπτώσεις που επιφέρονται στους εμπλεκόμενους μέσα από τις σχολικές συγκρούσεις, ακολουθούν το παιδί για μια ζωή, είτε έχει ενεργή δράση είτε μένει απαθής. Το κουκλοθέατρο προσφέρει σημαντικά οφέλη στη σύγχρονη σχολική κοινότητα, καθώς μέσου αυτού επέρχεται μία κονστрукτιβιστική μάθηση και πολυαισθητηριακή ανάπτυξη, θεατρική και παράλληλα παιδαγωγική. Το εργαλείο αυτό δημιουργεί στο παιδί τη δική του προσέγγιση, όπου μπορεί να αναγνωρίσει, να εκφράσει, να εξερευνήσει, να αναλύσει και να μετασχηματίσει την πραγματικότητα στην οποία ζει. Συνεπώς, μπαίνει στη διαδικασία εύρεσης και εφαρμογής εναλλακτικών τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων που εμπλέκεται και κατόπιν προχωρεί στην αξιολόγηση κάθε αλληλοεπίδρασης που βιώνει, αναπτύσσοντας έτσι μια υγιή προκοινωνική συμπεριφορά, ικανή να γίνει στάση ζωής και στην ενήλικη ζωή του.<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> K. Joronen, A. Konu, S. H. Rankin & P. Astedt-Kurki, «An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study», *Health Promotion International*, 27(1), 2012, σσ.5-14. ; T. Kurtzberg, «Feeling creative, being creative: An empirical study of diversity and creativity in teams», *Creativity Research Journal*, 17(1), 2005, σσ.51-65. και M. E. Turner, «Introduction. Social influence and creativity: setting the stage for inventiveness», *Social Influence*, 3(4), 2008, σσ.223–227.

<sup>52</sup> T. Berndt, *Child development* (2nd Edition), IA: Brown and Benchmark Publishers, Dubuque 1997, σ.553. ; R. A. Heydenberk & W. R. Heydenberk, «More than manners: Conflict resolution in primary level classrooms», ό.π., σσ.119-126. ; C. Webster-Stratton & J. Reid, «Strengthening social and emotional competence in young children: The foundation for early school readiness and success», ό.π., σσ.96-113. ; A. M. Rahim, «Toward a theory of managing organizational conflict», ό.π., σσ. 206-235. ; D. Crawford & R. Bodine, *Conflict resolution education: a guide to implementing programs in schools and youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*, ό.π., σ.8. και R. Arcaro-McPhee, E. Doppler & D. Harkins, «Conflict resolution in a preschool constructivist classroom: a case study in negotiation», ό.π., σσ.19-25.

## **Κεφάλαιο 4ο : Μεθοδολογία**

### **Σκοπός της έρευνας**

Μεσούντος του 21ου αιώνα και ενόψει των πολλαπλών κρίσεων που βιώνει σήμερα η ανθρωπότητα στο σύνολό της κρίνεται απαραίτητο τα σχολεία να αναθεωρήσουν τον παρωχημένο τρόπο επίλυσης των διαφόρων προβλημάτων, που προκύπτουν στη σχολική κοινότητα, μετασηματίζοντας τις ίδιες τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού τους συστήματος, προς αποφυγή αποκλινοσών συμπεριφορών.

Σκοπός της έρευνας είναι πρωτίστως η διερεύνηση των βασικών εννοιών των συγκρούσεων και των βασικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του κουκλοθεάτρου στη σχολική κοινότητα. Κατόπιν, η κατάδειξη του κουκλοθεάτρου ως κατάλληλου εκπαιδευτικού εργαλείου για την καλύτερη αντιμετώπιση της διαχείρισης των σχολικών συγκρούσεων και κατά συνέπεια η βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος στο σύνολο.

Η έρευνα αυτή θεωρείται σημαντική, καθώς βοηθά στη διαχείριση των συγκρούσεων, οι οποίες έχουν πάρει μεγάλες διαστάσεις, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και σε ακραίες περιπτώσεις στη σωματική ακεραιότητα. Πρόκειται για ένα ενδιαφέρον επιστημονικό θέμα, που έχει διερευνηθεί λιγότερο από άλλα και βοηθά στην καλλιέργεια ισορροπημένων μελλοντικών πολιτών.

Για τη διαμόρφωση των ερευνητικών υποθέσεων διενεργείται εξαντλητική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διερευνάται ο εντοπισμός πλαισίου έρευνας με βάση την υπάρχουσα γνώση και καθορίζεται το ερευνητικό ζήτημα που προάγει την υπάρχουσα γνώση.

Ως υποστηρικτές της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας λειτουργούν και οι σχετικές έρευνες, από όπου παράχθηκε και το ερευνητικό κενό, το οποίο προσφέρθηκε προς διερεύνηση. Έτσι, έπειτα από σχολαστική επιμέλεια στις βάσεις δεδομένων σε Ελλάδα και εξωτερικό, προέκυψαν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία δεν έχουν επαληθευτεί από άλλες έρευνες, ως προς το θέμα για τον συγκεκριμένο ηλικιακό πληθυσμό.

Η Ε΄ τάξη Δημοτικού επιλέγεται από την ερευνήτρια επειδή η ηλικία των παιδιών της τάξης, 10-11 ετών, είναι από τις μεγαλύτερες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εν προκειμένω, ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες, αφενός της μη κατανόησης του περιεχομένου των ερωτήσεων, και αφετέρου της μη σοβαρής αντιμετώπισης των απαντήσεων (τυχαίας συμπλήρωσης κτλ).

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αποτελεσματικότερης διαχείρισης των τριβών ή των εντάσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος;

Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό εύρεσης και εφαρμογής εναλλακτικών λύσεων;

Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων που κυριαρχούν κατά την διάρκεια μιας σύγκρουσης;

Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης;



Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, του αυτοελέγχου, της συνεργατικότητας και της συνειδητοποίησης;

## **Μέσα συλλογής δεδομένων**

Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθείται είναι η έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αναστοχαστικής διερεύνησης μικρής κλίμακας σε σχέση με τη λειτουργία του πραγματικού κόσμου, με σκοπό να βελτιώσει μια προβληματική, δύσκολη κατάσταση.<sup>53</sup> Η επιλογή στην έρευνα δράσης γίνεται, καθώς έχουμε να αντιμετωπίσουμε τη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων και στην προσπάθεια της κατανόησης και αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης του ζητήματος προτείνεται από την ερευνήτρια το εργαλείο του κουκλοθεάτρου.

Η έρευνα δράσης επιλέγεται ως συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου έρευνας, καθώς κρίνεται ότι τα διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης της συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης, που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα, επιβάλλουν τον συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων για μια πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση των μηχανισμών, μέσω των οποίων διασυνδέονται η πολλαπλότητα και η αλληλεπίδραση αυτής της κοινωνικής πραγματικότητας.<sup>54</sup>

Επιλέγεται, επίσης, διότι βρίσκεται πολύ κοντά στη φιλοσοφία της όλης σχεδίασης της παρέμβασης, δηλαδή είναι συμμετοχική, συνεργατική, δημοκρατική, μαθησιακή, κριτική και μετασχηματιστική.

Ειδικότερα, καθώς αναφέρεται ως μία πλούσια περιγραφική έρευνα που εξετάζει τα παιδαγωγικά φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο για την παροχή μιας εναλλακτικής λύσης, ταιριάζει απόλυτα στις απαιτήσεις και αναζητήσεις της παρούσας έρευνας.<sup>55</sup>

Ως εκ τούτου, γίνεται ο σχεδιασμός της μικρής σε κλίμακα παρέμβασης, της οποίας αφενός διερευνώνται οι επιδράσεις και αφετέρου μέσω αυτής επιδιώκεται η κατανόηση του προβλήματος, συμβάλλοντας στην αλλαγή και βελτίωσή του, με νέες προσεγγίσεις και γνώσεις στην εκπαιδευτική πρακτική.<sup>56</sup>

---

<sup>53</sup> D. Hopkins, *A Teacher's guide to classroom research*, [Buckinghamshire] ; Philadelphia, Open University Press, Milton Keynes 1985, σ.32. και L. Cohen & L. Manion, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα, Μεταίχμιο, 1994.

<sup>54</sup> Ν. Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων & των τεχνικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σ.312. και Τ. Σαμαρίδης, *Διδασκαλία και status της ποιοτικής έρευνας στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2011, σ.68.

<sup>55</sup> L.Cohen & L. Manion, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, ό.π., σ.270. και J. Elliott: «Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση;» στο Γ. Ε. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002, σσ.23-42. ; Μ. Μαμούρα, *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα*, Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2011, σ.161. και Μ. Κατσαρίδου, *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2011, σ.120.

<sup>56</sup> L. Cohen & L. Manion, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, ό.π., σ.258. ; A. Strauss & J. M. Corbin, *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*, Sage Publications, Newbury Park, CA 1990. και Μ. Τσιμπουκέλη, *Δημιουργικότητα και συνεργασία στη διαδικασία της μάθησης: Μια έρευνα δράσης*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2010, σ.51.

Καθώς η έρευνα δράσης λειτουργεί ως μία ολιστική προσέγγιση επίλυσης του συγκεκριμένου ζητήματος, δε χρησιμοποιείται μία μεμονωμένη μέθοδος αλλά γίνεται ένας συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων και ανάλυσης των δεδομένων.<sup>57</sup>

#### **Συγκεκριμένα επιλέγονται τα ερευνητικά εργαλεία:**

- γραπτό ερωτηματολόγιο-κλίμακα, που αποτελεί μέσο ποσοτικής έρευνας
- βιογραφική μέθοδο, δηλαδή, την αφήγηση προσωπικής παρελθοντικής (flashback) ιστορίας, που αποτελεί ποιοτικό εργαλείο έρευνας.
- κριτικός φίλος- παρατηρητής, που παράγει ποιοτικές πληροφορίες για την έρευνα και
- τήρηση ημερολογίων: ημερολόγιο των συναντήσεων, ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης, ημερολόγιο καταγραφής και ημερολόγιο αναστοχασμού, που παράγουν ποσοτικές και ποιοτικές πληροφορίες για την έρευνα.<sup>58</sup>

Ακολουθούνται τα βήματα της σχεδίασης, υλοποίησης, παρατήρησης και αξιολόγησης.

#### **Εκπόνηση της πιλοτικής έρευνας (pilot run)**

Η διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας κρίνεται απαραίτητη, καθώς διερευνούνται τα πιθανά προβλήματα στη διεξαγωγή της κύριας έρευνας. Ειδικότερα, επιλύονται τα θέματα, που σχετίζονται με την επιλογή της ερευνητικής στρατηγικής, του αντιπροσωπευτικού δείγματος, των μέσων συλλογής του εμπειρικού υλικού και των κατάλληλων στατιστικών μεθόδων για την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων.<sup>59</sup>

Κατά συνέπεια, η στοιχειοθέτηση του πειραματικού πληθυσμού προκύπτει από την προ-έρευνα, όπου συσχετίζονται οι μεταβλητές της τυπικής απόκλισης, του τυπικού σφάλματος και του διαστήματος εμπιστοσύνης με στατιστικό κριτήριο επεξεργασίας το t-student. Λαμβάνουμε υπόψη ότι όσο μεγαλώνει το τυπικό σφάλμα τόσο μικραίνει ο πληθυσμός, οπότε δεν είναι πολύ αυστηρά τα αποτελέσματα στη γενίκευση τους. Με άλλα λόγια, ο τρόπος και το μέγεθος του προσδιορισμού του πειραματικού πληθυσμού καθορίζει εάν τα αποτελέσματα μπορούν καλύψουν τον ευρύτερο πληθυσμό και ως εκ τούτου, να είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων αυτών.

Στην προ-έρευνα εξετάζεται ταυτόχρονα η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η σωστή λειτουργία της κλίμακας, η οποία είναι σταθμισμένη να ταιριάζει σε αυτήν την ηλικία. Στο πλαίσιο αυτό, ελέγχεται αν τα παιδιά μπορούν να απαντούν σε όλες τις ερωτήσεις με επιτυχία, εξετάζοντας όλες τις παραμέτρους. Προπάντων, μεγάλη σημασία δίδεται στο κατά πόσο οι μαθητές κατανοούν απόλυτα τόσο την έννοια των ίδιων των ερωτήσεων όσο και το περιεχόμενο τους μετά από την μετάφραση της ερευνήτριας.

Με το ίδιο εργαλείο μέτρησης στα ίδια παιδιά πριν και μετά την έρευνα δράσης, επιτυγχάνουμε τη σύγκριση των αποτελεσμάτων, επ' ωφελεία της όποιας θετικής αλλαγής της

<sup>57</sup> J. Elliott, «Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση;», ό.π., σσ. 23-42.

<sup>58</sup> Μ. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, «Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων», *Action Researcher in Education*, 2, 2010, σσ.4-9. και Ν. Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων & των Τεχνικών*, ό.π., σσ.75-281.

<sup>59</sup> Ν. Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων & των Τεχνικών*, ό.π., σ. 49. και Ι. Παρασκευόπουλος, *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τομ. Α', Χ.Ε., Αθήνα 1993, σ. 41.

πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, αλλά και τον επανέλεγχο αξιοπιστίας του παρατηρητή - με τη συσχέτιση των δύο ομάδων δεδομένων. Είναι πολύ πιθανό, επίσης, να επαναπροσδιοριστούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ακολουθώντας τα δεδομένα βήματα προκύπτει ότι τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας συνταιριάζονται, δείχνοντας βελτίωση της διαχείρισης των σχολικών συγκρούσεων μέσω του συμβολής του κουκλοθεάτρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου.

## **Ερευνητικός πληθυσμός -Μέθοδος δειγματοληψίας**

Τα μέλη του πειραματικού πληθυσμού ( $N$ =μέγεθος πληθυσμού,  $S$ =μέγεθος δείγματος) μας ενδιαφέρει να ανήκουν σε ομάδες εγγεγραμμένων καταλόγων, όπου ταξινομούνται κατά περιφέρεια, σχολείο, τάξη και τμήμα και εν προκειμένω, να μπορούν με ευκολία να διαμορφώσουν το κατάλληλο δειγματολογικό μέσο της έρευνας.

Συγκεκριμένα, η επιλογή δείγματος γίνεται με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας κατά συστάδες (Δημοτικά σχολεία, τάξεις, τμήματα). Επομένως, αρχικά, απευθυνόμαστε σε όλα τα σχολεία του Ηρακλείου και στη συνέχεια, ακολουθώντας τη διαδικασία της μεθόδου, προκύπτει το τελικό δείγμα του πληθυσμού. Αυτό σημαίνει, ότι καταλήγουμε στην τυχαία επιλογή 4 σχολείων και 2 τμημάτων Ε΄ τάξης των σχολείων αυτών, συνολικού αριθμού 200 παιδιών (8 τμημάτων από 25 παιδιά το καθένα), που συμμετέχουν εντός των συστάδων. Έτσι, δημιουργούνται οι πειραματικές ομάδες 4 τμημάτων και οι ομάδες έλεγχου των αντίστοιχων 4 τμημάτων. Παράλληλα, η δειγματοληψία αυτή επιλέγεται να είναι ζευγαρωτή. Δηλαδή, στο κάθε σχολείο των δύο τμημάτων το ένα τμήμα να είναι η πειραματική ομάδα και το άλλο να αποτελεί την ομάδα ελέγχου, έτσι ώστε να υπάρχουν οι ίδιες ανεξάρτητες μεταβλητές στη σύγκριση (ίδιο μορφωτικό περιβάλλον, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο κτλ.).

Ακολουθώντας τα δεδομένα βήματα προκύπτει αν τα αποτελέσματα συνταιριάζονται και έτσι προχωρούμε στην εφαρμογή της κύριας έρευνας.

## **Ερευνητική διαδικασία**

Το χρονοδιάγραμμα της έρευνας και των σχετικών διαδικασιών διαρκεί περίπου όσο και μία σχολική χρονιά.

Το γραπτό ερωτηματολόγιο - κλίμακα δίδεται προς συμπλήρωση από τους μαθητές έναν μήνα μετά από την έναρξη του σχολικού έτους και η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται, 4 μήνες αφότου ολοκληρωθεί το πείραμα.

Πριν τη διεξαγωγή της παρέμβασης προηγείται επικοινωνία με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της έρευνας, με τα οποία καθορίζονται όλες οι λεπτομέρειες σε σχέση με τον χώρο, τον χρόνο, τα στάδια και τους σκοπούς του εγχειρήματος. Υπάρχει απόλυτος σεβασμός προς όλους σε συνάρτηση με την ομαλή διαδικασία του προγράμματος και δεν επιβάλλονται οι επιθυμίες της ερευνήτριας. Πρωταρχικό μέλημα, επίσης, είναι η εξασφάλιση της τήρησης της δεοντολογίας.

Κατοχυρώνεται η ελεύθερη και ενήμερη συγκατάθεση των υποκειμένων και τηρείται η ανωνυμία τους.<sup>60</sup>

Σχεδιάζονται 25 παρεμβάσεις για κάθε ένα τμήμα της πειραματικής ομάδας της Ε΄ δημοτικού, δηλαδή, όσες και οι ιστορίες των μελών του. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνται όλες στο σχολικό-φυσικό περιβάλλον, δηλαδή, μέσα στην τάξη κάθε πειραματικής ομάδας, παράγοντας που βοηθάει στο αίσθημα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και οικειότητας.

Η κλίμακα μετρά δύο παράγοντες επίλυσης συγκρούσεων, του αυτο-ελέγχου και της συνεργασίας, όπου δίδονται έξι στοιχεία για τον καθένα από αυτούς, με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτηθέντες καλούνται να αναφέρουν πόσο στενά κάποιες καταστάσεις ταιριάζουν με τα συναισθήματά τους.

Το ερωτηματολόγιο είναι καλαίσθητο, κατάλληλα διαρθρωμένο, σύντομο και κατανοητό, έχει ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητά του, δεν έχει καθοδηγητικές ερωτήσεις, υπάρχει μία πληροφορία κάθε φορά και δεν αρχίζει με αρνητική διατύπωση.

Η κλίμακα δίνει αριθμητικό αποτέλεσμα. Η μέγιστη εφικτή βαθμολογία είναι 48 και δείχνει ένα υψηλό επίπεδο δεξιότητας επίλυσης συγκρούσεων, ενώ η ελάχιστη βαθμολογία των 12 τιμών δείχνει χαμηλό επίπεδο.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιείται μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS. Η τυπική απόκλιση προκύπτει από το μέσο μέτρησης, δηλαδή, το σκορ της κλίμακας, όπου μετρούνται οι απαντήσεις των παιδιών, συγκρίνοντας τους μέσους όρους πριν και μετά την παρέμβαση με βασικές προϋποθέσεις την τυχαία δειγματοληψία και την κανονική κατανομή των τιμών (δηλαδή να μην υπάρχουν ακραίες τιμές), που διαπιστώνονται μέσω συγκεκριμένων τύπων του προγράμματος SPSS.

Σε σχέση με τη βιογραφική μέθοδο της παρέμβασης-πείραμα, αποφασίζεται να υπάρξει η αφήγηση μιας προσωπικής ιστορίας κάθε παιδιού με την τεχνική της ΔΤΕ «Φως στο παρελθόν» (flashback).

Πριν από την αφήγηση, και καθώς τα μέλη του πειραματικού πληθυσμού και η ερευνήτρια είναι αμφοτεροί άγνωστοι μεταξύ τους γίνεται, αρχικά, προσπάθεια εξοικείωσης και ανάληψης εμπιστοσύνης με μία απλή συζήτηση. Επιπλέον, μπορούν να γίνουν κάποιες ανώδυνες ερωτήσεις, στις οποίες δεν προβάλλονται απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις άλλων. Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης υπάρχει διακριτικότητα και σεβασμός προς το δικαίωμά τους, αν θελήσουν να διακόψουν και γίνεται προσπάθεια καλλιέργειας φιλικού κλίματος, μέσω της ευχάριστης διάθεσης, της ευαισθησίας και της δεκτικότητας.

Κατόπιν, ακολουθεί η διαδικασία της προσωπικής αφήγησης, όπου εκεί προβάλλονται οι απόψεις των υποκειμένων, οι αντιλήψεις τους, οι γνώσεις τους και οι πληροφορίες που έχουν για τη διαχείριση συγκρούσεων.

Καθώς την υλοποίηση της παρέμβασης την εφαρμόζει η ίδια η ερευνήτρια κρίνεται χρήσιμο να υπάρχει κι ένας παρατηρητής. Ο εκπαιδευτικός κάθε τμήματος είναι παρόν, και για αυτόν τον

---

<sup>60</sup> Πρόκειται για ένα είδος «σύμβασης εμπιστευτικότητας» που περιλαμβάνει τις αρχές: της εχεμύθειας και της εμπιστευτικότητας, της προστασίας από ενδεχόμενη βλάβη, της αποφυγής σύγκρουσης συμφερόντων, της αποφυγής εξαπάτησης. Γ. Τσιώλης, *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*, Αθήνα, Κριτική, 2014. και L. Cohen - L. Manion, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, ό.π., σ.476.

λόγο αξιοποιώντας την παρουσία του εισάγεται και εκείνος στη διαδικασία, ως κριτικός φίλος-παρατηρητής που παρακολουθεί τη δράση και παράγει ποιοτικές πληροφορίες για την έρευνα. Βεβαίως, ο εκπαιδευτικός-παρατηρητής που παρίσταται ενημερώνεται εκ των προτέρων για τους βασικούς προβληματισμούς σε σχέση με την εφαρμογή του προγράμματος και λαμβάνει την ανάλογη καθοδήγηση σε σχέση με το τι θα παρατηρεί και που θα εστιάζει.<sup>61</sup>

Προς την επίτευξη της ανάλυσης των ευρημάτων κρίνεται απαραίτητο από την ερευνήτρια να τηρείται ημερολόγιο των συναντήσεων, ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης, ημερολόγιο καταγραφής και ημερολόγιο αναστοχασμού. Σχεδιάζεται ο τρόπος που θα καταγραφτούν οι πληροφορίες και χρησιμοποιείται κάποια κωδικοποίηση. Στο ημερολόγιο καταγραφής σημειώνονται οι μη δομημένες παρατηρήσεις. Για το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης εφαρμόζεται ένα προσχεδιασμένο σύστημα καταγραφής χρονικής δειγματοληψίας και δειγματοληψίας συμβάντων. Κατ' αυτό τον τρόπο δομείται μία λίστα με τις κατηγορίες που χρήζουν παρατήρησης και η συχνότητα του χρόνου που ενδείκνυται για τις παρατηρήσεις αυτές, δηλαδή, καταγράφεται η συχνότητα κάθε συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Έτσι, δημιουργείται ένα προκαθορισμένο πλαίσιο μεταβλητών, όπου καταγράφονται οι παρατηρήσεις που έχουν παρακολουθηθεί. Η δομημένη παρατήρηση, θεωρείται εργαλείο ποσοτικό.<sup>62</sup>

Γενικά, συλλέγονται τα δεδομένα που είναι πλούσια σε περιγραφές. Η καταγραφή των πληροφοριών και των συμπεριφορών γίνεται με φυσικό τρόπο, όπως ακριβώς παρατηρούνται. Η ερευνήτρια δεν καταγράφει αυτό που αντιλαμβάνεται η ίδια, την αίσθηση της εικόνας, αλλά αυτό που συμβαίνει.

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης της ιστορίας καταγράφονται τα στοιχεία της παρατήρησης που ενδιαφέρουν την έρευνα, αλλά και συμβολικές ενέργειες και μη λεκτικές εκφράσεις, (κίνηση του σώματος, νεύματα, μορφασμοί, χειρονομίες), καθώς θεωρούνται σημαντικές στη διαδικασία της ανάλυσης. Έτσι συνδέονται συγκεκριμένα συμβάντα με συγκεκριμένες μη λεκτικές αποτυπώσεις.<sup>63</sup> Δεν υπάρχει προσδοκία να λάβουν χώρα αντιδράσεις που να ταυτίζονται με τις επιδιώξεις της έρευνας. Το κάθε παιδί αντιμετωπίζεται με ουδετερότητα, χωρίς υπερεκτίμηση ή υποτίμηση της υποκειμενικής του θέσης.<sup>64</sup>

Η εφαρμογή του εργαστηρίου του κουκλοθεάτρου, αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή, και η πιθανή βελτίωση της διαχείρισης των συγκρούσεων την εξαρτημένη.

---

<sup>61</sup> Μ. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, «Η Έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων», ό.π., σσ.4-9. και J. Elliott, «Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση;» ό.π., σσ.23-42.

<sup>62</sup> C. A. Mertler, *Action research: Improving schools and empowering educators*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA 2012.

<sup>63</sup> Ν. Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων & των τεχνικών*, ό.π., σ.281.

<sup>64</sup> Μ. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, «Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων», ό.π., σσ.4-9. και M. Miles - A. Huberman, *Qualitative data analysis an expanded sourcebook*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1996, σ.56.

## Σχεδιασμός εργαστηρίων

Γενικός σκοπός των εργαστηρίων είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης του κουκλοθεάτρου, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, στην ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων παιδιών της Ε' τάξης Δημοτικού σχολείου.

Γενικά, σε κάθε παρέμβαση πριν από κάθε δραματοποίηση της βιωματικής προσωπικής ιστορίας<sup>65</sup> μέσω του κουκλοθεάτρου, αλλά και στο τέλος χρησιμοποιούνται διάφορες ασκήσεις και τεχνικές της ΔΤΕ, όπως παιχνίδια γνωριμίας, επικοινωνίας, συγκέντρωσης, συντονισμού, συνεργασίας, ρυθμού, εξοικείωσης, ενεργοποίησης, δράσης, εμπιστοσύνης, χαλάρωσης, λύτρωσης, μουσικοκινητικά παιχνίδια, παντομίμα, αυτοσχεδιασμοί, μεταμορφώσεις, ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι κ.α.<sup>66</sup>

Οι παρεμβάσεις σχεδιάζονται με γνώμονα την καλύτερη επίτευξη των στόχων της δράσης. Συγκεκριμένα:

Οι γενικοί στόχοι του εργαστηρίου είναι οι συμμετέχοντες:

- Να εκφραστούν μέσα από τις τεχνικές-συμβολικές δυνατότητες του κουκλοθεάτρου
- Να αποκτήσουν σχέσεις αρμονικότητας και οικειότητας μεταξύ τους
- Να αναπτύξουν την ομαδικότητα, την εμπιστοσύνη, την επικοινωνία, την επαφή, τη λεκτική αναπαράσταση.
- Να κινηθούν στον χώρο, να συντονίζουν τις κινήσεις τους και να αυτοσχεδιάσουν
- Να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους
- Να παρατηρήσουν, να ερευνήσουν, να πειραματιστούν, να οργανώσουν πληροφορίες
- Να εκφράσουν ιδέες, απόψεις, εμπειρίες και αξίες και συναισθήματα
- Να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα μέσα από την ειλικρινή έκφραση κάθε αντίληψης
- Να ακούν με προσοχή τους άλλους όταν μιλούν για τις απόψεις τους.
- Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός κ.ο.κ).
- Να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων.
- Να κατανοήσουν ότι τα συναισθήματα προκαλούνται από διαφορετικά ερεθίσματα σε κάθε άνθρωπο.
- Να αποδέχονται, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά.
- Να διερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα και τους τρόπους έκφρασης τους
- Να κατανοήσουν ότι όλα τα συναισθήματα είναι φυσιολογικά
- Να συνδέσουν την αντίδραση με την πηγή που το προκαλεί
- Να αντιληφθούν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι αντίδρασης για κάθε σύγκρουση
- Να ψυχαγωγηθούν

<sup>65</sup> Άλκηστις, *Η δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα, Πεδίο, 1991, σ.17

<sup>66</sup> Άλκηστις, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα, Πεδίο, 2012, σσ.99-103, 106-112, 114-119, 123-124, 135-215.

Οι ειδικότεροι στόχοι του εργαστηρίου είναι:

- Κατανόηση ιστορίας-χαρακτήρων
- Καλλιέργεια γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης
- Αλλαγή εαυτού με θεατρικά μέσα ( λεξιλόγιο, ύφος, κίνηση κλπ),
- Κατανόηση εαυτού και τοποθέτηση στη θέση του άλλου
- Προώθηση ατομικής ενθάρρυνσης και αυτοπροβολής, αυτοεκτίμησης και ατομικής πρωτοβουλίας
- Αντιμέτωπιση αγχογόνων καταστάσεων
- Ανάπτυξη επικοινωνίας, αυτοαντίληψης, αυτοελέγχου, συνεργατικότητας και ενσυναίσθησης
- Αναγνώριση των διαφορετικών διαστάσεων της πραγματικότητας
- Ενεργοποίηση των αισθήσεων, της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης με σκοπό την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών και εναλλακτικών λύσεων
- Αναγνώριση, συνειδητοποίηση και διαχείριση των συναισθημάτων και των επιπτώσεων των πράξεων στους εμπλεκόμενους μιας σύγκρουσης
- Ανάπτυξη υγιούς προ-κοινωνικής συμπεριφοράς

## Περιγραφή παρέμβασης

Η παρέμβαση του εργαστηρίου ξεκινά με μία σύντομη παρουσίαση-ενημέρωση σε σχέση με την ερευνήτρια και μια μικρή εισαγωγή στο θέμα, με τρόπο χαλαρό, δημιουργώντας διάλογο, επικοινωνία και γνωριμία με τα παιδιά.

Ακολουθούν μερικές εισαγωγικές ασκήσεις με στόχο την γνωριμία, την ενεργοποίηση και την προσοχή.

## Δραστηριότητες / Ασκήσεις

### Παιχνίδια γνωριμίας/ επικοινωνίας

**Βρες τι νιώθω.** Όρθιοι όλοι στον κύκλο, ο καθένας λέει το όνομά του, κάνοντας έναν ήχο ή μία έκφραση, που να παραπέμπει σε ένα συναίσθημα π.χ. «Είμαι ο Γιώργος...», και αμέσως προσποιείται ότι κλαίει. Τότε ο επόμενος επαναλαμβάνει το όνομα του προηγούμενου λέγοντας: «Είναι ο Γιώργος και νιώθει λυπημένος. Εγώ είμαι η Άννα...» η οποία αμέσως ξεκινάει να γελάει. Ο επόμενος λέει: «Είναι η Άννα και νιώθει χαρούμενη. Εγώ είμαι το Σοφάκι...», η οποία αμέσως σιωπά και χαμηλώνει κεφάλι και βλέμμα. Ο επόμενος λέει: «Είναι το Σοφάκι και νιώθει ντροπή. Εγώ είμαι ...» κ.ο.κ. μέχρι να τελειώσει ο κύκλος (Χρόνος: 5 λεπτά)

**Προσωπικό βίωμα.** Η εμπυχωτρία ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να εκφράσουν λεκτικά τα συναισθήματά τους για διάφορες συνήθειές τους ή καταστάσεις. Μπορεί να τους δώσει την αρχή μιας πρότασης π.χ. «Νιώθω ωραία όταν...», «Θυμώνω όταν...», «Φοβάμαι να ...». Χρόνος: 3 λεπτά.

## Παιχνίδια δράσης- εξοκείωσης-ενεργοποίησης

**Ασκήσεις ποδιών.** Στεκόμαστε όλοι όρθιοι και έπειτα περπατάμε ελεύθερα στον χώρο όπως μας αρέσει.

**Παγωμένη εικόνα και αγγίγματα.** Περπατάμε ελεύθερα στον χώρο. Ζητάμε από τα παιδιά να ψάξουν να βρουν ταίρι που δεν γνωρίζουν καλά, και να αγγίζονται στο σημείο που τους λέμε: πλάτη, ώμοι, παλάμες, μάγουλα, κεφάλια. Η κίνηση μας παγώνει. Με διπλό παλαμάκι ελευθέρωση. (Χρόνος: 5 λεπτά)

## Παιχνίδι εμπιστοσύνης-συνεργασίας

**Τραμπάλα.** Στεκόμαστε όρθιοι. Χωρίζουμε τα παιδιά ανά ζεύγη, αντικριστά, σε μικρή απόσταση. Ακουμπάμε τις παλάμες μας και σπρώχνουμε προσπαθώντας να βάλουμε ακριβώς την ίδια δύναμη με το ταίρι μας. Στόχος του παιχνιδιού είναι να κάνουν τα παιδιά τραμπάλα των σωμάτων τους και να ισορροπήσει. Να βρουν το κέντρο βάρους τους. Μόλις ισορροπήσουν παραμένουν για 1 λεπτό. (Χρόνος: 3 λεπτά)

**Ασκήσεις ποδιών-χειριών.** Στεκόμαστε όλοι όρθιοι και έπειτα περπατάμε ελεύθερα στον χώρο όπως μας αρέσει, προσπαθώντας να κουνάμε με όποιες κινήσεις επιθυμούμε χέρια και πόδια.

**Γάτα, ποντίκι, σκύλος.** Δύο μέλη της ομάδας ορίζονται ως γάτα και ποντίκι. Οι υπόλοιποι περπατούν χαλαρά στον χώρο και κάνουν βόλτες. Η γάτα κυνηγάει το ποντίκι, που προσπαθεί να ξεφύγει. Εάν το πιάσει αλλάζουν ρόλους. Εάν όχι, το ποντίκι μπορεί να κολλήσει πάνω σε ένα άλλο μέλος της ομάδας, και το τρίτο άτομο γίνεται σκύλος που κυνηγάει τη γάτα κ.ο.κ. ( Χρόνος: 5 λεπτά)

## Άσκηση Χαλάρωσης

**Άσκηση αναπνοής.** Οι συμμετέχοντες καθισμένοι σε κύκλο. Αναπνέουμε σε διάφορους ρυθμούς: γρήγορα, αργά, δυνατά, αθόρυβα, διακοπτόμενα, με αναστεναγμούς κ.τ.λ. (Χρόνος: 3 λεπτά)

Παραμένουμε καθισμένοι στον κύκλο. Κατόπιν, ακολουθεί η διαδικασία της προσωπικής σύντομης αφήγησης ενός παιδιού με την τεχνική της ΔΤΕ «Φως στο παρελθόν» (flashback). Στην αφήγηση αυτή, το ουσιαστικό είναι, η περιγραφή ενός συγκρουσιακού βιώματος του παρελθόντος, η επισήμανση των αιτιών που σχετίζονται με αυτό, ποια τα στάδια της διαχείρισης του (αποκάλυψη συναισθημάτων, εύρεση εναλλακτικών λύσεων και συνέπειες για κάθε λύση) καθώς και οι επιρροές της συγκεκριμένης αντιπαλότητας στο παρόν. Εκεί προβάλλονται οι απόψεις του παιδιού, οι αντιλήψεις του, οι γνώσεις του και οι πληροφορίες που έχει για τη διαχείριση συγκρούσεων (Χρόνος 5 λεπτά).

Κατόπιν ζητείται από τα παιδιά να δραματοποιήσουν αυτήν την ιστορία μέσω του κουκλοθεάτρου σε ζευγάρια ή ομάδες ανάλογα με τη μορφή της βιωματικής σύγκρουσης. Διευκρινίζεται ότι η δραματοποίηση γίνεται με την τεχνική κόντρα-ρόλος, δηλαδή κάθε παιδί-εμπυχωτής κούκλας θα πρέπει να παίζει τον ρόλο του άλλου αντιπαρατιθέμενου μέλους της σύγκρουσης του, παίρνοντας τη θέση του. Η οδηγία αυτή έχει να κάνει, φυσικά, με τους στόχους της παρέμβασης.

Χρειάζονται λοιπόν οι ρόλοι των δυο αντικρουόμενων-εμπλεκόμενων μερών της σύγκρουσης με τον πρωταγωνιστή της ιστορίας να παίζει πάντοτε τον ρόλο του άλλου μέλους. Το δεύτερο ρόλο



τον διαδραματίζουν πάντοτε εθελοντές. Κάθε μέλος διαλέγει την κούκλα και το ύφος της αρεσκείας του για τη δραματοποίηση της ιστορίας.

Μετά την πρώτη παρουσίαση γίνεται μία απλή συζήτηση με τα παιδιά με βάση τους παραπάνω στόχους της παρέμβασης. Στη συνέχεια, ζητείται από τα παιδιά να εκφράσουν τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις που αλλάζουν την πορεία των γεγονότων.

Η δραματοποίηση της ιστορίας επαναλαμβάνεται όσες φορές θελήσουν τα παιδιά, με απόλυτη ελευθερία έκφρασης και με διαφορετική πλοκή και αποτέλεσμα, χωρίς απαραίτητα να είναι προς την καλύτερη διαχείριση της σύγκρουσης. Μέσω οποιασδήποτε αναπαράστασης το όλο εγχείρημα μεθοδεύεται προς την επίτευξη των ειδικότερων στόχων της παρέμβασης, μέσω κάποιων βασικών πλαισίων.

Ειδικότερα, μετά από κάθε μία δραματοποίηση διερευνώνται οι ενδόμυχες σκέψεις και η συνειδητοποίηση των συναισθημάτων, η κατανόηση εαυτού και της θέσης του άλλου, η αλλαγή της οπτικής γωνίας, η αναζήτηση της εύρεσης και της αξίας των εναλλακτικών λύσεων, ο προβληματισμός και ο αυτοέλεγχος, η αξιοποίηση του χιούμορ και ο εντοπισμός των συνεπειών μετά τις αλλαγές των συμπεριφορών.

Στο πλαίσιο αυτό, στο τέλος κάθε εργαστηρίου πραγματοποιείται ο αναστοχασμός και η αξιολόγησή του, καθώς οδηγεί σε κατανόηση και τροφοδοτεί με νέα δράση.

### **Ακολουθούν ασκήσεις χαλάρωσης**

**Άσκηση αναπνοής.** Οι συμμετέχοντες και πάλι σε κύκλο. Αναπνέουμε σε διάφορους ρυθμούς: γρήγορα, αργά, δυνατά, αθόρυβα, διακοπτόμενα, με αναστεναγμούς κ.τ.λ. (Χρόνος: 3 λεπτά)

**Λύτρωση.** Οι συμμετέχοντες καθιστοί σε κύκλο. Ο εμπυχώτρια τους προτρέπει να φανταστούν πώς κάθονται στις όχθες μιας λίμνης στην οποία μπορούν να πετάξουν με τη φαντασία τους πράγματα που τους στενοχωρούν. Κάνουν την κίνηση του πετάγματος με το χέρι τους και ανακοινώνουν στην υπόλοιπη ομάδα τι ήταν αυτό που πέταξαν (π.χ. εφιάλτες, φόβοι, αγωνίες) (Χρόνος: 3 λεπτά).

### **Ευρήματα- Αποτελέσματα**

Έπειτα από την ολοκλήρωση της έρευνας δράσης η ερευνήτρια καλείται να επεξεργαστεί και να διαχειριστεί τον όγκο των δεδομένων που προκύπτουν από τα παρακάτω:

- γραπτό ερωτηματολόγιο-κλίμακα
- βιογραφική μέθοδο, δηλαδή την αφήγηση προσωπικής παρελθοντικής (flashback) ιστορίας
- κριτικός φίλος- παρατηρητής
- τήρηση ημερολογίων: ημερολόγιο των συναντήσεων, ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης, ημερολόγιο καταγραφής και ημερολόγιο αναστοχασμού.

Ακολουθεί ο συσχετισμός των στοιχείων από τις δύο φάσεις της έρευνας, πριν και μετά την παρέμβαση, και διεξάγονται τα ερευνητικά αποτελέσματα-συμπεράσματα.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα ευρήματα που προκύπτουν έπειτα από την έρευνα δράσης, με ποσοτικά και ποιοτικά μεθοδολογικά μέσα, πιστοποιούν ότι το παιδαγωγικό εργαλείο του κουκλοθέατρου διευκολύνει και καλλιεργεί την ανάπτυξη των ικανοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων στους μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού, ηλικίας ηλικίας 10-11 ετών.

Τα αποτελέσματα της σύγκρισης των συμπληρωμένων ανώνυμων ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρέμβαση δείχνουν ικανοποιητικό βαθμό αύξησης της συνεργατικότητας και του αυτοελέγχου των παιδιών.

Η αφήγηση και η δραματοποίηση του προσωπικού βιώματος σύγκρουσης θεωρείται ιδιαίτερος εύστοχη, καθώς προκύπτει ότι τα παιδιά μέσω του κουκλοθέατρου μπορούν να νιώθουν τα αισθήματα των άλλων, να υιοθετούν μία διαφορετική άποψη, να σέβονται εκείνους που διαφέρουν, να είναι πιο υποστηρικτικοί και ευαίσθητοι, να μπουν στη διαδικασία εύρεσης εναλλακτικών λύσεων, να συνειδητοποιηθούν, να διαχειριστούν ζητήματα προκαταλήψεων και εντάσεων και να αναπτύξουν μία υγιή προκοινωνική συμπεριφορά.

Διαπιστώνεται, επίσης, ότι το δείγμα της έρευνας δεν παρουσιάζει καμία απολύτως απώλεια σε κανένα από τα στάδια της έρευνας.

## **Ερμηνεία των ευρημάτων**

Λόγω του συνδυασμού των παραπάνω μεθόδων τα αποτελέσματα ως προς τη φύση τους έχουν διάφορες μορφές.

Η ερευνήτρια οφείλει να διαχειριστεί την πολυπλοκότητά και τον όγκο των δεδομένων, με αποτελεσματικό τρόπο.

Σε αυτό το στάδιο γίνεται η επεξεργασία, η οργάνωση, η ταξινόμηση και η κωδικοποίηση των πληροφοριών των δεδομένων, αλλά και η επανασύνδεσή τους με νέους τρόπους, ώστε να είναι εφικτή η ανάλυση και τα συμπεράσματα της έρευνας.<sup>67</sup>

Μέσα από τις από τις παρεμβάσεις των εργαστηρίων ακολουθήθηκε μία ποιοτική κυρίως προσέγγιση, όπου το κρίσιμο στάδιο στη διαδικασία είναι η αποστασιοποίηση. Γι' αυτόν το λόγο υπάρχει μια διαρκής συγκριτική ανάλυση των δεδομένων μεταξύ τους, με τη μέθοδο της πολλαπλής ανάγνωσης. Η διαδικασία της ανάλυσης που χρησιμοποιείται εμπεριέχει άξονες, θεματικές κατηγορίες και μοτίβα. Είναι ένα συμπέρασμα, το οποίο παράγεται ουσιαστικά μέσα από τα ίδια τα δεδομένα. Χρησιμοποιούνται επίσης δύο βασικά κριτήρια: α) κατά πόσο τα υποκείμενα, οι συμμετέχοντες είναι κατάλληλοι για να ερμηνεύσουν το φαινόμενο και β) κατά πόσο επαρκούν, προκειμένου να οδηγήσουν στον κορεσμό.<sup>68</sup>

Στην περίπτωση της παρατήρησης είναι πιο χαλαρή η δομή αυτών των μεθόδων συλλογής δεδομένων και γίνεται προσπάθεια κατανόησης σε βάθος των υποκειμενικών εμπειριών, των απόψεων και των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων. Απώτερος σκοπός είναι η κατανόηση των φαινομένων. Πρόκειται για μια κυκλική διαδικασία ανάλυσης, μεταξύ του όλου που υπάρχει και των μερών.<sup>69</sup>

<sup>67</sup> Μ. Χιονίδου & Μοσκόφογλου, *Διάκριση των δύο φύλων στη διδασκαλία των Μαθηματικών*, Διδακτορική Διατριβή (Αδημοσίευτη) Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1996, σ.58

<sup>68</sup> Μ. Miles & Α. Huberman, *Qualitative data analysis an expanded sourcebook*, ό.π., σ.62.

<sup>69</sup> S. Kaldj, «Mature student teachers in initial teacher education in Greece: personal and academic identities», *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 2009, σσ.35-49.

Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια η περιγραφή να οδηγεί στην ερμηνεία. Γίνεται μια πρώτη ανάγνωση του υλικού και έπειτα αν χρειάζεται και δεύτερη και τρίτη, μέχρι να αποκτηθεί μια συνολική εικόνα για το τι λέει. Στη διάρκεια αυτής της πρώτης ή δεύτερης ανάλυσης καλό είναι να κρατούνται σημειώσεις.

Έπειτα από αυτήν τη διαδικασία αρχίζουν να διαφαίνονται ποια στοιχεία εμφανίζονται στα υποκείμενα της έρευνας.

Τα ίδια στοιχεία εμφανίζονται από διαφορετικούς συμμετέχοντες και έτσι γίνεται εφικτή η κωδικοποίηση τους, μειώνοντας έτσι τον όγκο όλων αυτών των δεδομένων. Επέρχεται επίσης η κατάληξη σε κάποιες θεματικές ενότητες (π.χ. δυσκολίες κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, δυσκολίες κατά την εφαρμογή, επίπεδα ικανοποίησης, αποτελεσματικότητα), όπου διερευνώνται οι ομοιότητες και ενδεχομένως οι διαφορές.

Το επόμενο στάδιο είναι μια βαθύτερη κατανόηση, μια νέα θεωρία και η σύνδεση των θεματικών εννοιών μεταξύ τους, αλλά και με τη βιβλιογραφία. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίδεται στους θεματικούς άξονες, γιατί στην τεκμηριωμένη θεωρία δεν υπάρχουν ακριβώς, αλλά λειτουργούν ως οδηγοί προς την υλοποίηση της ανάλυσης.

Σε κάθε άξονα προκύπτουν κατηγορίες και υποκατηγορίες. Σε καθεμία από αυτές τις κατηγορίες ή υποκατηγορίες, το επόμενο βήμα είναι η ένταξη μονάδων ανάλυσης λόγου (αντιστοίχιση μονάδων λόγου στις θεματικές κατηγορίες). Είναι σημαντικό διαρκώς να μειώνεται ο όγκος των δεδομένων κρατώντας τα πιο ενδεικτικά και ουσιώδη, με την κατάληξη των μοτίβων. Τα μοτίβα είναι οι τάσεις που αφορούν στο συγκεκριμένο θέμα και διαφαίνεται να επαναλαμβάνονται σε ένα σύνολο μονάδων ανάλυσης. Συνήθως τα μοτίβα είναι αυτά που δίνουν ένα στίγμα των συμπερασμάτων. Η ανάλυση αυτή μπορεί να καταλήξει σε ποσοτικοποίηση των μονάδων ανάλυσης ή και ανάλυση των συσχετίσεων και των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μοτίβα και τις κατηγορίες. Γίνεται, δηλαδή, μία ποσοτικοποίηση της εμφάνισης αυτών των μοτίβων ή μονάδων ανάλυσης λόγου και εξετάζονται οι συσχετίσεις - αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μεταξύ των μοτίβων-τάσεων και των θεματικών κατηγοριών. Στα μοτίβα δίδονται τιμές από την ερευνήτρια, οι οποίες δεν είναι πάντοτε ίδιες.

Τέλος, για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα, πραγματοποιείται τριγωνοποίηση των μεθόδων, επιβεβαιώνοντας επιπλέον τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας με την επιβεβαίωση από τους συμμετέχοντες.

## **Συμπεράσματα**

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το κουκλοθέατρο συνιστά ένα απολύτως κατάλληλο εκπαιδευτικό εργαλείο τόσο για την προσέγγιση της κατανόησης και αντιμετώπισης των σχολικών συγκρούσεων, όσο και για την προσφορά διόδων για την καλύτερη διαχείριση τους.

Το κουκλοθέατρο λοιπόν προσφέρει σημαντικά οφέλη στη σύγχρονη σχολική κοινότητα, καθώς διαθέτει πολύτιμες μετασχηματιστικές και πολύτεχνες πρακτικές.

Μέσω αυτού επέρχεται μία κονστрукτιβιστική μάθηση και πολυαισθητηριακή ανάπτυξη, θεατρική και παράλληλα παιδαγωγική.

Το εκπαιδευτικό αυτό εργαλείο δημιουργεί στο παιδί τη δική του προσέγγιση, όπου μπορεί να αναγνωρίσει, να εκφράσει, να εξερευνήσει, να αναλύσει, να συνειδητοποιήσει και να μετασχηματίσει την πραγματικότητα στην οποία ζει.

Ως εκ τούτου, ο μαθητής μπαίνει στη διαδικασία εύρεσης και εφαρμογής εναλλακτικών τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων που εμπλέκεται και κατόπιν προχωρεί στην αξιολόγηση κάθε αλληλοεπίδρασης που βιώνει, αναπτύσσοντας έτσι μια υγιή προκοινωνική συμπεριφορά, ικανή να γίνει στάση ζωής και στην ενήλικη ζωή του.

Συνεπώς, υποστηρίζεται ότι το κουκλοθέατρο επιδρά θετικά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων στους μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού, ηλικίας 10-11 ετών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο, 2012.
- Άλκηστις, *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999.
- Άλκηστις, *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο, 1991.
- Ανδρεάδης, Γ. *Θείον θαύμα, Δρώμενα*, τ. ¾. Αθήνα, 1984.
- Baldwin, P. «Το δράμα στην εκπαίδευση - απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα», στο Ν. Γκόβας (επιμ.) *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής* Πρακτικά 6<sup>η</sup> Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2009, σσ.94-103.
- Cohen, L. & Manion, L. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο, 1994.
- Δαράκη, Π. *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg, 1986.
- Ελιάντ, Μ. *Το ιερό και το βέβηλο* (μετφ. Ν. Δεληβοριάς, επιμ. Α. Σαλίμπα). Αθήνα: Αρσενίδης, 2002.
- Elliott, J., «Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση;» στο Γ. Ε. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002, σσ.23-42.
- Everard, K. & Morris, G. *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μετφρ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, 1999.
- Θεοχάρη – Περάκη, Ε. *Κουκλοθέατρο και τέχνη και τεχνική*. Αθήνα: Εστία, 1994.
- Καβαλιέρου, Μ. *Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της ιστορίας: Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. (επιμ. Κόκκινος, Νάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006.
- Κατσαρίδου, Μ. *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης 2011.
- Κοντογιάννη, Α. *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, 2012.
- Κογκούλης, Ι. *Η Σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1994.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. «Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων», *Action Researcher in Education*, 2, 2010, σσ.4-9.
- Κυριαζή, Ν. *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων & των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2003.
- Μαγουλιώτης, Α. *Ιστορία του νεοελληνικού κουκλοθεάτρου*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2012.

- Μαμούρα, Μ. *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2011.
- Μαυρατζά, Ε. *Ενδοσχολικές συγκρούσεις, Διαχείριση συγκρούσεων. Η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας 2011.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. «Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη Συμβουλευτική Ψυχολογία», *Ψυχολογία*, 11(4), 2004, 497-511.
- Μαυροσκούφης, Δ. «Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη», Επιμορφωτικό Σεμινάριο: Ανάπτυξη κινήτρων και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο, Κιλικίς 5 & 12/2007.
- Μουχάγιερ, Χ. *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού* (επιμ. Π. Ξωχέλλης, Ν. Τερζής, Α. Καψάλης). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1985.
- Μπούζος, Α. «Η Συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12, 1999.
- Μπρούζος, Α. *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού - Μια ανθρώπινη θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος, 1998.
- Nekrylowa, A., «Μελέτη του παραδοσιακού κουκλοθεάτρου από την οπτική της θεατρικής Εθνογραφίας», στο Στ. Μαρκόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθεάτρου*, Αθήνα: Unima-Ελλάς, 1999.
- Jurkowski, H. «Η θεατρική κούκλα ως σχήμα λόγου», στο Μ. Waszkiel, (μετφρ. Σ. Μαρκόπουλος), *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθεάτρου*, Αθήνα: Unima-Ελλάς, 1999, σσ.56-69.
- Παρασκευόπουλος, Ι. *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, (τομ. Α', Χ.Ε.). Αθήνα: Αυτοέκδοση, 1993.
- Παρούση, Α. *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον, 2012.
- Παϊδούση, Ε. *Το κουκλοθέατρο για την ψυχαγωγία του παιδιού*. Αθήνα: Ατλαντίς, 1954.
- Πασσάκος, Κ. *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν ψυχολογίαν* (Τόμος Β). Αθήνα: Αυτοέκδοση, 1973.
- Πούχνερ, Β. *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*. Αθήνα: Πατάκης, 1989.
- Schumann, P. *Η παλιά τέχνη του κουκλοθεάτρου στην νέα παγκόσμια τάξη* (μετφ. Στ. Μαρκόπουλος). Αθήνα: Κουκλοθέατρο Αγίουσαγιά, 1998. Ανακτήθηκε στις 21/09/15 από <http://www.rebelnet.gr/articles/view/the-old-art-of-puppet-theatre-in-the-new-world-order>.

- Σαμαρίδης, Τ. *Διδασκαλία και status της ποιοτικής έρευνας στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2011.
- Σαρρής, Δ. *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Αθήνα: Άνθρωπος, 2004.
- Τσιμπουκέλη, Μ. *Δημιουργικότητα και συνεργασία στη διαδικασία της μάθησης: μια έρευνα δράσης*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2010.
- Schumann, P. *Η ριζοσπαστικότητα του κουκλοθεάτρου* (μετφ. Στ. Μαρκόπουλος). Αθήνα: Unima Hellas, 1995.
- Τσιάρας, Α. *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2012.
- Τσιώλης, Γ. *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική, Αθήνα: 2014.
- Φασούλης, Κ. «*Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης-3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη, Αθήνα 13-14 Μαΐου 2006.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκιστάκου, Κ. «Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει», επιμ. Μ. Αργυρίου, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά, Τμήμα Αγωγής Υγείας, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Ψυχολογία*, vol. 11, no 1, Αθήνα, 2008.
- Χιονίδου-Μοσκόφογλου, Μ. *Διάκριση των δύο φύλων στη διδασκαλία των Μαθηματικών*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1996.

## **Ξενόγλωσση**

- Arcaro-McPhee, R., Doppler, E. & Harkins, D. «Conflict resolution in a preschool constructivist classroom: a case study in negotiation», *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 2002, σσ.19-25.
- Aronoff, M. «Puppetry as a therapeutic medium: An introduction», *British Journal of Therapy and Rehabilitation*, 3(4), 1996, σσ.210-214.
- Arsenio, W. F. & Lover, A. «Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' freeplay», *British Journal of Development Psychology*, 15, 1997, σσ.531-546.

- Bacanlı, H., Dombaycı, M. A., Demir, M., & Tarhan, S. «Quadruple thinking: Creative thinking», *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12(3), 2011, σσ.536–544.
- Berndt, T. *Child development* (2nd Edition). Dubuque: Brown and Benchmark Publishers, 1997.
- Bernier, M. & O'Hare, J. *Puppetry in education and therapy, Unlocking doors to the mind and heart*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse, 2005.
- Brown, S. «Building character through shadow puppetry», *Art Education*, 57(6), 2004, σσ. 47-52.
- Chen, D. W., Fein, G., & Tam, H. P. «Peer conflicts of preschool children: issues, resolution, incidence, and age-related patterns», *Early Education and Development*, 12, 2001, σσ.523-544.
- Chen, D. W. & Smith, K. «The social conflict inventory (SCI): A measure of beliefs about classroom peer conflicts», *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(4), 2002, σσ.299-313.
- Confino, R. J. «Puppetry as an educative media», *Elementary English*, 54, 1972, σσ.452.
- Crawford, D. & Bodine, R. *Conflict resolution education: a guide to implementing programs in schools and youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, U.S. Dept. of Justice & Office of Elementary and Secondary Education, Washington, DC: U.S. Dept. of Education, 1996.
- Darby, J. *What's wrong with conflict?*, Centre for the study of conflict, University of Ulster, 1991, <http://cain.ulst.ac.uk/csc/reports/conflict.htm>.
- Dowd, T. – Tierney, J. *Teaching social skills to youth: A step-by-step guide to 182 basic to complex skills plus helpful teaching techniques*. Nebraska: Boys Town Press, 2005.
- Doppler – Bourassa, E. & Harkins, D. A. «Emerging empowerment: conflict resolution intervention and preschool teachers' reports of conflict behavior», *Early Education and Development*, 19(6), 2008, σσ.885-906.
- Etter M. S. «Puppetry: A means of creativity in the language arts», *Virginia Journal of Education*, 61, 1967, σ.13.
- Earth, W. *Puppets and protest: street theater, art, and vigil in the 21st century, Puppets in the line of fire*. American Theatre, Communications Group, September 2002.
- Fox, J. D. & Stinnett T. A. «The effect of labeling bias on prognostic outlook for children as a function of diagnostic label and profession», *Psychology in the Schools*, 33, 1996, σσ.143-152.
- Göncü, A. - Cannella, V. «The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution», in M. Killen (Ed.), *Autonomy and conflict resolution in adult-child and peer interactions: Variations and consequences, New Directions for Child Development*. Jossey-Bass, San Francisco 1996, σσ.57-69.



- Gross, K. «Love among the puppets», *Raritan: A Quarterly Review*, 17(1), 1997, σσ. 67-82.
- Hawkins, S. T. *Dramatic problem solving: Drama-based group exercises for conflict transformation*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publisher, 2012.
- Hartley R. «Play the essential ingredient», *Childhood Education*, 48, 1971, σσ.80-84.
- Heydenberk, R. A. & Heydenberk, W. R. «More than manners: Conflict resolution in primary level classrooms», *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 2007, σσ.119-126.
- Hopkins, D. A. *Teacher's guide to classroom research*. [Buckinghamshire] ; Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes, 1985.
- Hopkins, D. «Behavior activities for conflict, in conflict resolution for the young child», Retrieved from ERIC database, 1995.
- Jenkins, S., Ritblatt, S. & McDonald, J. S. «Conflict resolution among early childhood educators», *Conflict Resolution Quarterly*, 25(4), 2008, σσ.429-450.
- Jennings, P. A. & Greenberg M. T. «The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes», *Review of Educational Research*, 79(1), 2009, σσ.491-525.
- Johnson, U. S. «Bring books alive through puppets», *Elementary English*, 43, 1966, σσ.672-674.
- Joseph, H. *A book of marionettes*. New York: B. W. Huebsch, 1920.
- Joronen, K., Konu, A., & Rankin, H. S. & Åstedt-Kurki, P. «An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study», *Health Promotion International*, 27(1), 2012, σσ.5-14.
- Kaldi, S. «Mature student teachers in initial teacher education in Greece: personal and academic identities», *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 2009, σσ.35-49.
- Kim, H. K. «The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking», *Creativity Research Journal*, 23(4), 2011, σσ.285-295.
- Kurtzberg, T. «Feeling creative, being creative: An empirical study of diversity and creativity in teams», *Creativity Research Journal*, 17(1), 2005, σσ.51-65.
- Koepke, M. F. & Harkins, D. A. «Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher-child relationship», *Early Education and Development*, 19(6), 2008, σσ.843-864.
- Kolb, D. M. & Putnam, L. L. «The multiple faces of conflict in organizations», *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1992, σσ.311-324.
- Landy, R. *Handbook of educational drama and theatre*. London: Greenwood Press, 1982.

- Leadbeater, B. J., Ohan, J. L., & Hoglund, W. L. «How children's justifications of the "best thing to do" in peer conflicts relate to their emotional and behavioral problems in early elementary school», *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 2006, σσ.721-754.
- Latshaw, G. *The complete book of puppetry*. New York: Richards Rosen Press, 2000.
- Lewis, C. C.: «Beyond conflict resolution skills: How do children develop the will to solve conflicts at school?», *New Directions for Child Development*, 73, 1996, σσ.91-106.
- Leonard, R. J. «Request, refusals, and reasons in children's negotiations», *Social Development*, 2(2), 1993, σσ.131-144
- Lin, Y. S. «Fostering creativity through education: A conceptual framework of creative pedagogy», *Creative Education*, 2(3), 2011, σσ.149–155.
- Lynch-Brown, C. & Tomlinson, C. M. «Children's literature, past and present: Is there a future?», *Peabody Journal of Education*, 73(3&4), 1998, σσ.228-252.
- Malloy, H. L. & McMurray, P. «Conflict strategies and resolution: Peer conflict in an integrated early childhood classroom», *Early Childhood Research Quarterly*, 11(2), 1996, σσ.185-206.
- Martin, L. «Beratung als Pädagogische Disziplin», *Pädagogische Rundschau*, 45, 1991, σσ.585 - 597.
- Mertler, C. A. *Action research: Improving schools and empowering educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2012.
- Miles, M. & Huberman, A. *Qualitative data analysis an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996.
- Naylor, S., Keogh, B., Downing, B., Maloney, J. & Simon, S. «The puppets project: using puppets to promote engagement and talk in Science», in R. Pintó & D. Couso (Eds), *Contributions from Science Education Research*. Dordrecht: Springer, 2007, σσ.289-296.
- Poulou, M. «The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties», *Behavioural Difficulties*, 6(1), 2001, σσ.50-62.
- Quisenberryand, N. & Willis, M. «Puppets as a learning tool», *Language Arts*, 52(6), 1975, σσ. 883-885.
- Quintero, B. *Puppetry and art, Bloomington, Indiana education: a personal journey*. Master's Thesis, University of Iowa, 2011.
- Rahim, A. M. «Toward a theory of managing organizational conflict», *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 2002, σσ.206-235.
- Rahim, A. M., Garrett, J. E. & Buntzman, G. F. «Ethics of managing interpersonal conflict in organizations», *Journal of Business Ethics*, 11(5), 1992, σσ.423-432.

- Rourke, M. T., Wozniak, R., & Cassidy, K. «The social sensitivity of preschoolers in peer conflicts: Do children act differently with different peers?», *Early Education and Development*, 10(2), 1999, σσ.209-227.
- Smith, I. «Puppetry in the classroom», *The Elementary English Review*, 10(9), 1933, σσ.219-222.
- Singer, E. & Hännikäinen, M. «The teacher's role in territorial conflicts of 2- to 3-year-old children», *Journal of Research in Childhood Education*, 17, 2002, σσ.5-18.
- Steward, S. *Conflict resolution: A foundation guide*. Winchester: Waterside Press, 1998.
- Schellenberg, J. A. *Conflict resolution: theory, research and practice*. Albany, NY: State University of New York Press, 1996.
- Spilt, J. K., & Koomen H. M. Y.: «Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children», *School Psychology Review*, 38(1), 2009, σσ.86-101.
- Stinnett, T. A., Bull, K. S., Koonce, D. A., & Aldridge, J. O. «Effects of diagnostic label, race, gender, educational placement and definitional information on prognostic outlook for children with behavior problems», *Psychology in the Schools*, 36(1), 1999, σσ.51-59.
- Steinhardt, L. «Creating the autonomous image through puppet theatre and arttherapy», *The Arts in Psychotherapy*, 21(3), 1994, σσ.205-218.
- Sinclair, A. *The puppetry handbook*. Castlemaine, Vic.: Richard Lee Publishing, 1995.
- Schermerhorn, J. R., Hunt G. J., & Osborn R. N. *Organizational Behavior* (7th Ed), Chichester: John Wiley, 2000.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990.
- Taylor, R., & Andrews, G. *The arts in the primary school*, (2nd Edition). New York: Routledge, 2012.
- Toivanen, T. «Mä en olis ikinä uskonu ittestäni sellasta. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä», (I would have never believed in this from myself. Theatre experiences of 5th and 6th graders), *Acta Scenica* 9, Teatterikorkeakoulu (Ακαδημία Θεάτρου), Helsinki, 2002, σσ.188-190.
- Turner, M. E. «Introduction. Social influence and creativity: setting the stage for inventiveness», *Social Influence*, 3(4), 2008, σσ.223–227.
- Vass P. «Drama and history: a theory for learning», *Primary History*, 48, 2008, σσ.13-14.
- Vygotsky, L. L.: «Interaction between learning and development», reprinted in M. Gaunain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children*, (second edition). New York: W.H. Freeman, 1997, σσ.79-91.

Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. «Strengthening social and emotional competence in young children: The foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem-solving curriculum», *Infants and Young Children*, 17, 2004, σσ. 96-113.

Weiger, M. «Puppetry», *Elementary English*, 51(1), 1974, σσ.55-65.

Williams, E. «Helping children feel like someone else - and talk like someone else», *Elementary English*, 44(1), 1967, σσ.57-58,61.

## Παράρτημα

Παρουσιάζεται η σταθμισμένη κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα:

Τα στοιχεία αυτά μετρούν δύο δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων: αυτοελέγχου και συνεργασίας (6 αντικείμενα το καθένα).

Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αναφέρουν πόσο στενά αρκετές καταστάσεις ταιριάζουν με τα συναισθήματά τους.

Ένα "ΝΑΙ!" Ελέγχεται αν η δήλωση είναι πολύ αληθινή γι' αυτούς,

Το "Ναι", εαν η δήλωση είναι κάπως αλήθεια,

Το "Όχι", αν η δήλωση είναι κάπως ψεύτικη,

και "ΟΧΙ!" αν η δήλωση είναι πολύ λάθος.

Για κάθε ερώτηση, επιλέξτε ένα από τα παρακάτω απάντηση: ΝΑΙ !, ναι, Όχι, ΟΧΙ!

### Αυτοέλεγχος

1. Μερικές φορές πρέπει να παλέψεις σωματικά για να πάρεις αυτό που θέλεις.
2. Θυμώνω εύκολα.
3. Κάνω ό, τι αισθάνομαι.
4. Όταν τρελένομαι, φωνάζω στους ανθρώπους.
5. Μερικές φορές έχω σπάσει τα πράγματα επίτηδες.
6. Εάν το αισθανθώ, χτυπάω ανθρώπους.

### Συνεργασία

1. Μου αρέσει να βοηθώ σε σχέση με το σπίτι.
2. Η συμμετοχή σε μια ομάδα είναι διασκέδαση.
3. Βοηθώντας τους άλλους αισθάνομαι καλά.
4. Μου αρέσει πάντα να κάνω το δικό μου.
5. Είναι σημαντικό να έχεις το δικό σου μερίδιο βοήθειας στο σπίτι.
6. Το να βοηθάς άλλους είναι πολύ ικανοποιητικό.

Βαθμολογία:

Τα στοιχεία που παρατίθενται κάτω από τον αυτοέλεγχο βαθμολογούνται ως εξής:

ΝΑΙ! = 1 - Ναι = 2 - Όχι = 3 - ΟΧΙ! = 4

Η μέγιστη εφικτή βαθμολογία είναι 48 και δείχνει ένα υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων.

Μια ελάχιστη βαθμολογία των 12 δείχνει χαμηλό επίπεδο.



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

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

*"Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων στο Δημοτικό σχολείο: Μια έρευνα δράσης σε παιδιά ΣΤ΄ τάξης (11-12 ετών) σχολείων των Ιωαννίνων."*



**Μάθημα:** Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Ερευνητικό σχέδιο II.  
**Φοιτήτρια:** Καρακώστα Ουρανία (Ράνια)

**Ναύπλιο 2015**

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	313
Θεωρητικό πλαίσιο	
• Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ	
1.1 Ορισμός.....	314
1.2 Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση.....	315
• Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	
2.1 Συγκρούσεις στο Δημοτικό σχολείο.....	317
2.2 Διαχείριση συγκρούσεων.....	317
• Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο διαχείρισης των συγκρούσεων στο Δημοτικό σχολείο.....	320
Μεθοδολογία	
• Εισαγωγή.....	324
• Ερευνητικά ερωτήματα.....	324
• Πιλοτική έρευνα.....	324
• Ερευνητικός πληθυσμός – Δείγμα.....	325
• Ερευνητική στρατηγική.....	326
• Μέσα συλλογής δεδομένων.....	326
Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	328
Περιγραφή παρέμβασης.....	329
Ευρήματα .....	331
Ερμηνεία ευρημάτων- Συζήτηση.....	335
Βιβλιογραφία.....	338
Παράρτημα.....	341



## Περίληψη εργασίας

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνήσει εάν ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα κουκλοθεάτρου, μπορεί να συντελέσει στη διαχείριση των συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν παιδιά ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, επιχειρείται μέσω του κουκλοθεάτρου, να αναπτυχθούν σε αυτά ικανότητες επίλυσης των προβληματικών καταστάσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, ώστε να μάθουν να διασφαλίζουν τη σωματική και την ψυχική τους υγεία. Οι συγκρούσεις βέβαια, σε χώρους σχολείου είναι αναπόφευκτες, διότι συμβιώνουν άτομα διαφορετικής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης αλλά και διαφορετικών ενδιαφερόντων και πεποιθήσεων. Ωστόσο, η γνώση σχετικά με αυτές έχει ιδιαίτερη αξία, γιατί οδηγεί στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών.

Η ερευνητική παρέμβαση περιελάμβανε 20 δίωρες παρεμβάσεις κουκλοθεάτρου, σε Δημοτικά σχολεία του Δήμου Ιωαννίνων. Το δείγμα αποτελείτο από 86 παιδιά ΣΤ΄ τάξης, τα οποία επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Η ερευνητική στρατηγική που εφαρμόστηκε ήταν έρευνα δράσης με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία συλλογής δεδομένων, το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης, το οποίο λειτούργησε ως καταγραφή του κλίματος της τάξης και της στάσης των μαθητών, καθώς και η σταθμισμένη κλίμακα (ερωτηματολόγιο), το οποίο δόθηκε στους μαθητές πριν την έναρξη και μετά το τέλος των παρεμβάσεων.

Μετά την ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε η πολύτιμη συμβολή του κουκλοθεάτρου, στην ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων από τους μαθητές, και στη δημιουργία μίας θετικής και υποστηρικτικής ατμόσφαιρας μέσα σε κάθε τάξη.

## Θεωρητικό Μέρος

### 1. ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ

#### 1.1 Ορισμός

Το κουκλοθέατρο, καθώς και άλλες μορφές παραστατικών τεχνών, δημιουργήθηκε από την ανάγκη των λαών να διερευνήσουν αυτό που δε μπορούσαν να καταλάβουν, αυτό που τους προκαλούσε περιέργεια και φόβο ταυτόχρονα. Αναπαριστούσαν λοιπόν οτιδήποτε άγνωστο με διάφορα αντικείμενα και δημιουργούσαν τελετές προκειμένου να του αποδώσουν τιμές και να το παρακαλέσουν να φέρει ευημερία και χαρά στους ίδιους και τον τόπο τους (Πούχνερ, 1989). Τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν γίνονταν οι διαμεσολαβητές στην επικοινωνία αυτή.

Σήμερα, οι άνθρωποι έχουν απομακρυνθεί από τη λατρεία ενός αντικειμένου, ωστόσο δέχονται τη ζωή που μπορεί εκείνο να πάρει μέσα από τα χέρια του δημιουργού του. Το συνηθέστερο και πιο διαδεδομένο αντικείμενο που παίρνει μορφή είναι η κούκλα, η οποία αποκτά μια νέα υπόσταση: γίνεται κάτι εντελώς άλλο, ενώ συνεχίζει να παραμένει αυτό το ίδιο (Παρούση, 2012: 26). Σύμφωνα με την Άλκηστις, *«η κούκλα συγκεκριμένα αναδύεται από την ακινησία της και μαζί μ' αυτήν αναδύεται ένας χαρακτήρας, μία κατάσταση»*. (Άλκηστις, 2011: 35).

Το κουκλοθέατρο λοιπόν είναι θέατρο με πρωταγωνιστές κούκλες. Είναι στην ουσία το θεατρικό είδος εκείνο, το οποίο ορίζεται από την αντικατάσταση του ηθοποιού από μία κούκλα. Βέβαια, ο ηθοποιός είναι παρών καθ' όλη τη διάρκεια της παράστασης, διότι είναι αυτός που χειρίζεται την κούκλα (Παρούση, 2012: 27). Επομένως δε συμβαίνει ακριβώς αντικατάσταση, διότι η κούκλα κινείται σύμφωνα με τις δικές του προθέσεις. Εκείνος της δίνει ζωή και ορίζει την εμφάνιση, το χαρακτήρα, τις κινήσεις της και κυρίως τα συναισθήματα και τις σκέψεις της. Το κύριο λοιπόν χαρακτηριστικό του κουκλοθεάτρου είναι το στοιχείο της εμπύχωσης, το οποίο φανερώνει και τη στενή σχέση του χειριστή ηθοποιού με την κούκλα (Jurkowski, 1999: 57).

Κάθε παράσταση κουκλοθεάτρου έχει ένα συγκεκριμένο σενάριο και επομένως είναι καθορισμένος ο χώρος και ο χρόνος, στους οποίους δρουν οι κούκλες πρωταγωνιστές. Κάθε κούκλα έχει τη δική της προσωπικότητα και μπορεί να είναι ό,τι έχει φανταστεί ο δημιουργός. Οι κούκλες μεταφέρουν ένα μήνυμα με την έκφραση του σώματός τους και τα λόγια τους. Σε αντίθεση με την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, αυτή των κούκλων είναι σε υπερβολή, συχνά αστεία, ανάλογα τον χαρακτήρα που έχουν. Ο χαρακτήρας της κούκλας είναι πάντα

συμβολικός, γι' αυτό και η γλώσσα του σώματος της είναι σκόπιμη, με κινήσεις που έχουν νόημα (Bernier, & O'Hare, 2005: 83).

Είναι τόσο διάχυτες οι κούκλες σήμερα, που είναι τουλάχιστον απίθανο ότι κάποιος δεν τις έχει συναντήσει στη ζωή του. Οι άνθρωποι συναντούν κούκλες στα πιο απρόβλεπτα μέρη, επειδή η έκρηξη του κουκλοθεάτρου είναι ένα φαινόμενο στις μέρες μας. Το βρίσκεις στη σκηνή, στους δρόμους, στα μουσεία, στα σχολεία και κυρίως στην καρδιά του κουκλοπαίχτη (Latshaw, 2000: 43).

## 1.2 Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με την Παρούση, *«το κουκλοθέατρο θέλοντας να ανταποκριθεί στους προβληματισμούς της εποχής, εξελίσσεται, διαμορφώνεται και επηρεάζεται ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές»* (Παρούση, 2012:107). Κατά καιρούς θεωρείται θέατρο της διαμαρτυρίας, δηλώνοντας ξεκάθαρα τον στόχο του να αντιδράσει, υποκινώντας την κοινωνική αλλαγή (Schuman, 1991: 77). Παράλληλα τα τελευταία χρόνια, η επαναστατική του μορφή ξεφεύγει από τα όρια του θεάματος και διεκδικεί τη θέση του στον εκπαιδευτικό χώρο ως ένα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο ανταποκρίνεται στις νέες αντιλήψεις για τους στόχους της εκπαίδευσης (Παρούση, 2012: 29).

Το κουκλοθέατρο στον χώρο του σχολείου, αποτελεί μία βιωματική δραστηριότητα για τα παιδιά, επομένως είναι ικανό να προσφέρει γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική εκπαίδευση (Lynch-Brown, & Tomlison, 1999). Αρχικά, κεντρίζει το ενδιαφέρον τους σε βαθμό που τα κινητοποιεί να συμμετέχουν με ευχαρίστηση καθ' όλη τη διάρκεια (Naylor et al., 2007: 293). Παράλληλα, τα ωθεί να εκφραστούν σωματικά και λεκτικά, διότι ταυτίζονται με τους χαρακτήρες του, τα απελευθερώνει και ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους (McPharlin, 1974). Τέλος, μέσα από τις διάφορες ιστορίες του, παρέχει γνώση σχετικά με καταστάσεις που τα παιδιά βιώνουν, με στόχο αυτά να αποκτήσουν ικανότητες χρήσιμες στη ζωή τους (Bernier, & O'Hare, 2005: 84).

Συγκεκριμένα, απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και μάλιστα προσαρμόζεται στις διάφορες κατηγορίες μοναδικότητας που αυτά παρουσιάζουν. Για τον λόγο αυτόν, είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού να ασχοληθεί με ιστορίες που τα αφορούν και με χαρακτήρες που έχουν στοιχεία από τη δική τους προσωπικότητα.

Μία παράσταση κουκλοθεάτρου μπορεί να είναι μικρής διάρκειας και να πραγματοποιηθεί στην αρχή ή στο τέλος του μαθήματος. Τότε η κούκλα είναι υπεύθυνη για να ανακοινώσει κάτι στα παιδιά ή να τους εισάγει σε ένα θέμα και η σημασία της είναι καθοριστική για την κατάλληλη προσοχή των παιδιών και τη διατήρηση της αρμονίας στην

τάξη. Μπορεί όμως να είναι και μεγαλύτερης διάρκειας, όταν χρησιμοποιείται για κάποιον ιδιαίτερο σκοπό εκ μέρους του εκπαιδευτικού, όπως το να φέρει στην επιφάνεια ένα ζήτημα που απασχολεί τα παιδιά, προσπαθώντας να τα εμπλέξει σε διάλογο και κριτική σκέψη (Burn, 1977: 11).

Με ποιον τρόπο όμως εντάσσεται στο σχολικό πρόγραμμα; Το κουκλοθέατρο λόγω της πολυπλοκότητάς του παρέχει μια σειρά από εργαλεία τα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ανάλογα τους σκοπούς του. Έτσι εντάσσεται με τους παρακάτω τρόπους:

Δημιουργία μιας γωνιάς με κούκλες μέσα στην τάξη: Σε έναν χώρο στην τάξη, μέσα σε μία βαλίτσα για παράδειγμα, είναι τοποθετημένες διάφορες κούκλες με διαφορετικό φύλο, εθνικότητα, χρώμα μαλλιών, κ.α. Κάθε κούκλα έχει έναν συγκεκριμένο χαρακτήρα και απευθύνεται στα παιδιά, είτε μέσα από τον εκπαιδευτικό, είτε μέσα από τα ίδια τα παιδιά στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού-ρόλων (Leventhal, 2007: 56)

Κούκλα προσωπικότητας: Είναι η κούκλα της τάξης, με μορφή ανθρώπου ή ζώου, και αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα, γνώριμη στα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί την κούκλα στην αγκαλιά του και μόνο αυτός τη χρησιμοποιεί όταν χρειαστεί. Το χαρακτηριστικό της είναι ότι δεν μιλάει, αλλά ψιθυρίζει στον εκπαιδευτικό, κάτι που την απασχολεί. Εκείνος το μεταφέρει στα παιδιά, προκειμένου να τα ενεργοποιήσει να συζητήσουν γι' αυτό. Έχει μία ξεχωριστή σχέση με τα παιδιά (Buchanan, 2007)

Κατασκευή κούκλας και χρήση από τα παιδιά: Κάθε παιδί δημιουργεί τη δική του κούκλα με διάφορα υλικά. Της δίνει όλα τα απαραίτητα στοιχεία που χρειάζεται για να ζωντανέψει-όνομα, καταγωγή, κ.α. Στην πορεία, μέσα από ατομικούς αυτοσχεδιασμούς, δημιουργεί τον χαρακτήρα της κούκλας του. Απο εκεί και πέρα πραγματοποιούνται παιχνίδια-ρόλων, με τις διάφορες κούκλες να αναπαριστούν οποιαδήποτε ιστορία φανταστούν τα παιδιά ή επιθυμεί να φέρει στην επιφάνεια ο εκπαιδευτικός (Leventhal, 2007: 57).

Το κουκλοθέατρο όταν χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερης αξίας γιατί αποτελεί το παιδαγωγικό μέσο εκείνο που προσφέρει στα παιδιά πολλές δυνατότητες και οφέλη μέσα από ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα.

## 2. ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

### 2.1 Συγκρούσεις στο Δημοτικό σχολείο

Η συχνότητα εμφάνισης των συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου αυξάνεται με τον καιρό. Οι βασικότεροι λόγοι είναι κοινωνικοί, όπως οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας, στις συνθήκες εργασίας και στον τρόπο ζωής (Deme, & Horvath, 2009). Όπως παρατηρεί ο Φασούλης, το να συμβιώνουν στα σχολεία και γενικότερα σε οποιουδήποτε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, άτομα με διαφορετική κοινωνική, πολιτισμική προέλευση αλλά και διαφορετικό φύλο, ηλικία και ενδιαφέροντα, αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης συγκρούσεων (Φασούλης, 2006: 520).

Οι συγκρούσεις στα παιδιά είναι στην ουσία κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπου ένα άτομο διαμαρτύρεται ή αντιτίθεται στη συμπεριφορά ή τις ενέργειες ενός άλλου ατόμου, το οποίο επιμένει να διατηρεί τη συγκεκριμένη στάση. Στο Δημοτικό σχολείο, βασίζονται σε διαφορές στο φύλο, στην τάξη και σε φυσικές και διανοητικές ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, αφορούν τη διεκδίκηση αντικειμένων, την είσοδο σε χώρους παιχνιδιού, την ένταξη σε ομάδες, την ενόχληση, το πείραμα κ.α. (Crawford, & Bodine, 1996: 7-9).

Οι αρχικές αντιδράσεις των παιδιών που παρατηρούνται είναι λεκτικές, όπως έντονη διαμαρτυρία, επιμονή, ενημέρωση κάποιου ενηλίκου ή συνομηλίκου, και μη λεκτικές όπως αγνόηση, νεύματα, παρατεταμένο πείραγμα, κ.τ.λ. (Lewis, 1996: 93). Μία συμπεριφορά που αντιλαμβάνεται ως απειλητική μπορεί να προκαλέσει άμυνα ή θυμό και να πληγώσει συναισθήματα που με τη σειρά τους ίσως προκαλέσουν ενοχή, επιθετικότητα, εχθρότητα. Ακραίες συναισθηματικές αντιδράσεις κλιμακώνουν τη σύγκρουση σε φυσική βία, η οποία ξεφεύγει από τον έλεγχο των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτήν (Steward, 1999: 85).

Στο σχολικό περιβάλλον, οι συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών, είναι αναπόφευκτες. Ωστόσο, ανάλογα με τον τρόπο που θα τις διαχειριστεί κανείς, θα αποτελέσουν ιδιαίτερη αξία όσον αφορά στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών.

### 2.2 Διαχείριση των συγκρούσεων

Για τον ρόλο που διαδραματίζουν οι συγκρούσεις στην ανάπτυξη των παιδιών, ο Piaget αναφέρει ότι οι ίδιες προκαλούν γνωστική ανισορροπία, με αποτέλεσμα να ωθούν τα παιδιά να εγκαταλείψουν τους λιγότερο κατάλληλα γνωστικούς άξονες και να κινηθούν προς πιο εξελιγμένους. Αυτό επιτυγχάνεται όταν πρέπει να διερευνήσουν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες που εμφανίζονται για ένα θέμα και να κατανοήσουν ότι οι άλλοι μπορεί να σκέφτονται

και να αισθάνονται διαφορετικά σχετικά με ένα συγκεκριμένο ζήτημα (Göncü, & Cannella, 1996).

Συνεπώς, αυτό που έχει σημασία δεν είναι η ύπαρξη της σύγκρουσης αλλά ο τρόπος που τη διαχειρίζεται κανείς (Darby, 1991). Με κατάλληλο χειρισμό, οι συγκρούσεις μπορεί να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικά εργαλεία εφόσον προσφέρουν το έδαφος για να προωθηθεί η μάθηση και να αναπτυχθούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι κοινωνικές δεξιότητες και οι ηθικές κρίσεις των παιδιών. Αυτό αφορά τις μεθόδους που εφαρμόζει κανείς για να εξαλείψει, να μειώσει ή να μεταφέρει τη σύγκρουση σε μία λιγότερο δαπανηρή μορφή αλληλεπίδρασης από την πλευρά των συναισθημάτων, της υγείας και της ασφάλειας (Schellenberg, 1996:14).

Η εκπαίδευση γύρω από μία σύγκρουση συνήθως περιλαμβάνει την κατανόηση των αιτιών της, τον ρόλο της στις σχέσεις και τις αναπόφευκτες επιλογές που εκείνη φέρει. Η εκπαίδευση αυτή ενδυναμώνει την ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί εναλλακτικές λύσεις ως απαντήσεις στα προβλήματα που προκύπτουν (Hodges, 1995).

Η δύναμή της έγκειται σε τρεις περιοχές. Πρώτον, αυτές οι ικανότητες ταξιδεύουν καλά με τα παιδιά. Μπορούν δηλαδή να χρησιμοποιηθούν σε οποιαδήποτε κοινωνική κατάσταση, για να επιλύσουν οποιοδήποτε δίλημμα. Δεύτερον, αποτελούν ένα εξαιρετικό μέσο για να περιοριστούν οι προκλητικές συμπεριφορές και τρίτον, επιτρέπουν στα παιδιά να αναδιαμορφώσουν γρήγορα οποιαδήποτε προβλήματα στις σχέσεις τους με συνομηλίκους. (Webster-Stratton, & Hammond, 1997: 99).

Τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου χρειάζεται να διδάσκονται δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων αποτελεσματικά. Αυτό γίνεται μόνο εάν αυτές διδαχτούν βήμα-βήμα στα παιδιά. Υπάρχουν λοιπόν τρία βασικά βήματα βασισμένα στις εξής ερωτήσεις: Ποιο είναι το πρόβλημά μου;, Ποιες είναι οι υποτιθέμενες λύσεις γι' αυτό; και Τι θα συμβεί μετά;. Συγκεκριμένα:

Ανακαλύπτουν συναισθήματα: Τα παιδιά είναι σημαντικό να δώσουν προσοχή σε όσα νιώθουν. Όταν για παράδειγμα έχουν ένα άσχημο συναίσθημα, π.χ θυμό ή απογοήτευση, να αναγνωρίζουν ότι υπάρχει πρόβλημα. Γι αυτό είναι σημαντικό να γνωρίζουν το λεξιλόγιο και την αντίστοιχη έκφραση κάθε συναισθήματος. Σε αυτό το σημείο λοιπόν καλούνται να περιγράψουν το πρόβλημά τους. Γι' αυτό τα παιδιά χρειάζονται μία σημαντική καθοδήγηση να εντοπίσουν τη δική τους επιθυμία σε σχέση με αυτό που εκφράζουν λεκτικά.

Σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις: Χρειάζεται να δοθεί αρκετός χρόνος στο να βρουν τα παιδιά εναλλακτικές λύσεις σε κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Επειδή λοιπόν δεν υπάρχει μία καθολική λύση σε ένα πρόβλημα, το κλειδί είναι να ανακαλύψουν οι μαθητές όσο πιο πολλές και διαφορετικές λύσεις μπορούν και όχι εκείνη που θα λειτουργήσει καλύτερα.

Συνέπειες για κάθε λύση: Αφού τα παιδιά έχουν εξασκηθεί στην εύρεση εναλλακτικών λύσεων, αρχίζουν να αξιολογούν τις επιπτώσεις αυτών. Τρεις ερωτήσεις καθορίζουν εάν η λύση που πρότεινε το παιδί θα έχει θετικές ή αρνητικές συνέπειες: Αυτή η λύση θα κρατήσει το σώμα, τα συναισθήματα και τον χώρο γύρω μου ασφαλή;; Είναι δίκαιη απέναντι στους άλλους; και Πώς θα αισθάνονται οι άλλοι γύρω μου μετά από αυτήν; (Webster-Stratton, & Reid, 2004).

Βέβαια, δεν είναι πάντα εύκολο να βρει κανείς μια ομαλή πορεία από μια έντονη συγκρουσιακή κατάσταση σε μία πιο ήρεμη. Ορισμένες φορές η σύγκρουση δεν είναι εμφανής και είναι δύσκολο να δουλέψεις μαζί της απευθείας. Σύμφωνα με τον Parry, η σύγκρουση πρέπει να εκδηλωθεί ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία της αντιμετώπισής της (Parry,1991). Όταν τα παιδιά αποκτήσουν παρόμοιες εμπειρίες, είναι πολύ πιθανό να χρησιμοποιήσουν αυτές τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων οποτεδήποτε στη ζωή τους (Crawford, & Bodine, 1996: 8).

### 3. Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο διαχείρισης των συγκρούσεων

*«Η μικρή αυτή κούκλα εισέρχεται ήπια στον χωροχρόνο μας. Μας εμπλέκει συναισθηματικά και μας κάνει να πάσχουμε και να συμπάσχουμε. Την ακολουθούμε χωρίς να αντιστεκόμαστε. Μέσα μας επιθυμούμε την ύπαρξή μας στον χώρο. Θέλουμε να υπάρχει, να μας κοιτά, να μας μιλά. Κι εμείς να της απαντάμε κι ας ξέρουμε πως δεν είναι παρά μια κούκλα» (Αλκηστis, 2011).*

Η διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων μέσω του θεάτρου ξεκίνησε από τις τεχνικές θεάτρου του καταπιεσμένου που αναπτύχθηκαν από τον Augusto Boal, με σκοπό να δημιουργήσουν προβληματισμό, ανάλυση και δράση γύρω από μια σύγκρουση μέσα στην ομάδα. Η μέθοδος είναι να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον, όπου οι συγκρούσεις μπορούν να συζητηθούν και να μετασχηματιστούν με έναν αλληλεπιδραστικό, διασκεδαστικό, συναισθηματικό και ουσιαστικό τρόπο (Hawkins, 2012: 14).

Για να γίνει αυτό βέβαια, είναι σημαντικό να υπάρχει το κατάλληλο ερέθισμα που να εμπλέκει ουσιαστικά τα παιδιά σε μία ενδιαφέρουσα συζήτηση γύρω από μία σύγκρουση (Thorp, 2005: 73). Είναι αναγκαίο δηλαδή, σύμφωνα με τη Lindt, να ενισχυθεί η επιθυμία τους για να διερευνήσουν και να λύσουν τη σύγκρουση που έχει προκύψει (Lindt, 2006). Η χρήση του κουκλοθεάτρου δημιουργεί ένα περιβάλλον ιδιαίτερα ελκυστικό στα παιδιά, μέσα από το οποίο είναι δυνατόν να αναδυθούν καταστάσεις της καθημερινότητας. Εξάλλου, όπως λέει και η Αλκηστis, «όταν μία κούκλα ζωντανεύει, μία κατάσταση ζωής έρχεται στην επιφάνεια.» (Αλκηστis, 2011:35). Επομένως, μπορούμε να προσεγγίσουμε οποιαδήποτε συγκρουσιακή κατάσταση ανάμεσα στα παιδιά μέσω του κουκλοθεάτρου.

Πιο συγκεκριμένα, το κουκλοθέατρο αποτελεί σημαντικό μέσο ψυχαγωγίας για τα παιδιά. Προσφέρει αισθητική απόλαυση και παράλληλα με τη συμβολική του φύση διεγείρει τη φαντασία τους, σε βαθμό που βρίσκουν την όλη διαδικασία ιδιαίτερα διασκεδαστική (McPharlin, 1974). Συγκεκριμένα, οι χαρακτήρες απορροφούν σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά, τα οποία μαγνητίζονται από τη μαγική δύναμή τους να μιλούν, να κινούνται και να δρουν με αστείους τρόπους. Έτσι, ενεργοποιείται κάθε τομέας του ενδιαφέροντός τους και συμμετέχουν αυθόρμητα, με ιδιαίτερη προσοχή και θέληση (Naylor et. al., 2007: 293).

Η αξία του κουκλοθεάτρου, έγκειται στο γεγονός ότι παρακινεί τα παιδιά να εκφραστούν σωματικά και λεκτικά. Αρχικά, μετατρέποντας το σώμα τους σε σκηνή, νιώθουν ελεύθερα με αυτό, μαθαίνουν να ελέγχουν τις κινήσεις τους και να αναγνωρίζουν την εκφραστική του δύναμη (Παρούση, 2012: 184). Παράλληλα, παροτρύνονται να μιλήσουν, διότι όταν η κούκλα τοποθετηθεί στα χέρια τους, είναι αδύνατο να μείνουν σιωπηλά. Αμέσως



δημιουργούν ένα χαρακτήρα ή αν ήδη υπάρχει, τον εμπλουτίζουν, χρησιμοποιώντας τις δικές του λέξεις και κινήσεις (Bernier, & O'Hare, 2005: 118).

Η επιβλητική του δύναμη όμως έγκειται στη συμβολικότητα που έχει η κούκλα και η οποία ωθεί τα παιδιά να ταυτίζονται μαζί της, τοποθετώντας τον εαυτό τους στη θέση της (McPharlin, 1974). Τότε λειτουργεί ως διαμεσολαβητικό εργαλείο, καθώς προβάλλουν σε αυτή όλες τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Βίτσου, 2013: 37). Αισθάνονται ελεύθερα να εκφραστούν και ό,τι νιώθουν ρέει με έναν αποδεκτό τρόπο, διότι το βάρος πέφτει στην κούκλα και όχι στα ίδια που την κρατούν (Burn, 1977: 4).

Η προστασία που προσφέρουν οι κούκλες στα παιδιά είναι τόσο ισχυρή, ώστε βαθιά συναισθήματα μπορούν να απελευθερωθούν με έναν μη απειλητικό τρόπο (Aronoff, 1996: 118). Η Renfro αναφέρει τις κούκλες ως κοινωνικά αποδεκτά καταστήματα, τα οποία αφήνουν την ικανότητα αυτοέκφρασης, επιτρέποντας στα παιδιά να προβάουν τα συναισθήματά τους, πριν να τα κάνουν κτήμα τους (Renfro, 1978). Βλέπουν το κουκλοθέατρο ως μία ευκαιρία να ξεφύγουν, να κάνουν πράγματα που υπό άλλες συνθήκες δεν θα έκαναν, επειδή ίσως προκαλέσουν ενοχή, ντροπή, κ.α. Με άλλα λόγια, «*Δεν είμαι εγώ που συμπεριφέρομαι τόσο περίεργα ή ακατάλληλα. Είναι η κούκλα που το κάνει*» (Aronoff, 1996: 119).

Έτσι λοιπόν, όπως λέει και η Άλκηστις, «*Η κούκλα, μας δημιουργεί προσβάσεις για να διεisdύσουμε στις εσωτερικές πτυχώσεις μας αλλά και σε παράξενες εγγραφές και αποτυπώσεις. Η κούκλα, εμείς κι ο άλλος μας εαυτός, άλλοτε σε αντιστοιχία και άλλοτε σε σύγκρουση*» (Άλκηστις, 2011: 36). Η κούκλα είναι στην ουσία ένας καθρέφτης, μέσω του οποίου τα παιδιά κερδίζουν μια αντικειμενική αίσθηση του υποκειμενικού εαυτού τους. Με τον τρόπο αυτό, βοηθά τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους και να αντιληφθούν τους λόγους που αντιδρούν έτσι. Είναι μία συνειδητοποίηση του εσωτερικού τους κόσμου.

Επιπλέον, οι κούκλες επιτρέπουν την πρόσβαση στον κόσμο του άλλου (Aronoff, 1996:119). Αναπαριστώντας στην τάξη διάφορες ιστορίες μέσω του παιχνιδιού-ρόλων, οι μαθητές παρατηρούν διαφορετικές συμπεριφορές και εξερευνούν τις σχέσεις τους με τους άλλους (Άλκηστις, 2012: 73). Συγκεκριμένα, η κούκλα προσωπικότητας, αναπτύσσει την ικανότητα των παιδιών να μπαίνουν στη θέση της, να νοιάζονται γι' αυτήν, όπως θα έκαναν για έναν φίλο τους και να παρατηρούν τις διαφορετικές ή παρόμοιες αντιδράσεις και συναισθήματά της σε σχέση με τους ίδιους (Brown, 2001: 153). Σύμφωνα με τους Eisenberg και Hoffman, οι κούκλες είναι τα τέλεια οχήματα που οδηγούν στην ενσυναίσθηση, στη συναισθηματική εμπειρία ενός άλλου (Eisenberg, 1992: 39).

Όλες οι παραπάνω ικανότητες που αποκτούν τα παιδιά μέσω του κουκλοθεάτρου, εξηγούν τους λόγους για τους οποίους εκείνο είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσά τους. Το γεγονός ότι προσφέρει ευκαιρίες για ανάγνωση της σκέψης των παιδιών, το καθιστά αυτόματα σημαντικό μέσο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Bernier, & O'Hare, 2005: 119).

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν έχει στα χέρια του ένα πολύτιμο εργαλείο, το οποίο τον φέρνει κοντά με τους μαθητές του, και μαζί χρησιμοποιούν τις κούκλες για να δημιουργήσουν ιστορίες βασισμένες στις συγκρούσεις που προκύπτουν. Το σενάριο κάθε ιστορίας μπορεί να βασίζεται είτε στη πραγματικότητα, είτε στη φαντασία. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός με αφορμή μία σύγκρουση στο διάλειμμα του σχολείου, χρησιμοποιεί τις κούκλες για να ξαναπαίξει τη σύγκρουση με τα παιδιά. Εναλλακτικά, μπορεί να χρησιμοποιήσει μία δική του ιστορία σύγκρουσης που όμως αφορά τα παιδιά, δίνοντας όλες τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να τη κατανοήσουν (Johnson, & Johnson, 1995: 92). Ίσως ακόμα διαβάσει μία σκηνή μέσα από ένα λογοτεχνικό βιβλίο, με αποκορύφωμα μια σύγκρουση (Joseph, & Strain, 2010: 31). Τέλος, μπορεί να χρησιμοποιήσει την κούκλα προσωπικότητας, η οποία ψιθυρίζει στο αυτί του πώς νιώθει για μία κατάσταση που της συμβαίνει και ο εκπαιδευτικός το μεταφέρει στα παιδιά (Buchanan, 2007).

Σε όλες τις περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός σταματά τη δράση τη στιγμή της σύγκρουσης και ζητά από τα παιδιά να αναπαραστήσουν τις λύσεις που προτείνουν. Ενδιάμεσα κάνει ερωτήσεις όπως: «Τι συνέβη στον/ους χαρακτήρα/ες;», «Γιατί συνέβη αυτό;», «Πώς μπορεί να είχε αποφευχθεί η σύγκρουση;», «Πώς νιώθει/ουν ο/οι χαρακτήρας/ες σε αυτήν την κατάσταση;» «Ήταν ικανοποιητική λύση;» «Ποιες άλλες λύσεις μπορεί να δούλευαν;» (Johnson, 1995: 93).

Στην ουσία, σε μία παράσταση επίλυσης συγκρούσεων με κούκλες, τα παιδιά, προσπαθούν να βοηθήσουν τους χαρακτήρες να βρουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Είναι δηλαδή ένα παιχνίδι-ρόλων με κούκλες. Τα παιδιά αναπαριστούν τις ιδέες τους για ένα πρόβλημα και η αξία τους ελέγχεται στην τάξη. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία μαθαίνουν τι δουλεύει και τι όχι (Bernier, & O'Hare, 2005: 15). Χρειάζεται βέβαια ικανότητα από μέρος του εκπαιδευτικού, να παρατηρεί τις σχέσεις των παιδιών προβλέποντας πιθανές συγκρούσεις, να τα υποστηρίζει και να τα ενθαρρύνει να διαχειριστούν την κατάσταση που δημιουργείται κάθε φορά.

Τα παιδιά λοιπόν έχουν την ευκαιρία να ασχολούνται με δικές τους εμπειρίες και βιώματα, με οτιδήποτε τα αφορά. Το γεγονός αυτό τους δίνει την επιλογή να κινήσουν μία συγκρουσιακή κατάσταση με τον ρυθμό που εκείνα θέλουν και να την οδηγήσουν προς τα εκεί που πιστεύουν ότι θα βρουν απαντήσεις σε όσα τα απασχολεί (Αλκηστis, 2008). Με τον

τρόπο αυτό, εμβαθύνουν στις καταστάσεις που βιώνουν, προβληματίζονται, αναθεωρούν και επανεξετάζουν τη συμπεριφορά τους. Το κουκλοθέατρο, σύμφωνα με την Άλκηστη συντελεί στη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων ανθρώπων (Άλκηστις, 2011: 113). Από τη στιγμή λοιπόν που υπάρχει συνειδητοποίηση, έρχεται η αλλαγή στο άτομο. Αλλαγή όσον αφορά στον τρόπο που σκέφτεται και δρα. Το κουκλοθέατρο προσφέρει μία μετασχηματιστική ποιότητα στα παιδιά: τα οδηγεί μέσα από την αυτοεξερεύνηση στην προσωπική και κοινωνική αλλαγή (Arronof, 1996: 120).

Στην ουσία, το παιχνίδι-ρόλων προετοιμάζει τα παιδιά να χειρίζονται κάθε τί διαφορετικό με θετική διάθεση. Έχει στόχο να ωθήσει τα παιδιά σε μία ανταλλαγή σκέψεων, συναισθημάτων και πρότασης εναλλακτικών λύσεων στις καταστάσεις που έρχονται αντιμέτωποι, προκειμένου να δουν τα γεγονότα από διαφορετικές οπτικές (Hawkins, 2012: 16). Μέσα από το κουκλοθέατρο, εξασκούνται πάνω στις συγκρούσεις, αναζητούν τα αίτια αυτών, και προβληματίζονται σχετικά με τον τρόπο που εκδηλώνονται. Βλέποντας τις διάφορες διαστάσεις της πραγματικότητας, μαθαίνουν αρκετές δεξιότητες και στρατηγικές απαραίτητες στη ζωή τους (Wagner, 1999).

## Μεθοδολογία

### **Εισαγωγή**

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, έχει στόχο να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης του κουκλοθεάτρου στην ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων από μέρους παιδιών δημοτικού σχολείου. Για τον λόγο αυτόν, πραγματοποιήθηκαν κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το κουκλοθέατρο, οι οποίες εστιάστηκαν στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών και την ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι.

Πιο συγκεκριμένα στόχευε να δημιουργεί ένα περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές:

- Θα παροτρύνονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους
- Θα κατανοούν τα συναισθήματά τους γνωρίζοντας τον εαυτό τους και θα μπαίνουν στη θέση του άλλου, αποκτώντας ενσυναίσθηση
- Θα ανακαλύπτουν διαφορετικές πτυχές της πραγματικότητας και επομένως διαφορετικές λύσεις σε κάθε σύγκρουση που αντιμετωπίζουν.

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

Εκτός του βασικού ερωτήματος, για το κατά πόσο συμβάλλει το κουκλοθέατρο στην ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων, τέθηκαν και τα παρακάτω διερευνητικά ερωτήματα:

1. Πόσο ελκυστικό, με την έννοια των κινήτρων, θα ήταν για τους μαθητές ένα τέτοιο πρόγραμμα κουκλοθεάτρου
2. Σε ποιον βαθμό το πρόγραμμα συνέτεινε στη βελτίωση του αυτοσυναίσθηματος και της αυτοπεποίθησής τους.
3. Το πρόγραμμα θα συντελούσε, εκτός από την ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων και στην γενικότερη κοινωνική ικανότητα αλλά και ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων, όπως της γλωσσικής, γνωστικής, κ.α.
4. Ποιος από τους τρεις τρόπους εφαρμογής του κουκλοθεάτρου (ή ένας συνδυασμός) φάνηκε ποιο αποτελεσματικός και θα απέδιδε περισσότερο σύμφωνα με τον βασικό μας στόχο.

### **Πιλοτική έρευνα**

Σε μία τάξη ΣΤ΄ Δημοτικού πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα. Δόθηκε στους μαθητές η σταθμισμένη κλίμακα (ερωτηματολόγιο), που η ερευνήτρια σκόπευε να

αξιοποιήσει στην κυρίως έρευνα. Στη συνέχεια έγιναν 20 παρεμβάσεις με χρήση κουκλοθεάτρου και μετά τη λήξη αυτών έγινε επανάληψη της μέτρησης.

Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια μέσα από το ερωτηματολόγιο, προσδιόρισε την τυπική απόκλιση και την τιμή του τυπικού σφάλματος. Έτσι, επέλεξε το συγκεκριμένο δείγμα των 86 μαθητών, θεωρώντας το αντιπροσωπευτικό με την έννοια της ικανότητάς του να οδηγήσει σε ασφαλή και γενικεύσιμα ερευνητικά συμπεράσματα.

Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, η ερευνήτρια κατάφερε να προσδιορίσει ακριβώς τους άξονες στους οποίους πρέπει να δώσει προσοχή όσον αφορά στο τί θέλει να παρατηρήσει στην κυρίως έρευνά της. Αυτά τα στοιχεία, αποτέλεσαν το έναυσμα για τη μετέπειτα διεξοδική μελέτη.

### **Ερευνητικό πληθυσμός – Δείγμα**

Χαρακτηριστικό του δείγματος αυτής της έρευνας είναι ότι συγκροτήθηκε από μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού, ηλικίας 10-11 ετών, ανάμεσα σε τέσσερα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Από αυτά, το 1<sup>ο</sup> Πειραματικό και το 3<sup>ο</sup> είναι σχολεία που βρίσκονται στο κέντρο της πόλης και το 11<sup>ο</sup> και το 13<sup>ο</sup> βρίσκονται σε μία επαρχεία λίγα χιλιόμετρα έξω από τη πόλη. Η ερευνήτρια προέβη σε πιλοτική έρευνα σε μία τάξη ΣΤ΄ Δημοτικού, με την οποία επέλεξε το συγκεκριμένο δείγμα των 86 παιδιών. Το συγκεκριμένο δείγμα διαμορφώθηκε σύμφωνα με την τυχαία δειγματοληψία, διότι σκοπός της ερευνήτριας ήταν να εμπεριέχεται ένα ευρύ φάσμα κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος και μορφωτικού επιπέδου, το οποίο παρουσιάζει τις πραγματικές συνθήκες κοινωνικού πλαισίου των δημοτικών ελληνικών σχολείων.

Έτσι, επιλέχθηκαν ως πειραματικό δείγμα οι μαθητές από δύο τάξεις του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου της πόλης, μία τάξη του 11<sup>ου</sup> και μία τάξη του 13<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου της επαρχείας. Ως δείγμα ελέγχου, ορίστηκαν οι μαθητές του 1<sup>ου</sup> Πειραματικού και της μίας τάξης του 11<sup>ου</sup> και του 13<sup>ου</sup> Δημοτικού. Ειδικότερα, στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν στις παρεμβάσεις 86 παιδιά, από τα οποία τα 34 είναι κορίτσια και τα 42 αγόρια, και στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν ως σύγκριση, 72 παιδιά από τα οποία 40 είναι κορίτσια και τα 32 αγόρια.

Ο ερευνητής διαπίστωσε ότι δεν υπήρξαν απώλειες στο δείγμα της έρευνας κατά τη διαδικασία των παρεμβάσεων όσο και κατά τη διαδικασία ελέγχου της διάρκειας των αποτελεσμάτων της έρευνας (follow up).

## **Ερευνητική στρατηγική**

Η ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε ήταν η Έρευνα Δράσης, με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μέσων συλλογής δεδομένων. Πρόκειται για μια συστηματική στρατηγική που συνδυάζει δράση και έρευνα και ασχολείται με τη μελέτη μίας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο να βελτιώσει την ποιότητά της (Ιωσηφίδης, 2003). Αφετηρία για την έρευνα δράσης αποτελεί μια προβληματική κατάσταση, ένα ζήτημα που απασχολεί και χρειάζεται βελτιωτικές παρεμβάσεις (McNiff, 1988:19). Λόγω του ότι μπορεί να συνδυάσει ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, αποτελεί την πλέον αποτελεσματική μεθοδολογική προσέγγιση για μια ολοκληρωμένη εξήγηση των διαστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας (Σαμαρίδης, 2011:68).

## **Μέσα συλλογής δεδομένων**

Στην έρευνα, όπως αναφέρθηκε, συνδυάστηκαν ποσοτικά και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων, κατά τρόπο συμπληρωματικό μεταξύ τους. Τα ποιοτικά μέσα, δίνουν την ευκαιρία στην ερευνήτρια να κατανοήσει τις δράσεις των παιδιών, όσο εκείνα εμπλέκονται ενεργά. Να εμβαθύνει στο τι σημαίνει για αυτά η εμπειρία την οποία περιγράφουν, να καταγράψουν στην ουσία τη φωνή και τις εκφράσεις τους (Eisner, 1991: 217). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη, η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί σε μία σφαιρική αντίληψη σχετικά με τα υποκείμενα που μελετώνται, ώστε να εξεταστεί όπως ακριβώς αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο (Ιωσηφίδης, 2003). Από την άλλη πλευρά, τα ποσοτικά μέσα, παρουσιάζουν τα δεδομένα με αριθμούς σε πίνακες κατανομών και χρησιμοποιούν πολύπλοκες στατιστικές αναλύσεις, περιγραφικές και επαγωγικές (Αθανασίου, 2003:31).

Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε Ημερολόγιο Συμμετοχικής Παρατήρησης. Αυτό εφαρμόζεται όταν μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε τα κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες ενέργειες και συμπεριφορές. Όταν θέλουμε δηλαδή να εξετάσουμε πώς ερμηνεύουν οι ίδιοι αυτά που συμβαίνουν γύρω τους και πώς αυτό στη συνέχεια, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους (Κυριαζή, 2002:275).

Στη δική μας περίπτωση, η παρατήρηση ήταν ιδιαίτερα σημαντική, ως μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Μέσα από την προσωπική επαφή της ερευνήτριας με τους μαθητές, διαμορφώθηκαν αντιλήψεις για μία ολοκληρωμένη εικόνα της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς τους. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων σε κάθε παρέμβαση, η ερευνήτρια κρατούσε ημερολόγιο της συμπεριφοράς των παιδιών, στο οποίο παρακολουθούσε τη γενικότερη στάση, τις συμβολικές ενέργειες, τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες και τις εκφράσεις τους (Κυριαζή, 2001:281). Η τήρηση ημερολογίου

χρησιμοποιήθηκε συγκεκριμένα για να καταγραφούν τα ξεχωριστά συμβάντα ή το γενικότερο κλίμα της τάξης. Η καταγραφή γινόταν σύντομα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, προκειμένου να μη χαθεί κάποια πληροφορία και όταν υπήρχε χρόνος, η ερευνήτρια συμπλήρωνε προσωπικές σκέψεις, ιδέες, ερωτήματα και κρίσεις (Hopkins, 1985:59). Ειδικότερα, η ερευνήτρια εστιάστηκε σε έξι άξονες τους οποίους έκρινε σημαντικό να παρατηρήσει και οι οποίοι καθορίστηκαν κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας (Flanders, 1970). Οι άξονες είναι οι εξής: 1) προβολή σκέψεων και συναισθημάτων, 2) αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού, 3) τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου, 4) ευελιξία εύρεσης εναλλακτικών λύσεων, 5) αναζήτηση της αξίας των λύσεων - προβληματισμός και 6) συνειδητοποίηση - αυτοέλεγχος. Αυτό που έκανε ήταν να καταγράψει τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά κάθε φορά αξιοποιούν αυτές τις ικανότητες.

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε Σταθμισμένη Κλίμακα (Ερωτηματολόγιο), η οποία δόθηκε πριν την έναρξη και μετά τη λήξη των παρεμβάσεων. Η συγκεκριμένη κλίμακα αυτοαναφορών επέτρεψε στην ερευνήτρια να συγκρίνει τα αποτελέσματα της έρευνάς της. Έτσι, πέτυχε την ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερευνητικού αποτελέσματος.

Η κλίμακα σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε για την εθνική μελέτη του Υπουργείου Παιδείας των Η.Π.Α το 1989. Αξιολογήθηκε από τον Ames το 1990 σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο εξωτερικό, με ανεξάρτητο δείγμα μαθητών ( $n=71$ ) και σταθμισμένη εγκυρότητα στο δείκτη Cronbach's alpha για κάθε στοιχείο της κλίμακας, με μέσο όρο 0.65 για το συνολικό δείγμα. Αποτελείται από 21 ερωτήσεις που στοχεύουν στη μέτρηση των ικανοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων. Η κλίμακα είναι τύπου Likert, δηλαδή οι απαντήσεις διαβαθμίζονται ως εξής: Μου ταιριάζει λίγο (1), Μου ταιριάζει πολύ (2) Μου ταιριάζει πάρα πολύ (3) .

Ειδικότερα, το αρχικό εξεταζόμενο στοιχείο του ερωτηματολογίου ήταν η προκοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, με την έννοια της ικανότητας συνεργασίας με τους άλλους με ή χωρίς συγκρούσεις και η ικανότητα εύρεσης λύσεων στα προβλήματά του. Στη συνέχεια, το δεύτερο εξεταζόμενο στοιχείο ήταν οι συνθήκες και οι διαδικασίες μάθησης, οι οποίες αναφέρονται στη συνειδητοποίηση του προσωπικού τρόπου σκέψης, στην ικανότητα αυτοελέγχου και τη γενικότερη στάση για το μέλλον (μεταγνωστική επεξεργασία). Τέλος, το τρίτο στοιχείο αφορούσε τη στάση των παιδιών απέναντι σε δραστηριότητες δραματοποίησης. Ο προβληματισμός και η μεταγνώση χρειάζονται σημαντικό χρόνο και αυτό είναι σημαντικό χαρακτηριστικό του σχεδιασμού της κλίμακας.

Η κλίμακα μέτρησης των ικανοτήτων επίλυσης συγκρούσεων είναι σύντομη και εστιάζει στις εμφανείς συμπεριφορές. Μάλιστα, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την διαχείριση των συγκρούσεων. Η συγκεκριμένη κλίμακα είχε εφαρμοστεί σε σχολεία του εξωτερικού και για τον λόγο αυτό ήταν γραμμένη στην αγγλική γλώσσα. Για την εφαρμογή της στα συγκεκριμένα άτομα, έγινε η πιστή μετάφρασή της, με τρόπο που να μην παρεκκλίνει σε κανένα σημείο και να μην οδηγεί σε ανακριβή αποτελέσματα.

Η επιλογή και ο συνδυασμός των δύο αυτών μέσων συλλογής δεδομένων, ήταν ιδιαίτερα σημαντικός για την ερευνήτρια, καθώς τη βοήθησε να αποκτήσει πληρέστερη εικόνα των ζητούμενων της έρευνάς της.

### **Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη το Φθινόπωρο του 2014, σε τρία σχολεία του Δήμου Ιωαννίνων. Πριν ξεκινήσει η εφαρμογή συζητήσαμε με τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά και τους εξηγήσαμε το πρόγραμμα κουκλοθέατρου που θέλαμε να υλοποιήσουμε.

Αρχικά, δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές προς συμπλήρωση και η ερευνήτρια εξήγησε ότι δεν υπάρχουν ονόματα, παρά μόνο ένας αριθμός που αντιστοιχεί σε κάθε παιδί. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Ο χρόνος συμπλήρωσης δεν ήταν καθορισμένος και η διαδικασία συνεχιζόταν μέχρι να τελειώσει και ο τελευταίος μαθητής. Δόθηκε απλά η διευκρίνιση στους μαθητές ότι είναι σημαντικό να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις.

Ακολούθησε η υλοποίηση των παρεμβάσεων κουκλοθέατρου από την ερευνήτρια, με το δάσκαλο να έχει βοηθητικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου, χωρίς τα παιδιά να απομακρυνθούν από το φυσικό τους περιβάλλον και συγκεκριμένα μία φορά την εβδομάδα, στις ώρες του μαθήματος της Ευέλικτης ζώνης (2 ώρες). Έγιναν 20 παρεμβάσεις σε κάθε τάξη της πειραματικής ομάδας. Πριν από κάθε παρέμβαση, η ερευνήτρια χρησιμοποιούσε εισαγωγικές ασκήσεις, ώστε να μπορούν οι μαθητές να νιώσουν άνετα με τη διαδικασία και στη συνέχεια να συγκεντρώσουν την προσοχή τους. Κάθε παρέμβαση έκλεινε με ένα παιχνίδι αποφόρτισης και χαλάρωσης.

Στην υλοποίηση των παρεμβάσεων πήραν μορφή και οι τρεις τρόποι κουκλοθέατρου - η κούκλα προσωπικότητας, η δημιουργία μίας γωνιάς με κούκλες μέσα στην τάξη, και η κατασκευή και χρήση κούκλας από τα παιδιά. Συγκεκριμένα, στις πρώτες παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια η κούκλα προσωπικότητας, με στόχο να συζητήσει



μαζί τους εκείνα που την απασχολούν. Η ερευνήτρια τη συστήνει στους μαθητές και αναφέρει στοιχεία του χαρακτήρα της ώστε να έχουν συνολική εικόνα για τη προσωπικότητά της. Εκείνοι έρχονται κοντά της και τη συμβουλεύουν, εκθέτοντας και δικές τους εμπειρίες. Στη συνέχεια, η κούκλα συστήνει στους μαθητές τους φίλους της και η ερευνήτρια φανερώνει τις υπόλοιπες κούκλες στην τάξη, οι οποίες αυτή τη φορά παίρνουν μορφή μέσα από τους μαθητές. Η ερευνήτρια τους ωθεί να χρησιμοποιήσουν φωνή και σώμα για να δημιουργήσουν χαρακτήρες. Στις τελευταίες παρεμβάσεις, οι μαθητές κατασκευάζουν τις δικές τους κούκλες, στις οποίες δίνουν αντίστοιχα χαρακτηριστικά και φωνή.

Οι ιστορίες σύγκρουσης που αναπαραστήθηκαν ήταν παρμένες από εμπειρίες των παιδιών, από λογοτεχνικά βιβλία ή ήταν οι δικές τους ιδέες. Κάθε ιστορία ήταν σχεδιασμένη ώστε να αποτελεί ευκαιρία για προβληματισμό, συζητώντας μαζί τους και διαπιστώνοντας τις ιδέες τους. Σε όλες τις περιπτώσεις, ακολουθήθηκε μια συγκεκριμένη δομή, σύμφωνα με τα βήματα επίλυσης συγκρούσεων - ανακαλύπτω συναισθήματα, σκέφτομαι εναλλακτικές λύσεις, συνέπειες για κάθε λύση. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν οι δραστηριότητες να είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ώστε κάθε μαθητής να συμμετέχει και να δίνεται η ελευθερία έκφρασης οποιασδήποτε άποψης.

Μετά τη λήξη όλων των παρεμβάσεων, επαναλήφθηκαν τα ερωτηματολόγια με τον ίδιο τρόπο που είχαν δοθεί και στην αρχή. Η ερευνητική παρέμβαση διήρκησε τρεις μήνες. Εκτός της έρευνας, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ο ερευνητής είχε παράλληλα μια ομάδα ελέγχου ώστε να συγκρίνει τα αποτελέσματα που θα παρατεθούν παρακάτω. Σκοπός της ομάδας ελέγχου ήταν να συμβάλει σε ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό αποτέλεσμα, σχετικά με το αν πράγματι το κουκλοθέατρο ενδείκνυται ως μέσο ανάπτυξης ικανοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ παιδιών δημοτικού.

### **Περιγραφή παρέμβασης**

Τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στηρίχτηκαν στις τρεις τεχνικές του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση με σχεδιασμένη δομή, σύμφωνα με τα βήματα επίλυσης συγκρούσεων - ανακαλύπτω συναισθήματα, σκέφτομαι εναλλακτικές λύσεις, συνέπειες για κάθε λύση. Ενδεικτικά αναφέρεται η πρώτη παρέμβαση κουκλοθεάτρου που πραγματοποιήθηκε στα σχολεία.

Το εργαστήρι ξεκινά με εισαγωγικές ασκήσεις με στόχο την ενεργοποίηση των μαθητών και τη συγκέντρωσή τους σε ό,τι πρόκειται να ακολουθήσει:

Τοποθετούμαστε στον χώρο και σχηματίζουμε έναν κύκλο. Η ερευνήτρια κρατά ένα καπέλο και συστήνεται αναφέροντας κάτι για τον εαυτό της. Ξεκινά λέγοντας: «Με λένε Ράνια και μου αρέσει πολύ να χορεύω» (Δίνει το καπέλο στον μαθητή που βρίσκεται δίπλα της και εκείνο περνά από όλους). Στόχος να παρουσιάσουν τον εαυτό τους και να γνωρίσουν τους συμμαθητές τους.

Πιανόμαστε με τους διπλανούς μας. Η ερευνήτρια στέλνει με το χέρι της τους παλμούς της καρδιάς της στους διπλανούς της. Εκείνοι τους μεταφέρουν στην ομάδα. Οι παλμοί αλλάζουν ρυθμό και συχνότητα και τα παιδιά συντονίζονται. Στόχος να αισθανθούν ότι είναι μία ομάδα.

Καθρέφτες-Τα παιδιά σε δυάδες γίνονται ο ένας ο καθρέφτης του άλλου, δηλαδή κάνουν ό,τι ακριβώς και ο άλλος, μιμούνται τις εκφράσεις και τις κινήσεις του.

Οι μαθητές κάθονται και παραμένουν σε κύκλο. Η ερευνήτρια αναφέρει ότι μαζί τους σήμερα βρίσκεται και μία φίλη της που θέλει να τους γνωρίσει. Τοποθετεί στην αγκαλιά της την κούκλα προσωπικότητας και αναφέρει το όνομά της και στοιχεία της προσωπικότητάς της. Συγκεκριμένα, *«Από εδώ είναι η φίλη μου η Μαργαρίτα. Είναι στην ηλικία σας και μένει λίγο πιο έξω, σε ένα χωριό των Ιωαννίνων με τους γονείς της και το μικρότερο αδερφό της. Της αρέσει πολύ να κάνει βόλτες με το ποδήλατο και χορεύει»*. Η ερευνήτρια βάζει την κούκλα στο αυτί της, παριστάνοντας ότι της εκμυστηρεύεται κάτι σημαντικό. *«Η Μαργαρίτα μου λέει ότι χάρηκε που σας γνώρισε, αλλά είναι λίγο στεναχωρημένη. Θέλετε να μάθετε τί συνέβη;»* Η ερευνήτρια ρωτά την κούκλα κι εκείνη της αναφέρει ότι στο προαύλιο του σχολείου της, ενώ έπαιζε σχοινάκι, ήρθε μία άλλη κοπέλα, η Άννα και της το πήρε απ' τα χέρια, λέγοντας ότι εκείνη το είχε πριν και ότι θέλει να παίξει πάλι. Αφού λοιπόν τα παιδιά κατανοήσουν το πρόβλημα της Μαργαρίτας και ενδιαφερθούν να τη βοηθήσουν, παροτρύνονται να της απευθύνουν ερωτήσεις προκειμένου να αντιληφθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα γεγονότα όπως διαδραματίστηκαν, αλλά και τα συναισθήματα της Μαργαρίτας. Εκείνα για παράδειγμα ρωτούν: Έπαιζε όντως πριν με το σχοινάκι η Άννα;. Εσύ πώς αντέδρασες;. Μήπως είχε γίνει κάτι πριν μεταξύ σας;. Πώς ένιωσες; κ.α. Η Μαργαρίτα απαντά σε αυτές λέγοντας πως η Άννα έπαιζε στ' αλήθεια με το σχοινάκι πριν από εκείνη, πως νόμιζε ότι ήταν φίλες και πως δεν της άρεσε που της το πήρε απότομα απ' τα χέρια κάνοντάς τη να νιώθει λυπημένη. Στη συνέχεια, και αφού τα παιδιά ανακαλύπτουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις της Μαργαρίτας, προσπαθούν να βρουν λύσεις στο πρόβλημά της. Η ερευνήτρια ρωτά με ποιους τρόπους θα μπορούσε εκείνη να διαχειριστεί την κατάσταση και τα παιδιά προτείνουν τις εξής εναλλακτικές προτάσεις: Να διεκδικήσει το σχοινάκι που της ανήκει, χτυπώντας την, Να περιμένει πότε θα τελειώσει η Άννα και να της το πάρει πάλι, Να το πει στη δασκάλα της, Να μιλήσει στην Άννα για το πώς ένιωσε. Η

ερευνήτρια γράφει τις προτάσεις που ακούστηκαν σε ένα χαρτόνι και μετά το τέλος τους, ρωτά τα παιδιά για τις συνέπειες της κάθεμίας. Έτσι, δημιουργείται μία συζήτηση στην τάξη, και τα παιδιά κατανοούν ποιοι τρόποι διαχείρισης της συγκεκριμένης συγκρουσιακής κατάστασης έχουν αξία για τη Μαργαρίτα αλλά και την Άννα.

Τέλος, η Μαργαρίτα, ευχαριστεί τα παιδιά για την πολύτιμη βοήθεια που της προσέφεραν και τα αποχαιρετά, δίνοντας ραντεβού για την επόμενη βδομάδα. Η ερευνήτρια σηκώνει τους μαθητές από τις θέσεις τους, προκειμένου να παίξουν ένα παιχνίδι αποφόρτισης για το κλείσιμο της παρέμβασης. Η ίδια τραγουδά έναν στίχο γνωστού τραγουδιού και κινείται με αστείο ρυθμό. Το ίδιο παροτρύνει και τα παιδιά να κάνουν. Εκείνα ενθουσιάζονται και ακολουθούν. Έτσι ευχάριστα τελειώνει η πρώτη συνάντηση μαζί τους.

## **Ευρήματα**

Σύμφωνα με την ποιοτική και την ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε η θετική επίδραση του κουκλοθεάτρου στην ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων από τους μαθητές ηλικίας 10-11 ετών.

Όσον αφορά τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης θα κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με την ταξινόμηση σε άξονες που έγινε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα:

### Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων

Μέσα από τις παρεμβάσεις, τα παιδιά σταδιακά άρχισαν να προβάλλουν σκέψεις και συναισθήματα. Αρχικά, μέσω της κούκλας προσωπικότητας παροτρύνθηκαν να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με μία κατάσταση που εκείνη βίωνε. Έτσι, από τις πρώτες κιόλας παρεμβάσεις, άρχισαν να μιλούν ελεύθερα για το τι σκέφτονται και πώς νιώθουν σχετικά με μία προβληματική κατάσταση. Στη συνέχεια, όταν χρειάστηκε οι ίδιοι να χρησιμοποιήσουν τις κούκλες, προσέθεταν - συχνά με δόσεις χιούμορ - στοιχεία από τη δική τους προσωπικότητα. Μάλιστα, παιδιά που ήταν σιωπηλά στις πρώτες παρεμβάσεις, στην πορεία εκφράστηκαν χωρίς να φοβούνται τη γνώμη των άλλων. Τέλος, όταν κατασκεύασαν τις δικές τους κούκλες και έπλαθαν ιστορίες συνθέτοντας τις ιδέες τους, φάνηκε ακριβώς ο τρόπος που σκέφτονται και όλα όσα νιώθουν.

### Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού

Τα παιδιά μέσα από την προβολή του εαυτού τους στην κούκλα, είδαν τον τρόπο που τα ίδια σκέφτονται και ενεργούν, με λίγα λόγια απέκτησαν κατανόηση της συμπεριφοράς τους. Αυτό πραγματοποιήθηκε κυρίως όταν χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν τις κούκλες για να αναπαραστήσουν μία ιστορία. Μέσα από την επικοινωνία με τους συμμαθητές τους,

εξέφρασαν απόψεις και διατήρησαν μία στάση που τους εκφράζει. Για παράδειγμα μέσα από εκφράσεις όπως: νιώθω θυμωμένος όταν πετάς την τσάντα μου επίτηδες, κατάφεραν να μιλήσουν για τον εαυτό τους και να αποκτήσουν μία πιο αντικειμενική εικόνα για αυτόν.

### Τοποθέτηση στη θέση του άλλου

Τα παιδιά αντίστοιχα μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων καθώς και των καταστάσεων που εκείνος βιώνει, κατάφεραν να πλησιάσουν μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, η κούκλα προσωπικότητας, τους ώθησε να μπουν στη θέση της, να νοιαστούν γι' αυτήν και να θέλουν να τη βοηθήσουν. Αντίστοιχα, όταν οι κούκλες χρησιμοποιούνταν από τα ίδια, σταδιακά έρχονταν σε επαφή με τους συμμαθητές τους και προσπαθούσαν να κατανοήσουν τη συμπεριφορά τους.

### Εύρεση εναλλακτικών λύσεων

Καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στην προσπάθεια εύρεσης λύσεων για οποιαδήποτε κατάσταση παρουσιαζόταν. Βέβαια στην αρχή, υπήρξε μία δυσκολία εκ μέρους τους να βρουν εναλλακτικές λύσεις στις καταστάσεις που αντιμετώπιζε η κούκλα προσωπικότητας και παρέμεναν στην πρώτη λύση που κάποιο παιδί ανέφερε. Στην πορεία όμως, και με τη βοήθεια της ερευνήτριας εξοικειώθηκαν με τη διαδικασία και άρχισαν να σκέφτονται τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να διαχειριστούν μία κατάσταση. Μάλιστα, στο σημείο αυτό η προσήλωση των παιδιών και η συμμετοχή τους στη διαδικασία ήταν αρκετά μεγάλη, με τα περισσότερα να εκφράζουν την άποψή τους.

### Αναζήτηση της αξίας των λύσεων -Προβληματισμός

Στο συγκεκριμένο σημείο, τα παιδιά αναζητούσαν κάθε φορά την αξία των λύσεων που πρότειναν. Έτσι, δημιουργούσαν συζήτηση γύρω από το εκάστοτε θέμα, με συμφωνίες και διαφωνίες για τις επιπτώσεις που ενδέχεται να έχει ή όχι μία λύση. Βγήκαν στην επιφάνεια λύσεις, οι οποίες δεν είναι αποδεκτές, όπως εκείνες που δεν κρατούν το σώμα ασφαλές και λύσεις που δεν είναι δίκαιες ή δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα στους άλλους. Σταδιακά λοιπόν, τα παιδιά άρχιζαν να προβληματίζονται και με την πάροδο των παρεμβάσεων να εξελίσσονται όσον αφορά στις λύσεις που προτείνουν. Ειδικά προς το τέλος των παρεμβάσεων, τα παιδιά που αναπαριστούσαν μία σύγκρουση με κούκλες, έβρισκαν κατευθείαν λύσεις αποδεκτές.

## Συνειδητοποίηση - Αυτοέλεγχος

Προς το τέλος των παρεμβάσεων, παρατηρήθηκε η προσπάθεια των παιδιών να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους σε κάθε συγκρουσιακή κατάσταση που αναπαριστούσαν. Συγκεκριμένα, έδιναν στον εαυτό τους, μέσω της κούκλας, χρόνο να ηρεμήσει και να σκεφτεί πώς θα δράσει. Έμαθαν να σκέφτονται τις επιπτώσεις της αντίδρασής τους και να ενεργούν πιο διαλακτικά. Ακόμη όμως κι όταν αντιδρούσαν κατευθείαν, στην πορεία συζητούσαν τα κίνητρα αυτής της αντίδρασης. Απέκτησαν δηλαδή συνείδηση και έλεγχο της συμπεριφοράς τους.

Όσον αφορά στα δεδομένα του ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις των παιδιών πριν και μετά τις παρεμβάσεις, επιβεβαίωσαν τις παραπάνω διαπιστώσεις. Τα ποσοτικά δεδομένα υποβλήθηκαν σε στατιστική ανάλυση μέσω του στατιστικού κριτηρίου t-Student, το οποίο στηρίζεται στη σύγκριση της διαφοράς μεταξύ των μέσων τιμών κάθε ερευνητικής μεταβλητής που έχει μετρηθεί στην ίδια κλίμακα, σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Οι βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής του Student t-κριτήριο είναι: α) το πειραματικό δείγμα να είναι τυχαίο και β) οι υπό διερεύνηση εξαρτημένες μεταβλητές να ακολουθούν την κανονική κατανομή, και στη δική μας περίπτωση, την κατανομή t. Υποθέτουμε ότι οι τιμές των εξαρτώμενων μεταβλητών ακολουθούν την κατανομή t και υιοθετήσαμε τη χρήση του παραμετρικού κριτηρίου t-Student στη στατιστική ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων σε κάθε εξαρτημένη μεταβλητή.

Για να εξεταστεί η εσωτερική δομή της κλίμακας, το δείγμα χρησιμοποιήθηκε για διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Τα δεδομένα αναλύθηκαν, χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Δύο στατιστικές τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγησή τους. Η κύρια ανάλυση και η απόλυτη ανάλυση. Η κύρια ανάλυση επικεντρώνεται στη διαφορά ανάμεσα στις βαθμολογίες της κλίμακας που δόθηκε στην πειραματική ομάδα, σε σχέση με αυτές της ομάδας ελέγχου. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης, τα ονομάζουμε καθαρά κέρδη της κλίμακας. Η δευτερεύουσα ανάλυση εξετάζει τις βαθμολογίες της κλίμακας στην αρχή και στο τέλος της έρευνας. Αυτά τα ευρήματα είναι τα απόλυτα κέρδη της κλίμακας. Συγκεκριμένα:

### Καθαρά κέρδη

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν ουσιώδη και σημαντικά κέρδη στις πέντε από τις επτά υποκλίμακες που διαγράφονται στον πίνακα. Τα μεγαλύτερα καθαρά κέρδη ήταν στις στάσεις των μαθητών απέναντι σε δραστηριότητες δραματοποίησης, σε μεταγνωστικές ικανότητες, στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τον αυτοέλεγχο. Μια μικρή αλλά στατιστικά σημαντική αύξηση ήταν στην ικανότητα των μαθητών να δουλεύουν

αποτελεσματικά σε ομάδες, στη γενική οπτική και την ικανότητα να δουλεύουν με άλλους που η γνώμη τους διαφέρει. Οι κλίμακες, τα καθαρά κέρδη και η στατιστική σημαντικότητα φαίνονται στις τρεις πρώτες στήλες του πίνακα. Σε γενικές γραμμές, φαίνεται να υπάρχει απόδειξη της θετικής αλλαγής στις προκοινωνικές συμπεριφορές που σχετίζονται με την επίλυση συγκρούσεων. Υπήρξαν επίσης θετικές αλλαγές στις διαδικασίες και τις συμπεριφορές που συνδέονται με τα κίνητρα μάθησης. Ο αυτοέλεγχος, η γενική οπτική και οι μεταγνωστικές ικανότητες θα μπορούσαν να θεωρηθούν τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας και οι κοινωνικές συνθήκες εκείνες, οι οποίες μπορούν να προσφέρουν κοινωνική μάθηση.

### Απόλυτα κέρδη

Για έναν δεύτερο τρόπο αντίληψης και ερμηνείας των δεδομένων μας, ρωτήσαμε ακριβώς πόσοι μαθητές της πειραματικής ομάδας κέρδισαν ή έχασαν σε κάθε μία από τις επτά κλίμακες και πόσο σημαντικές ήταν οι αλλαγές, ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου. Όπως φαίνεται στον πίνακα στις δύο δεξιές στήλες, οι μαθητές παρουσίασαν κέρδη και στις επτά κλίμακες. Η σχετική ισχύς αυτών των αλλαγών εκφράστηκε στα μεγέθη του αποτελέσματος που παρουσιάζονται στην άκρα δεξιά στήλη του πίνακα. Αυτή η προοπτική φέρνει μία αναδιάταξη στα αποτελέσματα αλλά η γενική εικόνα τους παραμένει άθικτη. Οι περισσότερες αντιλήψεις των μαθητών για τις σημαντικά προσωπικές ή διαπροσωπικές ικανότητες υπογράφουν υψηλό αποτέλεσμα στις παρακάτω πλευρές: μεταγνωστικές ικανότητες, ικανότητες διαχείρισης προβλημάτων, δουλεύοντας καλά με ομάδες και αυτοέλεγχος.

### Πίνακας. Αποτελέσματα της διερευνητικής ανάλυσης

Κλίμακα επίδρασης	Καθ. κέρδος	Στατ. Σημαντικότητα	Απόλ. κέρδος	Μέγεθος
<u>A. Προ-κοινωνικές αλλαγές στη συμπεριφορά</u>				
Δουλεύοντας με άτομα με τα οποία διαφωνώ	0.13	0.24	0.20	0.28
Δουλεύοντας αποτελεσματικά σε ομάδες	0.28	0.02	0.17	0.35
Ικανότητες επίλυσης προβλημάτων	0.35	0.02	0.29	0.47
<u>B. Συνθήκες και διαδικασίες μάθησης</u>				
Μεταγνωστικές ικανότητες	0.43	0.02	0.26	0.38
Αυτοέλεγχος	0.33	0.01	0.31	0.62

Γενική οπτική	0.22	0.10	0.13	0.22
<u>Γ.Άποψη σχετικά με τη δραματοποίηση</u>				
Στάση ως προς το παιχνίδι-ρόλων	0.41	0.02	0.10	0.16

## Ερμηνεία ευρημάτων- Συζήτηση

Στο σημείο αυτό επιχειρείται μία συνολική αποτίμηση της έρευνας, με σημείο αναφοράς τα ευρήματα και τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία στηρίχτηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίησή της. Παράλληλα, αναφέρονται σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν γύρω από το συγκεκριμένο θέμα.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν το κουκλοθέατρο μπορεί να αποτελέσει το εργαλείο εκείνο, σύμφωνα με το οποίο θα αναπτυχθούν ικανότητες διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ παιδιών Δημοτικού. Όπως προκύπτει από την ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν, το κουκλοθέατρο αποτελεί αξιόλογο μέσο, κατάλληλο για διαχείριση θεμάτων συγκρούσεως μεταξύ των παιδιών. Επομένως συντελεί με επιτυχία σε αυτό το σκοπό.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας και το στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε, για να διαπιστώσει η ερευνήτρια στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικών και τελικών μετρήσεων, φάνηκε η αξία του κουκλοθεάτρου ως μέσο διαμόρφωσης ορθών στάσεων και αντιλήψεων των παιδιών στις συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν. Φάνηκε η σημαντική επιρροή του προγράμματος στις ζωές των παιδιών.

Συγκεκριμένα, ως προς τη συμμετοχική παρατήρηση οι κούκλες λειτούργησαν ως μέσο προβολής σκέψεων και συναισθημάτων στα παιδιά και μάλιστα τόσο ισχυρό, ώστε εκείνα αισθάνθηκαν ελεύθερα να εκφράσουν οτιδήποτε τα απασχολούσε. Η εμπλοκή τους στις ιστορίες ήταν ολοκληρωτική και αυτό δημιούργησε ένα δέσιμο με τις κούκλες. Μέσα από την παρουσίαση διαφορετικών συγκρουσιακών καταστάσεων γνώρισαν τον εαυτό τους και τους άλλους, έμαθαν να ανακαλύπτουν διαφορετικές λύσεις, να προβληματίζονται για τις συνέπειες αυτών και σταδιακά να αποκτούν συνείδηση και έλεγχο της συμπεριφοράς τους. Τα συναισθήματα ανάληψης ευθυνών και αυτοελέγχου έρχονται μέσω της εμπειρίας και αυτά κερδήθηκαν μέσω του κουκλοθεάτρου.

Ός προς το ερωτηματολόγιο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έδειξαν σημαντικά αποτελέσματα στα περισσότερα επιμέρους στοιχεία της κλίμακας, όπως την ικανότητα εργασίας σε ομάδες, τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, τον αυτοέλεγχο και τις στάσεις σχετικά με το δράμα. Τα μεγέθη επίδρασης στις πέντε περιοχές ήταν αρκετά υψηλά. Οι

επιπλέον δύο κλίμακες-κατηγορίες, η ικανότητα να εργάζεσαι με εκείνους που διαφωνείς και η γενική οπτική, έδειξαν ότι επηρέεσαν θετικά αλλά οι διαφορές ήταν μικρές, επομένως τα μεγέθη επίδρασης ήταν μέτρια.

Ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα η έρευνα εκτός των παραπάνω ευρημάτων, έδειξε ότι το πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα ελκυστικό για τα παιδιά, παρέχοντάς τους τα κίνητρα που χρειάζονται να συμμετέχουν ευχάριστα. Παράλληλα, αναπτύχθηκε το αίσθημα της αυτοπεποίθησης μέσα από την ενθάρρυνση έκφρασης των απόψεών τους και το αυτοσυναίσθημα μέσα από την προβολή του στην κούκλα. Επίσης, όσον αφορά άλλες δεξιότητες, συντέλεσε στη γλωσσική τους ανάπτυξη, μέσα από τη σύνθεση χαρακτήρων και ιστοριών, στην κριτική ικανότητα μέσα από τον προβληματισμό, την παρατηρητικότητα, την ικανότητα σύνθεσης, την ευρηματικότητα, την ικανότητα αυτοσχεδιασμού και ιδίως την ευαισθητοποίησή τους για τις τέχνες. Τέλος, και οι τρεις τρόποι εφαρμογής κουκλοθεάτρου που χρησιμοποιήθηκαν, έδειξαν σημαντικά αποτελέσματα, επομένως ο συνδυασμός τους κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμος.

Αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένα σχόλια των παιδιών κατά τη διάρκεια και στο τέλος των παρεμβάσεων: Το μάθημα έγινε πιο ενδιαφέρον. Δεν ήμουν νευρικός επειδή όλοι κοιτούσαν την κούκλα κι όχι εμένα. Ένωθα λυπημένος και το είπα.. δεν ντράπηκα που όλοι με κοιτούσαν. Νιώθω θυμωμένος που μου μίλησες άσχημα ή Δε θέλω να είσαι λυπημένη.. αν θες μπορείς να παίξεις μαζί μου. Μου άρεσε που βρήκαμε τόσες λύσεις, Αισθάνομαι ωραία που ήρθαμε όλοι πιο κοντά, κ.α.

Διάφορες έρευνες εστίαστηκαν στη διαχείριση των συγκρούσεων των μαθητών Δημοτικού μέσω της τέχνης. Η έρευνα του Catterall (2007), που υλοποιήθηκε το 2007 σε δείγμα 71 νεαρών εφήβων, έδειξε τη σημαντική επίδραση του δράματος στην ανάπτυξη ικανοτήτων εργασίας σε ομάδες, επίλυσης συγκρούσεων, μεταγνώσης και αυτοελέγχου στα παιδιά. Η έρευνα με τίτλο «Διαχείριση συγκρούσεων μέσω κούκλας: μια μελέτη περίπτωσης» της Βίτσου, που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013 στο Νηπιαγωγείο Μικροθηβών Μαγνησίας, έδειξε το δέσιμο των παιδιών με τις κούκλες και τη συναισθηματική εμπλοκή τους στις ιστορίες που αναπαραστήθηκαν. Η έρευνα των Joronen, Konu, Rankin and Stedt-Kurki (Joronen et. al., 2011), που υλοποιήθηκε το 2011 σε δείγμα 134 μαθητών Δημοτικού και έδειξε την αξία του δράματος σχετικά με τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Τέλος, η έρευνα του Τσιάρα (Τσιάρας, 2009), σε δείγμα 34 μαθητών Δημοτικού και έδειξε τη σημασία του δραματικού παιχνιδιού στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων στη σχολική τάξη.

Αναμφισβήτητα, η χρήση του κουκλοθεάτρου και γενικότερα του θεάτρου είναι δυνατόν να αυξήσει στα παιδιά όλες τις παραπάνω ικανότητες που συνδέονται με τη διαχείριση των



συγκρούσεων. Τα ευρήματα λοιπόν της συγκεκριμένης έρευνας, προσδοκείται ότι θα αποβούν χρήσιμα στην εκπαιδευτική κοινότητα για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων που προκύπτουν στη σχολική τάξη αλλά και την ενδυνάμωση των μαθητών με ικανότητες χρήσιμες για τη ζωή τους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2003). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες αγωγής*. Ιωάννινα: αυτοέκδοση.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα- Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Άλκηστις (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Άλκηστις, (2011). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Πεδίο: Αθήνα.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη*. Εγχειρίδιο μελέτης. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βίτσου, Μ. (2013). *Διαχείριση συγκρούσεων μέσω κούκλας: μια μελέτη περίπτωσης*. 9ο Πανελλήνιο συνέδριο Ο.μ.ε.ρ Ελλάδας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση - εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Πλέθρον: Αθήνα.
- Πούχνερ, Β. (1989). *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*. Αθήνα: Πατάκης.
- Jurkowski, H. (1999). *Η θεατρική κούκλα ως σχήμα λόγου*, στο Μ. Waszkiel, (μτφρ. Σ. Μαρκόπουλος), *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθεάτρου* (σσ.56-69), Αθήνα: Unima-Ελλάς,
- Σαμαρίδης, Τ. (2011). *Διδασκαλία και status της ποιοτικής έρευνας στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών Μακεδονίας.
- Τσιάρας, Α. (2009). «*Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική τάξη*», στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο & εκπαίδευση - στο κέντρο της σκηνης* (σσ.326-340). Αθήνα: Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Φασούλης, Κ. (2006). *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου - Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

### Ξενόγλωσση

- Aronoff, M. (1996). Puppetry as a therapeutic medium: An introduction. *British Journal of Therapy and Rehabilitation*, 3(4), 210-214.

- Bernier, M. & O'Hare, J. (2005), *Puppetry in education and therapy: unlocking doors to the mind and heart*. Bloomington, Ind.: AuthorHouse.
- Brown, B. (2001). *Combating discrimination: persona dolls in action*. Staffordshire: Trentham Books.
- Buchanan, L. A. (2007). *The use of ububele persona dolls in an emotional literacy programme with pre-school children*. Master's Thesis, University of the Witwatersrand, Johannesburg.
- Burn, J. R. (1977). *Puppetry: Improving-the self-concept of the exceptional child*. Retrieved from Eric database.
- Catterall, J. S. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an experimental study. *Research in Drama Education*, 12(2), 163-178.
- Crawford, D. & Bodine, R. (1996). *Conflict resolution education: a guide to implementing programs in schools and youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, U.S. Dept. of Justice & Office of Elementary and Secondary Education, U.S. Dept. of Education.
- Darby, J. (1991). *What's wrong with conflict?* Centre for the study of conflict: University of Ulster.
- Eisenberg, A. R. (1992). Conflicts between mothers and their young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38(1), 21-43.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan publishing company.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Göncü, A., & Cannella, V. (1996). The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution. *New Directions for Child Development*, 73, 57-69.
- Hawkins, S. T. (2012). *Dramatic problem solving- Drama-based group exercises for conflict transformation*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Hodges, J. (1995). *Conflict resolution for the young child*. Retrieved from ERIC database.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Reducing school violence through conflict resolution*. Alexandria, Va.: Association for supervision and curriculum development.

- Joronen, K., Konu, A., Rankin, S., & AStedt-Kurki, P. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 27(1), 5-14.
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2010). Teaching young children interpersonal problem-solving skills. *Young Exceptional Children*, 13, 28-40.
- Latshaw, G. (2000). *The complete book of puppetry*. New York: Richards Rosen Press.
- Leventhal, J. (2007). *Conflict resolution strategies in young children: do they do what they say?* Master of Science. University of North Texas ProQuest.
- Lewis, C. (1996). Beyond conflict resolution skills: how do children develop the will to solve conflicts at school? *New Directions for Child Development*, 73, 91-106.
- Lindt, S. (2006). *6 steps to conflict resolution*. National middle school association: middle ground, 9(4), 33. Retrieved from Eric database
- Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. (1998). Children's literature, past and present: Is there a future? *Peabody Journal of Education*, 73(3&4), 228-252.
- McNiff, J. (1988). *Action research: principles and practice*. London: MacMillan.
- McPharlin, M. B. (1974). *The creative values of puppet theatre*. The Puppet Theatre Handbook. Harper & Row.
- Naylor S., Keogh B., Downing B., Maloney J., & Simon S. (2007). *The puppets project: using puppets to promote engagement and talk in Science*. In R. Pintó & D. Couso (Eds), *Contributions from Science Education Research* (σσ.289-296). Dordrecht: Springer.
- Parry, D. (1991). *Warriors of the heart*. Coopertown: Sunstone Publications.
- Renfro N. (1978). *A puppet corner in every library*. Austin TX: Nancy Renfro Studios.
- Steward, S. (1998). *Conflict resolution a foundation guide*. Winchester England: Waterside Press.
- Schellenberg, A. J. (1996). *Conflict resolution: theory, research and practice*. Albany: State University of New York Press.
- Schumann P. (1991). The radicality of the puppet theatre. *The Drama Review*, 35(4), 75-83.
- Thorp, G. (2005). *The power of puppets*. Trowbridge: Positive Press.
- Wagner, B. J. (1999). *Building moral communities through educational drama*. Stamford. Conn.: Ablex Pub. Corp.
- Webster-Stratton, C., & Reid, J. (2004), Strengthening social and emotional competence in young children: The foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children*, 17(2), 96-113.

## Παράρτημα

Παρουσιάζεται η σταθμισμένη κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα:

<b>Στοιχεία κλίμακας</b>	<b>Δείκτης Alpha</b>	<b>Περιγραφή</b>
<u>Προκοινωνικές αλλαγές στη συμπεριφορά</u>		
Δουλεύοντας με άτομα με τα οποία διαφωνώ	0.71	Αν διαφωνώ με κάποιον σημαίνει ότι δεν τον συμπαθώ Αποφεύγω να θυμώνω όταν διαφωνώ με κάποιον Μπορώ να δουλέψω με κάποιον που η γνώμη του είναι διαφορετική απ' τη δική μου Είμαι καλός στο να ακούω κάποιον που η γνώμη του διαφέρει Το να διαφωνείς δεν είναι το ίδιο με το να είσαι θυμωμένος με κάποιον
Δουλεύοντας αποτελεσματικά σε ομάδες	0.59	Μου αρέσει να δουλεύω σε ομάδες Είμαι ικανός να λύνω προβλήματα με τη βοήθεια των άλλων Έχω το σεβασμό των συμμαθητών μου Φαντάζομαι να έχω πιο πολλούς φίλους στο παρελθόν Είμαι υπό την προστασία κάποιων άλλων
Ικανότητες διαχείρισης προβλημάτων	0.69	Έχω βρει νέους τρόπους να αντιμετωπίζω τα προβλήματά μου Είμαι καλός στο να βρίσκω λύση στο πρόβλημά μου
<u>Συνθήκες και διαδικασίες μάθησης</u>		
Μεταγνωστικές ικανότητες	0.6	Μαθαίνω αρκετά για τον εαυτό μου Έχω αλλάξει τον τρόπο που σκέφτομαι
Αυτοέλεγχος	0.7	Δε χρειάζεται να είμαι υπό έλεγχο όλη την ώρα Παίρνω τις δικές μου αποφάσεις Φαντάζομαι στο μέλλον να ελέγχω τη ζωή μου Είμαι υπομονετικός στο να αποκτάω αυτό που θέλω
Γενική στάση προκλήσεις	0.6	Είμαι αισιόδοξος στο να αντιμετωπίζω τις Ανυπομονώ για το μέλλον
<u>Ανταπόκριση στο παιχνίδι- ρόλων</u>		
Συμπεριφορά ως προς το κουκλοθέατρο	-	Μου αρέσει να δραματοποιώ ιστορίες



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

## ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Ερευνητικό Σχέδιο II



### ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**Εκπαιδευτικό Δράμα και βελτίωση της αυτοεκτίμησης  
των μαθητών της Στ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Σοφία Καραμάνου - Α.Μ. 5052201401016

Επιβλέπων: Αστέριος Τσιάρας

ΝΑΥΠΛΙΟ, 2015

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει εάν ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος δύναται να οδηγήσει σε ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Για τη συγκεκριμένη μελέτη η ερευνήτρια υιοθέτησε την ποσοτική έρευνα και ειδικότερα το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα και μετρήσιμα.

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 60 μαθητές και μαθήτριες, δύο τμημάτων της Στ' τάξης Δημοτικού σχολείου Ναυπλίου. Η έρευνα διήρκεσε πέντε μήνες. Αρχικά, δόθηκε στους μαθητές το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Rosenberg, τύπου Likert, που αφορούσε στις απόψεις τους σχετικά με τις ικανότητές τους και με τους στόχους που θέτουν στη ζωή τους. Στη συνέχεια, έγιναν 15 εργαστήρια, 2 διδακτικών ωρών (1 κάθε βδομάδα) εφαρμόζοντας τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, οι οποίες είναι κατάλληλες για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Μετά από πέντε μήνες, που ολοκληρώθηκαν τα εργαστήρια, δόθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης που είχε δοθεί αρχικά. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση των μαθητών με την χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Η έρευνα αποκάλυψε την τελέσφορη χρήση των τεχνικών Εκπαιδευτικού Δράματος ως μια σημαίνουσα προσέγγιση στην προαγωγή επωφελών συνθηκών μάθησης, όπου όλοι οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν και συμφωνούν με διεθνείς μελέτες. Όμως, ο αριθμός των μέχρι τώρα ελληνικών ερευνών είναι απογοητευτικός. Γι' αυτόν τον λόγο η ελληνική επιστημονική κοινότητα πρέπει να εστιάσει περισσότερο σε αυτό το θέμα, εφόσον η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών μπορεί να επιδράσει θετικά σε όλους τους τομείς της ζωής τους.

## **Abstract**

The purpose of this study is to investigate whether a specially designed technique of Educational Drama program may lead to a strengthening of self-esteem of pupils in sixth grades of primary school. For this study the researcher adopted the quantitative research and in particular standardized questionnaire, so the results are valid and measurable.

The study involved 30 students of VI elementary school grades Nafplio. The investigation lasted five months. Initially, the students were given the esteem questionnaire Rosenberg, type Likert, concerning their views about their abilities and with the objectives set in their lives. Then, there were 15 workshops, 2 teaching hours (one each week) applying techniques of educational drama, which are appropriate to enhance self-esteem. After five months, completed the workshops, was the same esteem questionnaire was given initially. The comparison of the results showed that students' self-esteem was strengthened by the use of educational drama.

The investigation revealed the effectual use of technical educational drama as an influential approach to promoting beneficial learning conditions where all students involved in the learning process. The survey results support and agree with international studies. However, the number of hitherto Greek research is disappointing. For this reason the Greek scientific community should pay more attention to this issue, since the aid of self-esteem of the students can have a positive impact in all areas of their lives.



## Περιεχόμενα

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	346
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</b>	
Το Εκπαιδευτικό Δράμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	347
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b>	
Η αυτοεκτίμηση στο σχολικό πλαίσιο.....	348
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</b>	
Αυτοεκτίμηση και Εκπαιδευτικό Δράμα.....	349
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b>	
Έρευνα	
4.1 Μεθοδολογία της έρευνας.....	350
4.2 Ερευνητικός πληθυσμός.....	350
4.3 Πρόγραμμα παρέμβασης.....	351
4.4 Ερευνητικά αποτελέσματα.....	352
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b> .....	354
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	355
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	357

## Εισαγωγή

Η έννοια περί του εαυτού είναι ένα θέμα το οποίο έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς ερευνητές, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, παιδαγωγούς και όχι μόνο. Οι σύγχρονες αντιλήψεις υποστηρίζουν ότι η έννοια του εαυτού συγκροτεί μια σύνθετη κατασκευή, η οποία ενέχει συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές προεκτάσεις.<sup>1</sup> Βασικές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού είναι η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη.<sup>2</sup>

Η αυτοεκτίμηση συνιστά ένα κυρίαρχο στοιχείο διαμόρφωσης του χαρακτήρα ενός μαθητή. Σκοπός του σύγχρονου ελληνικού σχολείου είναι η διαμόρφωση ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος για όλους τους μαθητές.<sup>3</sup> Στην εργασία αυτή, θα ασχοληθούμε με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές δημοτικού σχολείου.

Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας είναι να μελετήσει πως επιτυγχάνεται η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα. Μέσα από την εξέταση της συγκεκριμένης ερευνητικής υπόθεσης θα συλλέξουμε σημαντικά στοιχεία τα οποία θα μας οδηγήσουν σε μετρήσιμα αποτελέσματα.

Ας μην ξεχνούμε, ότι η πορεία στο σχολικό περιβάλλον είναι αντίξοη και κοπιαστική για τους μαθητές. Αυτό αυξάνεται πολύ περισσότερο για τους μαθητές εκείνους που το περιβάλλον τους δεν τους ενισχύει και τους προτρέπει στη μη εκτίμηση του εαυτού τους και τις συμπεριφορές άμυνας. Για τον λόγο αυτόν ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί και στον ρόλο του εμπυχωτή, ενισχύοντας με κατάλληλες τεχνικές την αυτοεκτίμηση των μαθητών του.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Ε. Μπάκα, *Η θεατρική αγωγή ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, 2011, σ. 90.

<sup>2</sup> Ε. Μακρή- Μπότσαρη, *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2001, σ.10.

<sup>3</sup> Γ. Φλουρής, Α. Κουλοπούλου & Ι. Σπυριδάκης, *Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του αυτοσυναίσθηματος και οι παιδαγωγικές τεχνικές για την ενίσχυσή του*, Αθήνα, Αλκυών, 1981, σ. 77.

<sup>4</sup> Β. Σίμου & Ε. Παπάνης, *Αυτοεκτίμηση μαθητών*, ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου 2008, από <http://eparanis.blogspot.com>, Σεπτέμβριος 2007.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### Το Εκπαιδευτικό Δράμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εξαιτίας της βιωματικής μάθησης που προσφέρει, προκύπτει μια ριζική μεταστροφή στην παραδοσιακή σχέση μεταξύ μαθητή – καθηγητή, συνδέοντας τον μαθητή σε άμεση σχέση με το διδακτικό αντικείμενο. Οι μαθητές αναπτύσσουν τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου της διά βίου μάθησης με τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του δράματος.

Πιο συγκεκριμένα, το Εκπαιδευτικό Δράμα (μετάφραση του όρου «Drama in Education») αποτελεί μια παιδαγωγική μέθοδο η οποία ενστερνίζεται στοιχεία από το θέατρο - δηλαδή τεχνικές και εργαλεία της δραματικής τέχνης - που έχουν σαν αποτέλεσμα την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Με εστίαση σε αυτήν τη διαδικασία συναντιέται η ανάλυση και η αναγνώριση της ανθρώπινης συμπεριφοράς με την κατανόηση του εαυτού και της σχέσης του με τον κόσμο.<sup>5</sup>

Επιπροσθέτως, το Εκπαιδευτικό Δράμα συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού στην ολότητά του. Απαιτεί τη συμμετοχή όλων των αναπτυξιακών τομέων και λειτουργιών του παιδιού: σωματικών, πνευματικών, συναισθηματικών και κοινωνικών. Μπορεί, επίσης, να εμπεριέχει στοιχεία και μορφές τεχνών, σημαντικής προσφοράς για την πολιτισμική και αισθητική καλλιέργεια του παιδιού.<sup>6</sup>

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια διαδικασία ενσωμάτωσης, που αναπτύσσει τη δημιουργική φαντασία και τη δημιουργική έκφραση των παιδιών. Μέσα από τη χρήση της κίνησης, της παντομίμας, του αυτοσχεδιασμού, της δραματοποίησης ιστοριών και της ομαδικής συζήτησης τα παιδιά αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες, κοινωνική αντίληψη, αυξημένη αυτοπεποίθηση και ικανότητα να επιλύουν προβλήματα. Ουσιαστικά, οι δραστηριότητες του δράματος βασίζονται στις εμπειρίες όσων συμμετέχουν σε αυτές. Το δράμα περιλαμβάνει το δραματικό παιχνίδι, την αναπαράσταση μιας ιστορίας, ταξίδια στη φαντασία, θεατρικά παιχνίδια, μουσική και χορό.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Γ. Κατσέλης, *Εκπαιδευτικό Δράμα: Θεωρητικό πλαίσιο και δραματικές τέχνες*, Σημειώσεις, 2010, σ. 2.

<sup>6</sup> Α. Κοντογιάννη, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα, 2000, σ. 45.

<sup>7</sup> Α. Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα, Τόπος, 2008, σ. 100.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Η αυτοεκτίμηση στο σχολικό πλαίσιο

Οι εκπαιδευτικοί κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών τους. Εύκολα μπορούν να διακρίνουν μαθητές, οι οποίοι χρειάζονται επιβεβαίωση και αναπτέρωση ηθικού, γι' αυτό πολλές φορές αυτοί οι μαθητές κάνουν τα πάντα προκειμένου να τραβήξουν τα βλέμματα όλης της τάξης.<sup>7</sup> Αυτό αναδεικνύεται περισσότερο σε περιπτώσεις παιδιών τα οποία προέρχονται από δυσλειτουργικές οικογένειες ή οικογένειες που αδιαφορούν για τα παιδιά τους. Αν αυτά τα παιδιά δεν καταφέρουν να εισπράξουν την απαραίτητη προσοχή μέσα από κάποιο επίτευγμα, τότε θα οδηγηθούν σε ανάρμοστη συμπεριφορά για να μην παραγκωνισθούν.<sup>8</sup>

Στις μέρες μας, το σχολείο είναι ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον και ωφελεί περισσότερο τους μαθητές εκείνους, οι οποίοι έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση. Στον αντίποδα αυτού, εάν το εκπαιδευτικό σύστημα τροποποιηθεί και δεν γαλουχεί τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, όπου υπερτονίζεται η επιτυχία και στιγματίζεται η αποτυχία, τότε είναι σαφές ότι θα βελτιωθεί αισθητά η αυτοεκτίμηση των αδύνατων μαθητών, χωρίς να παρεμποδίζονται οι καλοί.<sup>9</sup>

Η Χατζηχρήστου παραδέχεται ότι ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή. Άλλωστε, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί τα μέσα επιβράβευσης και επίπληξης μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ο μαθητής ταυτίζεται μαζί του καθώς ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που διαθέτει την εμπειρία και τη γνώση μέσα στην ομάδα της τάξης.<sup>10</sup>

Για όλους τους παραπάνω λόγους ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί και στον ρόλο του εμπυχωτή, ενισχύοντας με κατάλληλες τεχνικές εξατομικευμένα τον κάθε μαθητή. Άλλωστε είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αποπνέει ένα αίσθημα φροντίδας σε κάθε μαθητή, ειδικά στους μαθητές εκείνους, οι οποίοι αισθάνονται παραγκωνισμένοι ή και ανασφαλείς.

---

<sup>8</sup> Β. Σίμου & Ε. Παπάνης, *Αυτοεκτίμηση μαθητών*, ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου 2008, από <http://eparanis.blogspot.com>, Σεπτέμβριος 2007.

<sup>9</sup> C. Andre & F. Lelord, *Η αυτοεκτίμηση*, Αθήνα, Κέδρος, 2004, σ. 215.

<sup>10</sup> Χ. Χατζηχρήστου, *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*, Αθήνα, Τυπωθήτω, 2004, σ. 60.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Αυτοεκτίμηση και Εκπαιδευτικό Δράμα

Η εμφάνιση του δράματος στην εκπαίδευση έδωσε τη δυνατότητα κατανόησης των τρόπων, με τους οποίους θα μπορούσε αυτό να λειτουργήσει ως μοχλός ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών σε όλα τα επίπεδα.<sup>11</sup> Ένας από τους στόχους που τίθενται σε σχέση με την ανάπτυξη του παιδιού είναι η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής του και μια αίσθηση αυταξίας.<sup>12</sup>

Στο Εκπαιδευτικό Δράμα βασικός στόχος του εμπυχωτή αποτελεί η σύμπραξη όλης της ομάδας. Μέσα από αυτήν την καθολική συμμετοχή της ομάδας γίνεται μια ασφαλής διερεύνηση, μέσα σε ρόλο, για ένα ζήτημα ή δίλλημα που τίθεται. Οι μαθητές ενεργοποιούνται άμεσα και ανταποκρίνονται θετικά μπαίνοντας στον ρόλο, βιώνοντας μια φανταστική κατάσταση, αλλά με τα δικά τους αληθινά συναισθήματα. Έτσι, ο φανταστικός και πραγματικός κόσμος συνυπάρχουν. Το πιο σημαντικό είναι ότι όλοι οι μαθητές νιώθουν χρήσιμοι και ικανοί, διότι όλοι εμπλέκονται και έχουν έναν σημαντικό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία. Επομένως, μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος κανένας μαθητής δε νιώθει παρείσακτος. Απεναντίας, τονώνεται το ηθικό του και αισθάνεται επαρκής.<sup>13</sup>

Η συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να γνωρίσει τον εαυτό του, να συνειδητοποιήσει τις ατομικές του ικανότητες και να αναπτύξει την αυτοεκτίμησή του. Άλλωστε, το δραματικό παιχνίδι είναι ένα μέσο έκφρασης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του παιδιού, αλλά και των θεμάτων που τα απασχόλησαν σε συναισθηματικό και ψυχικό επίπεδο. Οι προηγούμενες εμπειρίες του αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του θα παίξουν σημαντικό ρόλο σε όλη τη δραματική διαδικασία.<sup>14</sup>

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαφαίνεται ότι οι παιδαγωγικοί στόχοι της ολόπλευρης ανάπτυξης και της ενδυνάμωσης της ταυτότητας του μαθητή μπορούν να επιτευχθούν μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα. Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε εμπράκτως μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, εάν συμφωνούν τα αποτελέσματα της έρευνας με τη βιβλιογραφία.

---

<sup>11</sup> S. Harter, *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, New York, Guilford, 1999, σ. 63.

<sup>12</sup> K. Byron, *Drama in the English Classroom*, London & New York, Methuen, 1986, σ. 164.

<sup>13</sup> G. M. Bolton, *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*, Birmingham, University of Central England, 1998, σ. 278.

<sup>14</sup> C. Hefferon, *Process Drama: Its Effect on Self-esteem and Inclusion of Primary Fifth Class Boys and Girls*, Dissertation (M. Ed), St. Patrick's College, 2000, σ. 50.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### Έρευνα

#### 4.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών Δημοτικού σχολείου διαμέσου του Εκπαιδευτικού Δράματος. Η έρευνα απευθύνεται σε μαθητές Στ' τάξης Δημοτικού σχολείου.

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα και ειδικότερα η μέθοδος του τυποποιημένου ερωτηματολογίου. Αυτή είναι μια μέθοδος η οποία συλλέγει αξιόπιστα και έγκυρα στοιχεία τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσιμα συμπεράσματα.

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε το ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg με ερωτήσεις τύπου Likert, το οποίο δόθηκε στην αρχή της έρευνας και στο τέλος μετά τα εργαστήρια.<sup>15</sup> (βλ. παράρτημα)

Σαν μέθοδος δειγματοληψίας επιλέχθηκε η τυχαία δειγματοληψία, η οποία είναι μια διαδεδομένη μέθοδος και κάθε άτομο στον πληθυσμό έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα. Σαν αποτέλεσμα, θα χρησιμοποιηθούν κριτήρια στατιστικής ανάλυσης και η έρευνά μας θα είναι στατιστικά σημαντική.<sup>16</sup>

#### 4.2 Ερευνητικός πληθυσμός

Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από μαθητές δύο τμημάτων της Στ' τάξης ενός δημόσιου σχολείου στην πόλη του Ναυπλίου. Συνολικά, οι μαθητές αριθμούσαν τους 60. Από το τμήμα ΣΤ1 συμμετείχαν 15 αγόρια και 15 κορίτσια και από το τμήμα ΣΤ2 συμμετείχαν 20 αγόρια και 10 κορίτσια. Το δείγμα της έρευνας είναι αντιπροσωπευτικό για τον λόγο αυτό επιτρέπει στην ερευνήτρια να οδηγηθεί σε ασφαλή και έγκυρα αποτελέσματα.

Πριν τη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας, υπήρξε μια προέρευνα όπου δόθηκε η κλίμακα στο διπλανό τμήμα της ΣΤ1 του ίδιου σχολείου όπου έγινε η κυρίως έρευνα, δηλαδή στο 4<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Ναυπλίου. Στην προέρευνα προσδιορίστηκε η τυπική απόκλιση με βάση την κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιήσα, το τυπικό σφάλμα και το διάστημα εμπιστοσύνης για να προσδιοριστεί ο πειραματικός πληθυσμός. Η συγκεκριμένη προέρευνα με οδήγησε να πάρω το δείγμα το οποίο αριθμεί τους 60 μαθητές. Για την παρουσίαση στοιχείων της προέρευνας και της έρευνας ακολουθεί ένας πίνακας με τα δεδομένα αυτών.

---

<sup>15</sup> Ε. Μπότσαρη - Μακρή, *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2001, σσ. 22 – 23.

<sup>16</sup> Ν. Κυριαζή, *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα, Πεδίο, 2011, σ. 7.

Πίνακας 1: Ερευνητικός Πληθυσμός- Δείγμα

4 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου	Στ' τάξη					
	Πιλοτική έρευνα		Κυρίως έρευνα			
	Στ'3		Στ'1		Στ'2	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
	15	15	15	15	20	10
ΣΥΝΟΛΟ	20		30		30	

### 4.3 Πρόγραμμα παρέμβασης

Κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος διοργανώθηκαν 15 εργαστήρια, για τις ανάγκες της έρευνας. Κάθε εργαστήριο είχε διάρκεια δύο διδακτικές ώρες. Προκειμένου να πετύχουμε την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης κάθε μαθητή μεριμνήσαμε, έτσι ώστε να μην ασκηθεί καμιά μορφή πίεσης που αφορά στα προσωπικά στοιχεία του ατόμου. Στη συνέχεια παρατίθεται ενδεικτικά ένα εργαστήριο.<sup>17</sup>

Στόχος του εργαστηρίου είναι τα παιδιά να αποκτήσουν δεσμούς εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης. Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου ακούγεται μουσική κατάλληλη με την αντίστοιχη δραστηριότητα.

1. Κινητικό ζέσταμα. Ασκήσεις κινητικές σε κύκλο με παιγνιώδη τρόπο. Γίνεται προετοιμασία έτσι ώστε να διαμορφωθεί ένα κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα δεκτικότητας και χαλάρωσης. Ο εμπυχωτής δίνει τις εξής οδηγίες: Κολυμπάμε αρχικά γύρω από μια βραχονησίδα με ελεύθερο κολύμπι. Στη συνέχεια, αλλάζουμε σε πρόσθιο κολύμπι, ύπτιο κολύμπι, πεταλούδα, κ.ά.

2. Παντομίμα. Με παντομίμα και ακολουθώντας τις οδηγίες του εμπυχωτή τα παιδιά προσπαθούν ομαδικά να ξεπεράσουν τα εμπόδια - τους κινδύνους. Συγκεκριμένα, ξεφεύγουμε από ένα τεράστιο χταπόδι, που προσπαθεί με τα πλοκάμια του να μας περικυκλώσει. Κωπηλατούμε αντίθετα προς το ρεύμα του ποταμιού, που όλο μας γυρίζει πίσω. Προσπαθούμε να σηκώσουμε τα πανιά κόντρα στον άνεμο. Είμαστε ναυαγοί σε μια βραχονησίδα και προσπαθούμε να δώσουμε σήμα, για να έρθουν να μας περισώσουν.

3. Παιχνίδια ρόλων. Σε συνέχεια της προηγούμενης δράσης, τα παιδιά παίζουν παιχνίδια ρόλων με τη δραστηριότητα των συνεντεύξεων. Χωρίζονται σε ζευγάρια, ένας είναι ο συνεντευκτής - δημοσιογράφος και ο άλλος είναι ο συνεντευξιαζόμενος - ναυαγός που εντοπίστηκε μετά από πολλές μέρες. Συνομιλούν, μεταφέρουν τα συναισθήματά τους και εξηγούν πώς είναι να υπερπηδās εμπόδια, βρισκόμενος σε μια αδύναμη στιγμή, αντλώντας εσωτερική δύναμη. Οι ρόλοι, έπειτα, αντιστρέφονται.

4. Αυτοσχεδιασμός. Στο τέλος, τα παιδιά κάθονται πάλι σε κύκλο και μεταφέρουν νοερά το ένα στο άλλο ένα αντικείμενο που κράτησαν ως ενθύμιο από το ναυάγιο.

<sup>17</sup> Ε. Μπάκα, 2011, ό.π, σ. 140.

#### 4.4 Ερευνητικά αποτελέσματα

Τα ποσοτικά δεδομένα υποβλήθηκαν σε στατιστική ανάλυση μέσω του στατιστικού κριτηρίου t-Student, το οποίο στηρίζεται στη σύγκριση της διαφοράς μεταξύ των μέσων τιμών κάθε ερευνητικής μεταβλητής που έχει μετρηθεί στην ίδια κλίμακα, σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Οι βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής του Student t-κριτήριο είναι: α) το πειραματικό δείγμα να είναι τυχαίο και β) οι υπό διερεύνηση εξαρτημένες μεταβλητές να υποτίθεται ότι ακολουθούν την κανονική κατανομή, και στη δική μας περίπτωση, την κατανομή t. Υποθέτουμε ότι οι τιμές των εξαρτώμενων μεταβλητών ακολουθούν την κατανομή t και υιοθετούμε τη χρήση του παραμετρικού κριτηρίου t-Student στη στατιστική ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων σε κάθε εξαρτημένη μεταβλητή.<sup>18</sup>

Για να εξεταστεί η εσωτερική δομή της κλίμακας, το δείγμα χρησιμοποιήθηκε για διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Λόγω της υψηλής συσχέτισης μεταξύ των 10 στοιχείων της κλίμακας, χρησιμοποιήθηκε πλάγια περιστροφή για να αξιολογηθεί η εμπειρική σχέση μεταξύ των συνιστωσών της κλίμακας της αυτοεκτίμησης.

Στην έρευνα που διεξήχθη παρατηρήθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του Εκπαιδευτικού Δράματος. Συγκεκριμένα, τα συμπεράσματα που προκύπτουν, είναι ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα επιδρά θετικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μαθητών Δημοτικού.

Μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα παρατηρήθηκε έλλειψη ως προς την κάλυψη του θέματος της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος, αλλά αρκετό ενδιαφέρον για παραπλήσια θέματα με αυτό. Για το λόγο αυτό παρατίθενται οι ακόλουθες έρευνες οι οποίες συμφωνούν με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας.

Στην έρευνα του Peter R. Wright το 2004, πήραν μέρος 123 παιδιά επαρχιακών πόλεων ηλικίας κατά μέσο όρο 11.5 ετών. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν μεταξύ άλλων βελτίωση της αυτοαντίληψης των μικρών μαθητών. Περαιτέρω ανάλυση έδειξε πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ δράματος, θεατρικού παιχνιδιού και αυτοεκτίμησης.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> N. Κυριαζή, 2011, ό.π, σ.80.

<sup>19</sup> P. R. Wright, «Drama education and development of self: myth or reality», *Social Psychology of Education*, 9, 2006, σσ. 43 - 65.



Μια άλλη έρευνα του Αστέριου Τσιάρα πραγματοποιήθηκε το 2003-2004. Η πειραματική μελέτη πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το δείγμα συγκροτήθηκε από 141 μαθητές. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την κύρια ερευνητική υπόθεση καθώς και το γεγονός ότι η συμμετοχή των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι έδωσε τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να γνωρίσει τον εαυτό του και να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή του.<sup>20</sup>

Μια ακόμα σχετική έρευνα, της Ελευθερίας Μπάκα, πραγματοποιήθηκε το 2011. Ο κύριος στόχος αυτής της διατριβής ήταν να διερευνήσει αν ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής (θεατρικού παιχνιδιού) θα ενίσχυε την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση ατόμων τυπικής ανάπτυξης (10-12 χρόνων) και ατόμων με νοητική καθυστέρηση (16-23 χρόνων). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το θεατρικό παιχνίδι έχει θετικές επιδράσεις στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών.<sup>21</sup>

Τέλος μια παλαιότερη έρευνα, της Marilyn Eisenstadt Gootman πραγματοποιήθηκε το 1976. Αυτή η μελέτη προσπάθησε μεταξύ άλλων να προσδιορίσει τη σχέση που προκύπτει μεταξύ θεατρικού παιχνιδιού, αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Το δείγμα ήταν παιδιά τριών έως επτά ετών. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι, για το μικρό παιδί, υπάρχει θετική σχέση μεταξύ θεατρικού παιχνιδιού και αυτοεκτίμησης.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Α. Τσιάρας, «Η Συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου», *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 2006, σσ. 63 - 74.

<sup>21</sup> Ε. Μπάκα, *Η θεατρική αγωγή ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, 2011,

<sup>22</sup> Μ. Ε. Gootman, *The Relationship between Dramatic Play and Self-Concept in Middle Class Kindergarten Children*, Ed. D. Dissertation, University of Georgia, 1976.

## Επίλογος

Στην παρούσα μελέτη η ερευνήτρια επιχείρησε να παρουσιάσει και να ερμηνεύσει την αξία του Εκπαιδευτικού Δράματος ως μέσου ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης μαθητών Δημοτικού σχολείου. Η απάντηση σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα είναι θετική όπως προκύπτει από την ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της μελέτης. Τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας και ειδικά ο στατιστικός έλεγχος που η ερευνήτρια διενέργησε σε αυτά, προκειμένου να διαπιστώσει αν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αρχικών και των τελικών μετρήσεων απέδειξε ότι επήλθε σημαντική βελτίωση όσον αφορά την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται να επιβεβαιώσουν και να προσδώσουν στο Εκπαιδευτικό Δράμα μια δυναμική. Παράλληλα, έρχονται να προτείνουν ανεπιφύλακτα σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα που επιθυμούν να προωθήσουν την αυτενέργεια των μαθητών να εφαρμόζονται θεατρικά εργαστήρια με σαφείς στόχους, οργανωμένο πρόγραμμα και προσαρμοσμένα στις ηλικιακές ομάδες των εμπλεκομένων.

Εν κατακλείδι, η συμμετοχή των παιδιών στο Εκπαιδευτικό Δράμα δίνει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να γνωρίσει τον εαυτό του, να συνειδητοποιήσει τις ατομικές του ικανότητες και να αναπτύξει την αυτοεκτίμησή του. Διαφαίνεται κατά αυτό τον τρόπο ότι η χρήση του εκπαιδευτικού δράματος αποτελεί ένα διαμεσολαβητικό εργαλείο ενεργητικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου μπορεί να τονώσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Τα οφέλη, επομένως, για τους μαθητές είναι πολλά.

Άλλωστε, κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα αναζητά την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή καθώς συνδέεται με την πορεία και την εξέλιξη του μαθητή, όχι μόνο τη σχολική του ζωή αλλά τη μελλοντική, κοινωνική και επαγγελματική.

## Βιβλιογραφία

### A. Ελληνική

- Andre, C., & Lelord, F. *Η αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Κέδρος, 2004.
- Κατσέλης, Γ. *Εκπαιδευτικό Δράμα: Θεωρητικό πλαίσιο και δραματικές τέχνες*, Σημειώσεις, 2010.
- Κοντογιάννη, Α. *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Κοντογιάννη, Α. *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, 2008.
- Κυριαζή Ν. *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο, 2011.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Νικολάου, Γ. *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005.
- Σίμου, Β., & Παπάνης, Ε.. *Αυτοεκτίμηση μαθητών*, 2007 ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου 2008, από <http://eparanis.blogspot.com>.
- Τσιάρας, Α. «Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου», *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 2006, σσ.63 - 74.
- Χατζηχρήστου, Χ. *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 2004.
- Φλουρής, Γ., Κουλοπούλου, Α., & Σπυριδάκης, Ι. *Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση, Οι παράγοντες που επηρεάζουν την διαμόρφωση του αυτοσυναίσθηματος και οι παιδαγωγικές τεχνικές για την ενίσχυσή του*. Αθήνα: Αλκυών, 1981.

### B. Ξενόγλωσση

- Bolton, G. M. *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Birmingham: University of Central England, 1998.
- Byron, K. *Drama in the English Classroom*. London & New York: Methuen, 1986.
- Gootman, M. E. *The Relationship between dramatic play and self-concept in middle class kindergarten children*. Ed. D. Dissertation, University of Georgia, 1976.

Harter, S. *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford, 1999.

Hefferon, C. *Process drama: Its effect on self-esteem and inclusion of primary fifth class boys and girls*. Dissertation (M. Ed) - St. Patrick's College, 2000.

Wright, P. R. «Drama Education and Development of Self: Myth or Reality?», *Social Psychology of Education*, 9, 2006, 43 - 65.

## Παράρτημα

### Κλίμακα Rosenberg

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και βάλε ένα X στο κουτάκι που περιγράφει την άποψή σου.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ
1. Γενικά, είμαι ικανοποιημένος από τον εαυτό μου				
2. Μερικές φορές δεν είμαι καθόλου καλός				
3. Νομίζω ότι σαν άτομο έχω κάποια καλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα				
4. Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι				
5. Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά πράγματα για τα οποία θα μπορούσα να είμαι περήφανος				
6. Αισθάνομαι άχρηστος μερικές φορές				
7. Αισθάνομαι ότι είμαι πρόσωπο				

που αξίζει, τουλάχιστον τόσο όσο οι άλλοι				
8. Νομίζω ότι θα έπρεπε να έχω περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου				
9. Το μόνο που σκέφτομαι είναι ότι είμαι ένας αποτυχημένος				
10. Έχω μια θετική στάση για τον εαυτό μου				



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ  
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»**

**Β' ΕΞΑΜΗΝΟ**

**ΜΑΘΗΜΑ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.  
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ II**

**ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ PLAYBACK  
ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ  
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ  
ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΥΘΟΡΜΗΤΙΣΜΟΥ  
ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΤΡΙΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

**ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ ΚΑΣΤΡΙΝΟΥ**

**A.M. 5052201401004**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας**

**ΝΑΥΠΛΙΟ 2015**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	<b>361</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b> .....	<b>362</b>
<b>1.1. ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ PLAYBACK</b> .....	<b>362</b>
<b>1.2. ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ PLAYBACK ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ</b> .....	<b>365</b>
<b>1.3. Η ΤΡΙΤΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ</b> .....	<b>367</b>
<b>1.4. Η ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ (SELF - EFFICACY) ΚΑΙ Ο ΑΥΘΟΡΜΗΤΙΣΜΟΣ (SPONTANEITY)</b> .....	<b>369</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ</b> .....	<b>372</b>
<b>2.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b> .....	<b>372</b>
<b>2.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ</b> .....	<b>372</b>
<b>2.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b> .....	<b>373</b>
<b>2.3.1. Δείγμα – Ερευνητικός πληθυσμός</b> .....	<b>373</b>
<b>2.3.2. Ερευνητική στρατηγική – Ερευνητική διαδικασία</b> .....	<b>374</b>
<b>2.3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων</b> .....	<b>375</b>
<b>2.4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> .....	<b>376</b>
<b>2.5. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b> .....	<b>378</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	<b>380</b>



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει αν η εφαρμογή ενός προγράμματος θεάτρου Playback μπορεί να βελτιώσει τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας και αυθορμητισμού σε άτομα τρίτης ηλικίας. Η βελτίωση αυτών των δύο παραμέτρων σχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση της γενικότερης ποιότητας ζωής των ηλικιωμένων ατόμων, αφού τα επηρεάζει θετικά σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας τους: νόηση, συναίσθημα, δράση.

Η ερευνητική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ΚΑΠΗ (Κέντρα Ανοιχτής Προστασίας Ηλικιωμένων) του νομού Αττικής. Το δείγμα αποτέλεσαν 32 ηλικιωμένοι από 65 έως 80 ετών (16 άντρες και 16 γυναίκες). Την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν τα μέλη του Α' ΚΑΠΗ Υμηττού (N1= 9 γυναίκες και 7 άνδρες) και την ομάδα ελέγχου τα μέλη του ΚΑΠΗ Ηλιούπολης (N2 = 9 γυναίκες και 7 άνδρες).

Πρόκειται για μια έρευνα πεδίου, με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω του ημερολογίου παρατήρησης της ερευνήτριας, της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου ανοικτού τύπου από τους συμμετέχοντες μετά το τέλος της παρέμβασης και της συμπλήρωσης δύο σταθμισμένων κλιμάκων από τους συμμετέχοντες στην αρχή των εργαστηρίων και μετά την ολοκλήρωσή τους.

Η ερευνητική παρέμβαση διεξήχθη από τον Ιανουάριο έως τον Μάιο του 2014 και στο πλαίσιο της πραγματοποιήθηκαν 16 τρίωρα εργαστήρια θεάτρου Playback μέσα σε διάστημα τεσσάρων μηνών (ένα εργαστήριο κάθε εβδομάδα). Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, πραγματοποιήθηκαν προκαταρκτικές ασκήσεις χαλάρωσης, εμπιστοσύνης, συγκέντρωσης, σωματικής έκφρασης και αυτοσχεδιασμού και στη συνέχεια καθολική γνωριμία των συμμετεχόντων, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, με το θέατρο Playback. Η ερευνήτρια κράτησε τόσο τον ρόλο της εμπυχώτριας των εργαστηρίων όσο και τον ρόλο του συντονιστή κατά το μοίρασμα και την εκδραμάτιση των ιστοριών των συμμετεχόντων μέσω του θεάτρου Playback.

Μετά την ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων που συλλέξαμε, διαπιστώθηκε η θετική συνάρτηση του θεάτρου Playback με την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας και του αυθορμητισμού σε άτομα τρίτης ηλικίας. Συνίσταται η περαιτέρω διερεύνηση της αξιοποίησης του θεάτρου Playback σε παρόμοιους πληθυσμούς.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1.1. ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ PLAYBACK

«Ήταν το 1973, που βρέθηκα και πάλι στην Αμερική, μετά από πολλά χρόνια στο εξωτερικό, όταν ανακάλυψα το δικό μου δρόμο στο θέατρο. Ήταν ένα θέατρο πολύ ιδιαίτερο – χωρίς σενάρια, προσωπικό, καθημερινό. Σκηνοθετούσα ομάδες σε θεατρικές αναπαραστάσεις. Συνεργαζόμουν με ενθουσιασμό με ομάδες κάθε είδους, συμπεριλαμβανομένων μικρών παιδιών, ατόμων με αναπηρία, ηλικιωμένων, αστέγων.[...] Πίστευα σε ένα άμεσο θέατρο. Πίστευα σε ένα θέατρο που μπορούσε να παρασταθεί οπουδήποτε. Όλοι αυτοί οι πειραματισμοί κατέληξαν στη δημιουργία μιας θεατρικής ομάδας, που λεγόταν *It's All Grace* και έπαιζε θεατρικά έργα που είχαν δημιουργηθεί μέσω αυτοσχεδιασμών σε εξωτερικούς χώρους. Η έρευνά μου, όμως, δεν είχε ολοκληρωθεί. Ήξερα από τις πανεπιστημιακές μου σπουδές πάνω στα προφορικά έπη ότι, πριν την ανακάλυψη της γραφής, η αφήγηση ιστοριών δεν είχε για τις κοινωνίες μόνο χαρακτήρα διασκέδασης. Οι ιστορίες εμπειριέκλειαν τη γνώση της φυλής, τόσο ιστορική όσο και ηθική. Αν μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε με αυτό, σκέφτηκα. Το 1973 παρακολούθησα ένα ψυχόδραμα στο *Beacon*, στη Νέα Υόρκη, και είδα τη *Zerka Moreno* σε δράση. [...] Αυτά που άκουσα από τα χείλη της και βίωσα υπό την καθοδήγησή της έμοιαζαν σαν αποκάλυψη. Αυτό ήταν ένα πραγματικό θέατρο της κοινότητας. Αυτό ήταν ένα θέατρο που έκανε τη διαφορά. Εδώ υπήρχε συναίσθημα. Εδώ υπήρχε συχνά εκθαμβωτική ομορφιά. Μερικούς μήνες αργότερα, μού γεννήθηκε μια εικόνα: άνθρωποι της πόλης να συγκεντρώνονται για να παρακολουθήσουν συμπολίτες τους να αναπαριστούν τις πραγματικές τους ιστορίες. Αυτό το πάντρεμα του μοντέρνου λαϊκού ήθους, του θεατρικού αυτοσχεδιασμού και της αρχαίας προφορικής παράδοσης, αυτή ήταν η ιδέα που περίμενα. Ενάμιση χρόνο μετά, γεννήθηκε το θέατρο *Playback*» (Fox, 1999: 9 – 10).

Το θέατρο *Playback* ξεκίνησε τη δεκαετία του 1970 στην Αμερική. Πρόκειται για μια μορφή αυτοσχεδιαστικού θεάτρου, που αναπτύχθηκε από τον Jonathan Fox και τον θίασό του στη Νέα Υόρκη (Chesner, 2002: 41). Ο Jonathan Fox είναι ηθοποιός και ψυχοδραματιστής και η σύντροφός του, και ουσιαστικά συνιδρυτής του θεάτρου *Playback*, Jo Salas μουσικοθεραπεύτρια (Γιώτης, 2007: 23). Το αρχικό όραμα του Jonathan Fox πήγαζε από την αίσθηση ενός τελετουργικού θεάτρου, όπου καθημερινοί άνθρωποι συναντιούνται για να «γιορτάσουν, να εξερευνήσουν ή να θεραπευθούν με όχημα την τελετουργική και την καλλιτεχνική δράση» (Salas, 2009: 445). Το θέατρο *Playback* αναπτύχθηκε σε περισσότερες από 55 χώρες, ενώ οι ομάδες που το εξασκούν ξεπερνούν τις 200 (Salas, 2009: 445). Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τις χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ, τη Σκανδιναβία, την Αυστραλία και την Άπω Ανατολή (Γιώτης, 2007: 23).

Το θέατρο Playback έχει δεχτεί επιρροές από το Θέατρο του Αυθορητισμού και το Ψυχόδραμα του Moreno, τις παιδαγωγικές απόψεις του Freire και το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal. Παρ' όλ' αυτά, διαφέρει από το Ψυχόδραμα καθώς ο φυσικός χώρος του Playback είναι η τέχνη και όχι η θεραπεία, αλλά και από το Θέατρο του Καταπιεσμένου, καθώς δε διαχειρίζεται μονάχα θέματα καταπίεσης του κοινού, αλλά οποιοδήποτε θέμα το κοινό επιλέξει να μοιραστεί. Το θέατρο Playback δεν ψάχνει να βρει λύσεις, αλλά επιθυμεί να ανοίξει έναν βαθύ διάλογο ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας με όχημα τις ιστορίες τους. Επίσης, δεν βασίζεται κυρίως στον λόγο, όπως το Ψυχόδραμα και το Θέατρο του Καταπιεσμένου. Χρησιμοποιεί τον συμβολισμό, την τελετουργία, την εικόνα, τους ήχους, τον ρυθμό. Μεγαλύτερη συγγένεια παρουσιάζει με τη Δραματοθεραπεία, έχοντας ως κοινές μεθόδους την αποστασιοποίηση και την έμμεση δραματική μεταφορά (Fox, 2004).

Το θέατρο Playback είναι ένα διαδραστικό είδος θεάτρου, που δημιουργείται μέσω της αυθόρμητης συνομιλίας των ηθοποιών (performers) και των θεατών. Οι θεατές αφηγούνται μια ιστορία από τη ζωή τους και στη συνέχεια μοιράζουν ρόλους στους ηθοποιούς. Η ιστορία τους ζωντανεύει στη σκηνή χωρίς καμία προετοιμασία, αποκτώντας καλλιτεχνικό σχήμα και συνοχή. Κάθε ομάδα Playback αποτελείται συνήθως από έναν συντονιστή (conductor ή facilitator), τους ηθοποιούς και έναν μουσικό (Hosking, & Penny, 1998: 10). Ο συντονιστής είναι το κανάλι μέσω του οποίου συναντιέται το κοινό με τους ηθοποιούς, ένα είδος διαμεσολαβητή. Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης της ιστορίας από τον θεατή, ο συντονιστής απευθύνεται στους ηθοποιούς και, ξεκινώντας πάντα με την τελετουργική φράση «Ας το δούμε με...», τους καλεί να προχωρήσουν στη θεατρική αναπαράσταση της ιστορίας μέσω μίας από τις φόρμες του θεάτρου playback (Dennis, 2004: 205). Όλη η παράσταση είναι αυτοσχεδιαστική. Τα μέλη της ομάδας έχουν κάνει πρόβες, κατά τη διάρκεια των οποίων έχουν αναπτύξει τις βασικές τεχνικές του Playback και ακολουθούν μία δομή σε ό, τι αφορά στη φόρμα της παράστασης, αλλά το περιεχόμενό της – το οποίο προκύπτει από τις αφηγήσεις των θεατών – παραμένει εντελώς άγνωστο μέχρι να ειπωθεί και αυτοστιγμεί να αναπαρασταθεί (Hosking, & Penny, 1998: 10).

Οι πρόβες μιας ομάδας θεάτρου playback είναι μακροχρόνιες και κατά τη διάρκειά τους η εκπαίδευση της ομάδας εκτείνεται σε ποικίλα επίπεδα: το σωματικό, το συναισθηματικό, το πνευματικό, το πολιτιστικό, το ενεργητικό και το τελετουργικό (Day, 2007: 112). Η πρόβα στοχεύει ταυτόχρονα στην απαραίτητη προσωπική, κοινωνική και καλλιτεχνική ανάπτυξη των μελών της ομάδας. Κατά τη διάρκεια των προβών, οι ηθοποιοί μοιράζονται τις δικές τους προσωπικές ιστορίες και αυτοσχεδιάζουν πάνω σε αυτές. Μέσω αυτής της διαδικασίας μπορούν να αντιληφθούν, αποκτώντας ίδια εμπειρία, τη λεπτή διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στον εαυτό και τον άλλο, αλλά και να ευαισθητοποιηθούν σε σχέση με τον αντίκτυπο που έχει πάνω στον αφηγητή η εκδραμάτιση της ιστορίας του. Παράλληλα, αυτοσχεδιάζοντας διαρκώς πάνω σε διαφορετικές ιστορίες, παίρνουν ρίσκα και ανακαλύπτουν τα όριά τους, προσωπικά και καλλιτεχνικά (Rowe, 2007: 138).

Κάθε παράσταση Playback ακολουθεί ένα συγκεκριμένο τυπικό, σαν είδος τελετουργίας, που συντελεί στην επικοινωνία όλων των συμμετεχόντων στο θεατρικό δρώμενο: του κοινού, του συντονιστή, των ηθοποιών, του μουσικού (ενίοτε και του φωτιστή, αν η παράσταση πραγματοποιείται σε χώρο, όπου απαιτείται ειδικός φωτιστικός σχεδιασμός). Η παράσταση ξεκινάει με τις συστάσεις των συντελεστών. Οι συντελεστές συστήνονται με τα πραγματικά τους ονόματα και μοιράζονται με το κοινό κάτι που τους αφορά. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι καθ' όλη τη διάρκεια της

παράστασης, όλοι οι συντελεστές είναι ορατοί από το κοινό. Κατά το πρώτο μέρος της παράστασης, ο συντονιστής, συνομιλώντας με τους θεατές, διερευνά τα αρχικά τους συναισθήματα και μέσα από αυτήν την επικοινωνία προκύπτουν οι πρώτες μικρές προσωπικές ιστορίες του κοινού. Αυτές οι μικρές αφηγήσεις ζωντανεύουν μέσα από συγκεκριμένες θεατρικές φόρμες του Playback. Οι πιο γνωστές φόρμες που χρησιμοποιούνται από τις ομάδες Playback ανά τον κόσμο είναι το ομαδικό γλυπτό (fluid sculpt), τα ζευγάρια ή διλήμματα (pairs), το χορικό (chorus) και η ιστορία σε 3 προτάσεις ή 3 μέρη (3 sentence story, 3 part story). Ακολουθεί το κύριο μέρος της παράστασης, όπου ο συντονιστής καλεί τους θεατές να μοιραστούν μια σημαντική ιστορία από τη ζωή τους, η οποία θα παιχτεί στη συνέχεια ως κεντρική ιστορία (full story, full playback). Συνήθως, σε κάθε παράσταση παίζονται έως τρεις κεντρικές ιστορίες. Αυτή τη φορά, ο θεατής – αφηγητής σηκώνεται από τη θέση του στο κοινό και αφηγείται την ιστορία του από την καρέκλα του αφηγητή: δύο ειδικές θέσεις έχουν τοποθετηθεί γι αυτόν τον σκοπό μέσα στην αίθουσα, μία για τον συντονιστή και μία για τον αφηγητή. Ο αφηγητής, αφού ολοκληρώσει την ιστορία του, διαλέγει ποιος ηθοποιός θα παίξει τον εαυτό του και στη συνέχεια μοιράζει στους υπόλοιπους ηθοποιούς τους άλλους ρόλους της αφήγησης. Ακολουθεί η εκδραμάτιση της ιστορίας από τους ηθοποιούς, στην οποία συμμετέχουν, αυτοσχεδιάζοντας, ο μουσικός και ο φωτιστής, εφόσον συμμετέχει στην παράσταση (Γιώτης, 2007: 23 – 24). Η ιστορία μεταμορφώνεται σε θεατρική πράξη. Οι ηθοποιοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν κουτιά ή υφάσματα σαν αντικείμενα. Η μία ιστορία διαδέχεται την άλλη και ένα συλλογικό δράμα χτίζεται (Salas, 1983: 15). Αν η αναπαράσταση της ιστορίας δεν αποτύπωσε το πνεύμα του αφηγητή, ο συντονιστής μπορεί να ζητήσει από τους ηθοποιούς να την επαναλάβουν, αφού πρώτα καλέσει τον αφηγητή να τους επισημάνει τις διορθώσεις του ή να οραματιστεί ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία του (Salas, 2009: 446). Η παράσταση κλείνει, καθώς ο συντονιστής καλεί τόσο το κοινό όσο και τους ηθοποιούς να μοιραστούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους για όσα διαμείφθηκαν. Οι τελικές καταθέσεις των θεατών αποτυπώνονται στη σκηνή με μία τελική θεατρική φόρμα του Playback (Γιώτης, 2007: 24).

Το θέατρο Playback μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα πλαίσια. Παραθέτουμε τα πλαίσια αυτά, όπως διατυπώθηκαν από τον ιδρυτή του Jonathan Fox (Fox, 1999: 14).

Αρχικά, το θέατρο Playback λειτουργεί ως Θέατρο για την Κοινότητα, όπου δίνονται προγραμματισμένες εβδομαδιαίες παραστάσεις σε θέατρα με εισιτήριο.

Στη συνέχεια, βρίσκει εφαρμογή στην εκπαίδευση. Ομάδες θεάτρου Playback παρουσιάζουν παραστάσεις σε σχολεία ενώ παράλληλα είναι δυνατή η διασύνδεση των μεθόδων του θεάτρου Playback με το ωρολόγιο πρόγραμμα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και η χρησιμοποίησή του ως παιδαγωγικού εργαλείου.

Επίσης, το θέατρο Playback εντάσσεται στο πλαίσιο της κοινωνικής υπηρεσίας. Σε αυτό το πλαίσιο, διοργανώνονται εργαστήρια σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, συχνά σε συνεργασία με τις κοινωνικές υπηρεσίες, όπου εκπαιδευμένοι λειτουργοί του Playback διδάσκουν στα μέλη των ομάδων τις μεθόδους του προκειμένου να μοιραστούν και να αυτοσχεδιάσουν τα ίδια πάνω στις προσωπικές τους ιστορίες. Μέσα από αυτά τα εργαστήρια, ενδυναμώνονται οι κοινωνικές δεξιότητες αλλά και η ικανότητα ενεργούς ακρόασης.

Παράλληλα, χρησιμοποιείται ως τελετουργικό σημάδι μεταβάσεων. Παραστάσεις Playback δίνονται σε συνέδρια, εγκαίνια, επετείους και άλλα γεγονότα

που συνδέονται με την αρχή και το τέλος προκειμένου να σηματοδοτηθεί η μετάβαση και το κοινό να μοιραστεί σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με την αλλαγή και τις εμπειρίες που βίωσε.

Ακολούθως, το θέατρο Playback αξιοποιείται ως εργαλείο για την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας. Συγκεκριμένα, βοηθάει στη διαχείριση των συναισθημάτων των εργαζομένων σε σχέση με τις υποχρεώσεις τους, στην ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος αλλά και στην ευαισθητοποίηση πάνω σε διάφορα θέματα, όπως η διαφορετικότητα και η επιχειρηματική κουλτούρα.

Τέλος, το θέατρο Playback λειτουργεί ως θεραπεία. Στο πλαίσιο της θεραπευτικής προσέγγισης, βοηθάει τους θεραπευόμενους να μιλήσουν για τον εαυτό τους, χωρίς να νιώθουν απειλή, καθώς μπορούν να αναφέρουν οτιδήποτε – φαινομενικά μικρότερης ή μεγαλύτερης σημασίας – και έτσι να ξεδιπλώσουν την ταυτότητά τους σταδιακά. Αντίθετα, το ψυχόδραμα εστιάζει εξ' αρχής στα σημαντικά ζητήματα, γεγονός που μπορεί να μπλοκάρει τον θεραπευόμενο. Παράλληλα, οι θεραπευόμενοι, υπό τον ρόλο του ηθοποιού του Playback, εξασκούνται σε διαφορετικούς κοινωνικούς και προσωπικούς ρόλους.

## **1.2. ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ PLAYBACK ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ**

Ο σκοπός του θεάτρου Playback είναι να αποκαλύψει το νόημα πίσω από κάθε ιστορία και να της δώσει σχήμα και μορφή, αναδεικνύοντάς την με τελετουργική και αισθητική εγρήγορση. Οι προσωπικές ιστορίες ενώνονται και σχηματίζουν μια συλλογική ιστορία, την ιστορία της κοινότητας των ανθρώπων που συναντήθηκαν σε κοινό τόπο μια δεδομένη στιγμή είτε ως θεατές μιας παράστασης είτε ως μέλη μιας ομάδας συγκεκριμένου σκοπού και ενδιαφέροντος. Κατά συνέπεια, το θέατρο Playback προσφέρει έναν δημόσιο χώρο, όπου η προσωπική εμπειρία αποκτά φωνή και το νόημά της διαχέεται για να γίνει μέρος μιας συλλογικότητας (Salas, 1993:22). Ως θεατής, το άτομο εκφράζει τη μοναδική προσωπική του αλήθεια. Η ανάκληση της προσωπικής ιστορίας και η μετατροπή της σε προφορική αφήγηση έχει τεράστια ψυχική σημασία, καθώς μέσα σε αυτήν ενσωματώνεται ο εαυτός και η προσωπική ταυτότητα (Crites, 1986: 162 – 164). Η ατομική εμπειρία συναντά τη συλλογική εμπειρία, το εγώ την κοινότητα. Παράλληλα, ως ερμηνευτής των ιστοριών, ο ηθοποιός του Playback – που μπορεί να είναι είτε επαγγελματίας είτε οποιοσδήποτε άνθρωπος συμμετέχει σε μια ομάδα που χρησιμοποιεί το Playback για εκπαιδευτικούς ή θεραπευτικούς σκοπούς – έρχεται σε επαφή με τη δημιουργική του δύναμη ενώ παράλληλα συνδέεται με την κοινότητα μέσω μιας συλλογικής εμπειρίας (Kintigh, 1998: 22).

Σύμφωνα με τη Jo Salas (Salas, 2009: 447),

*«Κάθε ολοκληρωμένος και συνειδητοποιημένος άνθρωπος, καθώς και ο ιδανικός ανθρώπινος πολιτισμός, χαρακτηρίζονται από την ικανότητα της επικοινωνίας, την αίσθηση συμπόνιας και τη δημιουργικότητα. Οι άνθρωποι έχουν ανάγκη τις ιστορίες για να γνωρίσουν την ταυτότητά τους αλλά και την ταυτότητα της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν. Οι ιστορίες που μοιραζόμαστε με τους άλλους δημιουργούν μια διασύνδεση που λειτουργεί σαν αντίβαρο στην ολοένα μεγαλύτερη απομόνωση και αποξένωση. Αποκρυσταλλώνουν την ατομική και κοινωνική μας αυτογνωσία και φέρουν σοφία και*

*ομορφιά για οποιονδήποτε γίνει κοινωνός τους, ακόμα κι αν δεν γνωρίζει προσωπικά τον αφηγητή τους. Το να γινόμαστε μάρτυρες ο ένας της ιστορίας του άλλου, ενδυναμώνει την αλληλοκατανόηση και την ενσυναίσθηση και κάθε ανθρώπινη εμπειρία, ακόμα και ο υπερβολικός πόνος, βρίσκει νόημα όταν επικοινωνείται μέσω της αισθητικής φόρμας. Μέσα στο κατάλληλο πλαίσιο, όλοι έχουμε την έμφυτη ικανότητα και τον αυθορμητισμό να ανταποκριθούμε με δημιουργική ενσυναίσθηση στην ιστορία κάποιου άλλου».*

Γίνεται σαφές από τα παραπάνω ότι το θέατρο Playback καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, τη συμπόνια και την αλληλοκατανόηση, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας. Προσφέρει ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν οι δημιουργικές δυνάμεις του ατόμου και να υφανθούν ισχυροί κοινωνικοί δεσμοί. Αντανακλά το όραμα μιας κοινότητας, όπου η σοφία του συλλογικού συνειδητού και ασυνειδήτου ενώνεται με την ατομική σοφία και η προσωπικές φωνές υφαίνουν έναν ισχυρό ιστό συνύπαρξης και επανανοηματοδότησης των εμπειριών.

Η ατμόσφαιρα αποδοχής και σεβασμού της προσωπικής αλήθειας και η αίσθηση της τελετουργίας μέσα στην οποία ταξιδεύουν και νοηματοδοτούνται οι ανθρώπινες ιστορίες λειτουργούν θεραπευτικά και ενδυναμωτικά σε πολλαπλά επίπεδα για τους συμμετέχοντες σε μια διαδικασία θεάτρου Playback. Σε ό, τι αφορά τους αφηγητές, η ενδυνάμωση είναι απόρροια της βαθιάς επιβεβαίωσης που παίρνουν καθώς η ιστορία τους ακούγεται με ιδιαίτερη προσοχή και στη συνέχεια ξαναζωντανεύει με πυξίδα τη δική τους οπτική σε σχέση με αυτήν. Η ατομική μοναξιά ανακουφίζεται μέσα από την αίσθηση του ανήκειν και αυτή η συνδιαλλαγή ανοίγει νέες προοπτικές και παράθυρα σκέψης σε σχέση με παρελθούσες καταστάσεις ζωής. Η δραματοποίηση της ιστορίας δημιουργεί στον αφηγητή αποστασιοποίηση από τον εαυτό του και το βίωμά του και οδηγεί στην κάθαρση. Από την άλλη μεριά, οι ερμηνευτές των ιστοριών – ηθοποιοί ή μέλη ομάδων που κάνουν εργαστήρια Playback – καλλιεργούν και αναπτύσσουν σημαντικές αρετές που τους ενδυναμώνουν σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο: τον αυθορμητισμό, τη δημιουργικότητα, την εκφραστικότητα, την αυτοπεποίθηση, τον αυτοσεβασμό, τη δεκτικότητα απέναντι στον Άλλο, την ικανότητα να δουλεύουν σε ομάδες, την αίσθηση της χαράς του παιχνιδιού και της αισθητικής δημιουργίας (Salas, 2009: 447).

### 1.3. Η ΤΡΙΤΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ

Μετά τη συμπλήρωση των 60 χρόνων, ξεκινάει η περίοδος της ζωής των ανθρώπων που μπορεί να χαρακτηριστεί ως τρίτη ηλικία. Συνήθως συμπίπτει με τη συνταξιοδότηση, ανάμεσα στα 60 και 70 χρόνια. Ο τρόπος που αντιμετωπίζει κάθε κοινωνία τους ηλικιωμένους ποικίλει ανάλογα με την κουλτούρα της. Υπάρχουν κοινωνίες, όπου οι ηλικιωμένοι θεωρούνται σύμβολο σοφίας και χαίρουν σεβασμού και άλλες όπου ουσιαστικά αντιμετωπίζονται ως βάρος και στις οποίες ο κοινωνικός τους θάνατος προηγείται του φυσικού. Η περίοδος της τρίτης ηλικίας αντιμετωπίζεται ως δεύτερη παιδική ηλικία λόγω της εξάρτησης που έχουν συχνά οι ηλικιωμένοι από άλλα άτομα καθώς δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν σε απόλυτο βαθμό. Αυτή η αντιμετώπιση αποτελεί παρ' όλ' αυτά πολλές φορές περισσότερο κοινωνικό θεώρημα παρά αντικειμενική περιγραφή της φυσικής διαδικασίας της γήρανσης (Langley, 1987: 233).

Είναι απαραίτητο να διαχωρίσουμε τον πληθυσμό των ηλικιωμένων ατόμων σε αυτά που γηράσκουν χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα υγείας και σε εκείνα όπου η γήρανση επιταχύνεται λόγω ξαφνικού πένθους ή φυσικών και ψυχολογικών διαταραχών. Οι πιο συχνές φυσικές διαταραχές είναι τα εγκεφαλικά, τα αρθριτικά, οι παθήσεις του καρδιοαναπνευστικού συστήματος, τα κατάγματα και τα προβλήματα όρασης λόγω καταρράκτη. Αντίστοιχα, οι πιο συνήθεις ψυχολογικές διαταραχές είναι οι μακροχρόνιες ψυχωτικές ασθένειες, που συνοδεύονται συχνά από συμπτώματα ιδρυματοποίησης λόγω μακράς παραμονής σε ιδρύματα και νοσοκομεία, η κατάθλιψη και η άνοια (Langley, 1987: 234).

Η θεραπεία μέσω της τέχνης (θεραπεία μέσω των εικαστικών τεχνών, μουσικοθεραπεία, χοροθεραπεία, δραματοθεραπεία) χρησιμοποιείται πλέον συχνά σε ηλικιωμένα άτομα και η αποτελεσματικότητά της αποτυπώνεται σε πολλές κλινικές μελέτες. Εφαρμοσμένη σε ομάδες ηλικιωμένων, βοηθάει στη δομημένη αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και παράλληλα στην προσωπική έκφραση. Συγκεκριμένα, η δραματοθεραπεία ωφελεί στη διαπροσωπική επικοινωνία αλλά και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και τη μείωση της γεροντικής κατάθλιψης (Johnson, 1986: 17).

Το θέατρο και το δράμα χρησιμοποιούνται συχνά ως μέθοδοι παρέμβασης σε ομάδες ηλικιωμένων, προκειμένου να επιτευχθεί θετική εξέλιξη της ομάδας σε διαφορετικά επίπεδα ανάλογα με τον στόχο της παρέμβασης. Εκτός από τη δραματοθεραπεία, εφαρμόζονται και εργαστήρια ψυχαγωγικού δράματος (Landy, 1982: 174).

Μέσω του θεάτρου οι ηλικιωμένοι ανακαλύπτουν και εκφράζουν πρωτόγνωρα συναισθήματα και ρόλους που δεν έχουν υιοθετήσει στην πραγματική τους ζωή, εργάζονται ομαδικά, κοινωνικοποιούνται, νιώθουν ότι είναι χρήσιμοι, ότι μπορούν ακόμα να επιτύχουν στόχους και να έχουν πρόσβαση σε νέα γνώση και εμπειρία (Gray, 1979: 9). Το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μέσο εμπλουτισμού της ζωής και του εαυτού τους μέσω του παιχνιδιού και της δημιουργικότητας είτε ως εργαλείο καλλιέργειας δεξιοτήτων είτε ως ψυχοθεραπεία (Langley, 1987: 236). Συγκεκριμένα, το θέατρο Playback είναι ένα είδος θεάτρου που συνδυάζει τη θεραπευτική διάσταση του δράματος – καθώς έχει επηρεαστεί από τις μεθόδους του ψυχοδράματος και της δραματοθεραπείας – με την καλλιτεχνική και αισθητική διάσταση του θεάτρου. Κατά κάποιον τρόπο, πατάει με το ένα πόδι στην τέχνη και με το άλλο στη θεραπεία, υπό την έννοια ότι ενώ ανήκει σαν είδος στον χώρο της

τέχνης, ταυτόχρονα τα εργαλεία του και ο αντίκτυπός τους μπορούν να λειτουργήσουν και θεραπευτικά για τους συμμετέχοντες.

Κλείνοντας το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε ορισμένες ενδεικτικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχέση με την εφαρμογή των μεθόδων του δράματος και του θεάτρου σε πληθυσμούς τρίτης ηλικίας. Οι έρευνες σχετίζονται με τη δραματοθεραπεία, το δημιουργικό δράμα και το θέατρο Playback.

Η πρώτη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τη Victoria Coffman (1979) και τιτλοφορείται «Το δημιουργικό δράμα: Ένα χρήσιμο εργαλείο για την ιδρυματοποιημένη τρίτη ηλικία». Η Coffman στην εργασία της επισημαίνει τη θεραπευτική αξία του δημιουργικού δράματος σε ηλικιωμένους που κατοικούν σε ιδρύματα. Περιγράφει τα εργαστήρια του δημιουργικού δράματος που εφαρμόστηκαν και τα αποτελέσματά τους, τα χαρακτηριστικά του ιδρύματος και του συγκεκριμένου γεροντικού πληθυσμού, τον ρόλο των εμπυχωτών και τις κατευθυντήριες γραμμές για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες της ιδρυματοποιημένης τρίτης ηλικίας. Ως αποτελέσματα της παρέμβασης αναφέρονται η αύξηση της σωματικής ικανότητας και της κινητικότητας των ηλικιωμένων, η δυνατότητα επαναδιαπραγμάτευσης σημαντικών προηγούμενων εμπειριών και προβλημάτων τους και η αίσθηση κατάκτησης μιας καλύτερης ποιότητας ζωής.

Η δεύτερη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Wiener (2009: 49 – 52) και έχει τον τίτλο «Οι ηλικιωμένοι, το δράμα και η όμορφη ζωή». Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης (case study), όπου περιγράφεται η διαδικασία δημιουργίας δύο θεατρικών έργων στα οποία παίζουν ηλικιωμένοι. Αναφέρεται ότι μέσω του θεάτρου οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους, αντιμετώπισαν πολλά από τα στερεότυπα που σχετίζονται με τη γήρανση, δούλεψαν προσωπικά ζητήματα σε σχέση με την ηλικία τους και στη συνέχεια ήταν έτοιμοι να ενεργοποιηθούν σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Συνεχίζουμε με την έρευνα «Η Δραματοθεραπεία σε ηλικιωμένους με άνοια – Βελτιώνει την ποιότητα ζωής τους;» (Jaaniste et al., 2015: 40 – 48). Πρόκειται για μια πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ηλικιωμένα άτομα με ελαφριά και μεσαίας μορφής άνοια. Το ερευνητικό ερώτημα ήταν αν η δραματοθεραπεία μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα ζωής (QoL) αυτών των ατόμων. Το δείγμα αποτέλεσαν 13 Αυστραλοί με ευρωπαϊκή καταγωγή, ηλικίας 61 – 68 ετών, όλοι άντρες εκτός από μία γυναίκα. Αυτοί χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: μία ομάδα δραματοθεραπείας 4 ατόμων και μία ομάδα 9 ατόμων που απλώς παρακολουθούσε για τέσσερις μήνες ταινίες. Χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποσοτικές (Quality of Life Alzheimer's Disease (QoL-AD) scale of Logsdon) (Gibbons, McCurry, & Teri, 1999) όσο και ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια πριν και μετά την εφαρμογή 16 συναντήσεων. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, η ποιότητα ζωής των συμμετεχόντων στην ομάδα δραματοθεραπείας αυξήθηκε ενώ αντίστοιχα αυτή των συμμετεχόντων στην ομάδα παρακολούθησης ταινιών μειώθηκε. Η δραματοθεραπεία βοήθησε τους ηλικιωμένους να εκφραστούν συναισθηματικά και διανοητικά και τους έκανε πιο εναργείς και συνειδητούς σε σχέση με τη διεκδίκηση μιας ποιότητας ζωής.

Ακολούθως, παραθέτουμε την έρευνα «Δράμα με ηλικιωμένους» (Huddleston, 1989: 298 – 300). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η δραματοθεραπεία ως μέθοδος και στη συνέχεια εξειδικεύεται η εφαρμογή και τα αποτελέσματά της σε



ηλικιωμένα άτομα. Ως αποτελέσματα αναφέρονται η βελτίωση της φυσικής και διανοητικής κατάστασης, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και της φαντασίας και η αντίληψη του χρόνου ως όλου (παρελθόν – παρόν – μέλλον).

Κλείνουμε αυτήν την ανασκόπηση ερευνών με την έρευνα του Rooney (2014) «*Τα αποτελέσματα του θεάτρου Playback στη διαχείριση του εκφοβισμού ανάμεσα σε ηλικιωμένους σε κοινότητες ηλικιωμένων*». Ο Rooney, στην παρούσα εργασία, περιγράφει μια ποιοτική έρευνα που είχε σαν στόχο να διερευνήσει το αν το θέατρο Playback αποτελεί αποτελεσματικό μέσο διαχείρισης του εκφοβισμού (bullying) που αναπτύσσεται μέσα σε οίκους ευγηρίας ανάμεσα στους ηλικιωμένους άνω των 65 ετών. Ο αρχικός στόχος ήταν το δείγμα της έρευνας να αποτελέσουν επαγγελματίες που εργαζόνταν με ηλικιωμένους και είχαν εκπαιδευθεί στο θέατρο Playback. Αυτό, όμως, δεν κατέστη εφικτό κι έτσι, μέσω της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τελικά 7 λευκές γυναίκες, ηλικίας από 23 έως 66 ετών που είχαν εργαστεί ή εργάζονταν σε δημόσιους οίκους ευγηρίας ή φρόντιζαν ηλικιωμένους στο σπίτι (νοσηλεύτριες και κοινωνικοί λειτουργοί). Η έρευνα διεξήχθη με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Απεδείχθη ότι καμία από αυτές τις γυναίκες δεν είχε προηγουμένως εκπαιδευθεί στις μεθόδους του θεάτρου Playback κι έτσι η αρχική ερευνητική υπόθεση του Rooney έμεινε ουσιαστικά αναπάντητη. Η άποψή του, ωστόσο, όπως εκφράζεται μέσα στην εργασία του, είναι πως το θέατρο Playback μπορεί να βοηθήσει στη διαχείριση του εκφοβισμού, καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να δουν τον εαυτό τους και το ρόλο που διαδραματίζουν μέσα στη σχέση εκφοβιστή – θύματος από απόσταση και χωρίς να στιγματιστούν (Rooney, 2014: 31 – 32).

Από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, μάς έγινε σαφές ότι ενώ υπάρχουν αρκετές έρευνες που συσχετίζουν τη δραματοθεραπεία, το θέατρο και το δημιουργικό δράμα με την τρίτη ηλικία, σε ό, τι αφορά συγκεκριμένα στο θέατρο Playback και στα αποτελέσματα που μπορεί να έχουν οι μέθοδοί του σε ηλικιωμένους ενήλικες, υπάρχει ένα τεράστιο ερευνητικό κενό.

#### **1.4. Η ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ (SELF - EFFICACY) ΚΑΙ Ο ΑΥΘΟΡΜΗΤΙΣΜΟΣ (SPONTANEITY)**

Στο παρόν υποκεφάλαιο, θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε τις δύο έννοιες που αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνάς μας: την αυτοαποτελεσματικότητα και τον αυθορμητισμό.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1977: 192 – 193), η ανθρώπινη συμπεριφορά διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω διανοητικών διαδικασιών. Συγκεκριμένα, καθορίζεται και μεταβάλλεται ανάλογα με τον τρόπο που επεξεργάζεται διανοητικά το άτομο άμεσες, έμμεσες και συμβολικές πληροφορίες του εξωτερικού περιβάλλοντος. Παρατηρώντας τους άλλους, αντιλαμβάνεται τα υφιστάμενα συμπεριφορικά μοντέλα και τον τρόπο λειτουργίας τους, τα επεξεργάζεται μέσω του προσωπικού του φίλτρου εμπειρίας και στη συνέχεια τα υιοθετεί ανά περίπτωση. Η αντίληψη της κατάλληλης συμπεριφοράς διαμορφώνεται, παρατηρώντας τα αποτελέσματα και τις συνέπειες που έχουν διαφορετικά συμπεριφορικά μοντέλα γύρω μας. Η διαμόρφωση μέσω της διανοητικής διαδικασίας της αντίληψης των πιθανών συνεπειών μιας συμπεριφοράς, η προσωπική στοχοθεσία του κάθε ατόμου και η αυτοαξιολόγηση των αποτελεσμάτων

της δράσης του, δημιουργούν την εσωτερική κινητοποίηση για συμπεριφορική αλλαγή και περαιτέρω δράση.

Η παθητική και φοβική συμπεριφορά καθορίζεται κυρίως από την αντίληψη του βαθμού της αυτοαποτελεσματικότητας που αναπτύσσει κάθε άτομο για τον εαυτό του. Όσο πιο ισχυρή είναι η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας στο άτομο, τόσο περισσότερο αυτό θα δοκιμάσει νέες συμπεριφορές, θα εμπλακεί σε καινούργιες εμπειρίες, θα προσπαθήσει πιο έντονα για το επιθυμητό αποτέλεσμα και θα επιμείνει στη δράση του ανεξάρτητα από τα εμπόδια και τις δυσκολίες που θα συναντήσει. Εμπλεκόμενο σε δραστηριότητες φαινομενικά απειλητικές αλλά στην ουσία ασφαλείς, κυριαρχεί πάνω στους φόβους τους και αυτή η αίσθηση δύναμης βελτιώνει εκ νέου την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Αντίθετα, η χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας οδηγεί σε φοβικές και αμυντικές συμπεριφορές που αποδυναμώνουν το άτομο μέσα από τον φαύλο κύκλο της αδράνειας και του φόβου. Η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας διαμορφώνεται ως συνάρτηση των προσωπικών επιτευγμάτων του ατόμου, της έμμεσης εμπειρίας του μέσω της παρακολούθησης των άλλων, της προφορικής πειθούς που δέχεται σε σχέση με τις ικανότητές του και της κατάστασης της φυσιολογικής ψυχολογίας του (δηλαδή του κατά πόσο το άτομο μπορεί να ελέγξει την ψυχική του διέγερση όταν αντιμετωπίζει στρεσογόνες και επίπονες καταστάσεις). Τα προσωπικά επιτεύγματα του ατόμου είναι αυτά που λειτουργούν ως πιο άμεση και πιο ισχυρή πηγή αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Αντίθετα, η υψηλή ψυχική διέγερση αποδυναμώνει την δράση και την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου (Bandura, 1977: 193 – 200).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Moreno, ο αυθορμητισμός είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να ανταποκρίνεται κατάλληλα σε μια νέα κατάσταση ή καινοτόμο σε μια παλιά κατάσταση (Moreno, 1946: XII). Ο αυθορμητισμός είναι ένας απαραίτητος καταλύτης για την ελεύθερη βούληση και δράση. Ωθεί το άτομο να λειτουργεί χωρίς συντηρητισμό και διεγείρει τη δημιουργικότητά του. Είναι τόσο βιολογικό όσο και κοινωνικό χαρακτηριστικό, καθώς μπορεί να καλλιεργηθεί. Όσο περισσότερο εξασκείται ο άνθρωπος στον αυθορμητισμό, τόσο πιο ελεύθερα διαβιεί. Ο αυθορμητισμός ενυπάρχει στο άτομο σε κάθε λειτουργία του: στη σκέψη, στο συναίσθημα, στη δράση, στην απραξία (Moreno, 1987: 42 – 43). Οι εμπειρικές και διαδραστικές μέθοδοι μάθησης ενθαρρύνουν την αυθόρμητη δημιουργικότητα, καθώς αναγνωρίζουν τη σημασία της στην καλλιέργεια όλων των επιπέδων της ανθρώπινης έκφρασης: της σκέψης, του σώματος, του πνεύματος, του συναισθήματος (Kintigh, 1998: 7).

Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης, εντοπίσαμε μία ακόμα έρευνα που μετρά την επίδραση του ψυχοδράματος και του θεάτρου Playback στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας (self – efficacy) και του αυθορμητισμού (spontaneity) (Testoni, Guglielmin, Pogliani & Tempra, 2012: 31 – 55), που οδηγούν με τη σειρά τους στη μείωση της αίσθησης της ανημπόριας και της αποτυχίας. Το δείγμα της αναφερθείσας έρευνας αποτέλεσε μία ομάδα δασκάλων που εμπλέκεται στην επαγγελματική αποκατάσταση ανέργων και μη προνομιούχων ατόμων. Πρόκειται για μία έρευνα – δράση που διεξήχθη ταυτόχρονα σε 5 χώρες (Αυστρία, Φινλανδία, Ιταλία, Λιθουανία, Ρουμανία). Ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να διδάξει στους συμμετέχοντες δασκάλους τις βασικές τεχνικές του ψυχοδράματος και του θεάτρου Playback, ώστε να επιτευχθούν δύο στόχοι. Αρχικά, η αλλαγή της συμπεριφοράς των ίδιων των δασκάλων μέσω της εκπαίδευσής τους και

στη συνέχεια η εφαρμογή των τεχνικών στους τελικούς αποδέκτες που αντιμετώπιζαν την κοινωνική αποτυχία (ανέργους και μη προνομιούχους) στοχεύοντας στην αύξηση της δημιουργικότητας και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Σαν εργαλεία μέτρησης των δύο εξαρτώμενων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν η κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας (General Self – Efficacy Scale – GSE) των Schwarzer και Jerusalem (1979) και η κλίμακα μέτρησης του αυθορμητισμού (Spontaneity Assessment Inventory – Revised – SAI-R), των Kipper και Hundal (2005).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά σε σχέση με την αύξηση τόσο της αυτοαποτελεσματικότητας όσο και του αυθορμητισμού. Οι ερευνητές σημειώνουν ότι αυτά τα δύο στοιχεία αλληλοεπηρεάζονται μέσα στο άτομο και προτείνουν την εφαρμογή παρόμοιων παρεμβάσεων και σε άλλους μη προνομιούχους πληθυσμούς που χρειάζονται ενδυνάμωση.

Η παραπάνω έρευνα αποτέλεσε έναυσμα για την παρούσα έρευνα. Ο γεροντικός πληθυσμός αποτελεί έναν μη προνομιούχο πληθυσμό, που συχνά αντιμετωπίζει την κοινωνική απομόνωση, παράλληλα με άλλα ζητήματα σωματικής και ψυχικής υγείας. Θεωρούμε ότι είναι ένας πληθυσμός που αναμφίβολα χρειάζεται ενδυνάμωση, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής τόσο του ίδιου όσο και των οικείων του. Η αύξηση της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας σε άτομα τρίτης ηλικίας θα συμβάλει στην υιοθέτηση ενεργητικών και μη φοβικών συμπεριφορών, θα μειώσει την κατάθλιψη, το άγχος και την αίσθηση της ανημπόριας και θα αυξήσει την αυτοεκτίμησή τους. Θα τους οδηγήσει στη δράση και όχι στην παραίτηση από τη ζωή λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ**

### **2.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η διδασκαλία και η εφαρμογή των τεχνικών του θεάτρου Playback σε άτομα τρίτης ηλικίας μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας (Self – Efficacy) και του αυθορμητισμού τους (Spontaneity).

Το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα είναι το αν ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα εφαρμογής των τεχνικών του θεάτρου Playback θα προήγαγε την αυτοαποτελεσματικότητα και τον αυθορμητισμό σε άτομα άνω των 65 ετών και αν ναι, σε ποιο βαθμό.

Παράλληλα, θέσαμε και τα παρακάτω δευτερεύοντα ερωτήματα:

1. Η εφαρμογή του προγράμματος θα συντελούσε παράλληλα στην αύξηση της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης των συμμετεχόντων;
2. Η αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας θα προκαλούσε βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της διαπροσωπικής επικοινωνίας;
3. Η εφαρμογή του προγράμματος θα συντελούσε στη βελτίωση της μνήμης και της πνευματικής διαύγειας του ερευνητικού πληθυσμού;
4. Τα άτομα που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα θα ήταν στη συνέχεια ικανά να λειτουργήσουν οι ίδιοι ως εκπαιδευτές σε συνομηλίκους τους, σε ένα πλαίσιο αλληλοεπιμόρφωσης;
5. Ποια είναι τα όρια που πρέπει να τηρηθούν σε σχέση με την ανάπτυξη προσωπικής σχέσης ανάμεσα στην ερευνήτρια και τον συγκεκριμένο ερευνητικό πληθυσμό δεδομένου ότι το πρόγραμμα έχει ημερομηνία λήξης;

### **2.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ**

Η κύρια ερευνητική υπόθεση της έρευνάς μας, σύμφωνα με την πιλοτική έρευνα, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την εμπειρία μας, ήταν πως ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα εφαρμογής των τεχνικών του θεάτρου Playback σε άτομα άνω των 65 ετών θα προήγαγε σε σημαντικό βαθμό την αυτοαποτελεσματικότητά και τον αυθορμητισμό τους.

Επιπλέον, κάναμε και τις παρακάτω δευτερεύουσες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Η εφαρμογή του προγράμματος θα συντελούσε σημαντικά στην αύξηση των επιπέδων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης των συμμετεχόντων.
2. Μέσω της αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητας και του αυθορμητισμού, η διαπροσωπική επικοινωνία και οι κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων θα παρουσίαζαν βελτίωση τόσο στο πλαίσιο της ομάδας όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.
3. Η εφαρμογή του προγράμματος θα συντελούσε στη βελτίωση της μνήμης και της πνευματικής διαύγειας του ερευνητικού πληθυσμού.
4. Πολλά από τα άτομα που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα θα ήταν στη συνέχεια ικανά να λειτουργήσουν οι ίδιοι ως εκπαιδευτές σε συνομηλίκους τους σε ένα πλαίσιο αλληλοεπιμόρφωσης.

5. Η προσωπική σχέση ανάμεσα στην ερευνήτρια και τον συγκεκριμένο ερευνητικό πληθυσμό θα πρέπει να αναπτυχθεί στον βαθμό που δεν θα περιορίζει τα οφέλη του προγράμματος κατά τη διάρκειά του αλλά και μετά το πέρας του. Η ερευνήτρια θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη συναισθηματική εξάρτηση, που μπορεί να αναπτύξουν οι συμμετέχοντες μαζί της, καθώς το πρόγραμμα έχει συγκεκριμένη ημερομηνία λήξης, και παράλληλα να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να εκτεθούν στον βαθμό που ο καθένας μπορεί να διαχειριστεί θετικά αυτήν την έκθεση.

## **2.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **2.3.1. ΔΕΙΓΜΑ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ**

Χαρακτηριστικό του δείγματος της έρευνάς μας είναι ότι συγκροτήθηκε από ηλικιωμένους άνω των 65 ετών, μέλη των ΚΑΠΗ (Κέντρα Ανοιχτής Προστασίας Ηλικιωμένων).

Για να διασφαλίσουμε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, επισκεφτήκαμε 9 ΚΑΠΗ εντός του νομού Αττικής, στις ακόλουθες περιοχές: Δάφνη (2), Ζωγράφου (2), Ηλιούπολη (1), Καισαριανή (2), Υμηττό (2). Μιλώντας με τους υπευθύνους των παραπάνω ΚΑΠΗ, διαπιστώσαμε ότι παρουσίαζαν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά στον τρόπο λειτουργίας τους. Εκτός από την αναμενόμενη ατομική ιδιομορφία κάθε απόμου, διαπιστώσαμε ομοιογένεια των μελών των ΚΑΠΗ ως προς τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Ήταν όλοι συνταξιούχοι, από 65 έως 80 ετών που ανήκαν σε μεσαία κοινωνικά στρώματα.
- Ο πληθυσμός εμφάνιζε αριθμητική αναλογία ως προς το φύλο.
- Δεν υπέφεραν από σοβαρά προβλήματα σωματικής ή ψυχικής υγείας.
- Ήταν όλοι μόνιμοι επισκέπτες των συγκεκριμένων ΚΑΠΗ και γνωρίζονταν μεταξύ τους για τουλάχιστον έναν χρόνο.
- Είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν μέσα στο ΚΑΠΗ μαθήματα εικαστικών τεχνών, παρακολουθούσαν τουλάχιστον μία θεατρική παράσταση ανά έτος και είχαν συμμετάσχει σε πολιτιστικές επισκέψεις. Κανείς δεν είχε παρακολουθήσει μαθήματα θεάτρου είτε εντός είτε εκτός του ΚΑΠΗ κατά τη διάρκεια της ζωής του.

Θεωρήσαμε, λοιπόν, τα ΚΑΠΗ αυτά και τον πληθυσμό τους ομοιογενή ως προς τα γενικά χαρακτηριστικά παρά τις επιμέρους διαφορές τους.

Παράλληλα, στο πλαίσιο μιας πιλοτικής έρευνας, δώσαμε προς συμπλήρωση τις σταθμισμένες κλίμακες (ερωτηματολόγια) που σκοπεύαμε να χρησιμοποιήσουμε στην κυρίως έρευνά μας και στα 9 ΚΑΠΗ, τα οποία επισκεφθήκαμε. Τα μέλη των ΚΑΠΗ απάντησαν στα ερωτηματολόγια. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν προέκυψαν επί του συνόλου σημαντικές διαφορές ως προς το σημείο εκκίνησης των ερωτηθέντων σε σχέση με τον ήδη κατακτημένο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας και αυθορμητισμού. Στη συνέχεια, σε 4 από τα 9 ΚΑΠΗ πραγματοποιήθηκαν 6 εργαστήρια θεάτρου Playback μέσα σε ένα διάστημα 2 μηνών. Δημιουργήθηκαν κατ' αυτόν τον τρόπο 4 ομάδες πειραματισμού και 5 ομάδες ελέγχου. Κατόπιν, τα μέλη και των 9 ΚΑΠΗ ξανασυμπλήρωσαν τις σταθμισμένες κλίμακες. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας έδειξαν αύξηση τόσο της αυτοαποτελεσματικότητας όσο και

του αυθορμητισμού στις ομάδες πειραματισμού σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου, καταδεικνύοντας ότι το θέατρο Playback μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ενίσχυσης των δύο αυτών μεταβλητών σε άτομα τρίτης ηλικίας.

Η αρχική μας σκέψη ήταν να γίνει μια τυχαία δειγματοληψία και να συγκροτηθεί μια ομάδα πειραματισμού από όλα τα ΚΑΠΗ. Τελικά, όμως, με δεδομένη την ομοιογένεια που είχαμε διαπιστώσει, θεωρήσαμε πιο λειτουργικό για την έρευνα να επιλεγεί ένα ΚΑΠΗ σαν ομάδα πειραματισμού.

Με κλήρωση αποφασίστηκε την ομάδα πειραματισμού να αποτελέσει το Α' ΚΑΠΗ Υμηττού. Κατόπιν, επιλέξαμε ως ομάδα ελέγχου το ΚΑΠΗ Ηλιούπολης, με κριτήριο τον κοινό αριθμό ανδρών και γυναικών στα δύο αυτά ΚΑΠΗ. Κατά συνέπεια, τόσο η ομάδα πειραματισμού (N1) όσο και η ομάδα ελέγχου (N2) αποτελείται από 9 γυναίκες και 7 άνδρες, ηλικίας από 65 έως 80 ετών.

Διαπιστώσαμε μετά το τέλος της έρευνας ότι το δείγμα δεν παρουσίασε καμία απολύτως απώλεια σε κανένα από τα στάδια της έρευνας.

### **2.3.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Η έρευνά μας είναι μια έρευνα πεδίου, μια έρευνα που έχει σαν στόχο να συγκεντρώσει και να αναλύσει στοιχεία σε σχέση με μία ομάδα μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Cherry, 2000: 333). Ο ερευνητής πραγματοποιεί την παρέμβασή του στο δοσμένο περιβάλλον και βγάζει τα συμπεράσματά του σε σχέση με τον τρόπο αλληλεπίδρασης των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών μέσα σε αυτό (Kantowitz, Roediger & Elmes, 1997: 410).

Πρόκειται για μια μεικτή έρευνα, καθώς αξιοποιεί εργαλεία τόσο της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής έρευνας. Μέσω της ποιοτικής έρευνας, μπορούμε να εξερευνήσουμε πολλαπλές διαστάσεις των κοινωνικών φαινομένων και να διερευνήσουμε τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα υποκείμενα της έρευνας καθώς και τα νοήματα που παράγουν (Cohen, & Manion, 1980:291). Παράλληλα, μέσω της ποσοτικής έρευνας, καθίσταται δυνατή η μετάφραση αφηρημένων και θεωρητικών εννοιών και συμπερασμάτων σε αντίστοιχα εμπειρικά δεδομένα, που είναι μετρήσιμα (Loxley, 2013:3). Με αυτόν τον τρόπο, τα συμπεράσματα της ποιοτικής έρευνας καθίστανται πιο αξιόπιστα.

Η έρευνά μας διεξήχθη από τον Ιανουάριο έως τον Μάιο του 2014 μέσα στο χώρο του Α' ΚΑΠΗ Υμηττού, έναν χώρο οικείο για τους συμμετέχοντες. Πραγματοποιήθηκαν 16 τρίωρες παρεμβάσεις θεάτρου Playback μέσα σε διάστημα τεσσάρων μηνών (μία παρέμβαση κάθε εβδομάδα). Κατά τη διάρκεια αυτών των παρεμβάσεων, οι συμμετέχοντες διδάχθηκαν τις φόρμες του θεάτρου Playback, ενεπλάκησαν σε ασκήσεις χαλάρωσης, εμπιστοσύνης και σωματικής έκφρασης, πραγματοποίησαν αυτοσχεδιασμούς και παιχνίδια ρόλων, μοιράστηκαν προσωπικές τους ιστορίες και έπαιξαν ως ερμηνευτές του θεάτρου Playback τις ιστορίες των υπολοίπων. Η ερευνήτρια είχε τόσο το ρόλο της εμπυχωτριάς των εργαστηρίων όσο και το ρόλο του συντονιστή κατά το μοίρασμα και την εκδραμάτιση των ιστοριών μέσω του θεάτρου Playback.

### **2.3.3. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

#### **1. Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων**

Κατά την έρευνά μας χρησιμοποιήθηκαν δύο σταθμισμένες κλίμακες, η κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας (General Self – Efficacy Scale – GSE, Jerusalem), των Schwarzer και Jerusalem (1979) και η κλίμακα μέτρησης του Αυθορητισμού (Spontaneity Assessment Inventory – Revised – SAI-R) των Kipper και Shemer (2006: 127 - 136).

Χρησιμοποιήσαμε την ελληνική εκδοχή της General Self – Efficacy Scale (GSE) (Glynu, Schwarzer, & Jerusalem, 1994), που αποτελείται από 10 ερωτήματα που αξιολογούν το κατά πόσο το άτομο πιστεύει ότι έχει την ικανότητα να ανταποκριθεί και να ελέγξει τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του. Η σταθμισμένη αυτή κλίμακα έχει μεταφραστεί σε 28 γλώσσες από διγλωσσους μεταφραστές, με βάση τη γερμανική και την αγγλική της εκδοχή. Η GSE έχει χρησιμοποιηθεί σε ένα μεγάλο αριθμό ερευνών, με σταθμισμένη εγκυρότητα στο δείκτη Cronbach' s alpha από 75 έως 91 (Scholz et al., 2002: 242 – 251).

Η Spontaneity Assessment Inventory – Revised είναι μια αυτοαναφορική κλίμακα, η οποία έχει σχεδιαστεί για να μετρήσει το μέγεθος του αυθορητισμού. Οι Kipper και Hundal (2005: 119 – 129), που δημιούργησαν την Spontaneity Assessment Inventory, ρώτησαν 25 διεθνώς αναγνωρισμένους ψυχοθεραπευτές εξειδικευμένους στο ψυχόδραμα ποιες σκέψεις και συναισθήματα χαρακτηρίζουν την κατάσταση του αυθορητισμού. Από τις απαντήσεις τους προέκυψε η Spontaneity Assessment Inventory, η οποία αναθεωρήθηκε από τους Kipper και Shemer το 2006 (Kipper και Shemer, 2006: 127 – 136). Στην Spontaneity Assessment Inventory – Revised τίθεται η ερώτηση: Πόσο συχνά έχετε αυτά τα συναισθήματα και τις σκέψεις κατά τη διάρκεια μιας συνηθισμένης ημέρας;. Η ερώτηση συνοδεύεται από μια λίστα με 18 επίθετα, που περιγράφουν διάφορα συναισθήματα και σκέψεις, όπως πλήρης, ελεύθερος να ανακαλύψω, ζωντανός, ενεργητικός, αμήχανος, κάνω οτιδήποτε χωρίς όρια, ελεύθερος να δράσω ακόμη και σε προκλητικό βαθμό (Davelaar, Araujo, & Kipper, 2008:118–119), δημιουργικός, χαρούμενος, ενθουσιασμένος, ικανοποιημένος, κάνω οτιδήποτε εντός ορίων (Testoni et al., 2012: 211). Η κλίμακα είναι τύπου Likert με πέντε βαθμίδες (1=πολύ λίγο έως 5=πάρα πολύ). Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει σταθμισμένη εγκυρότητα στο δείκτη Cronbach' s alpha 79 (Kipper, & Shemer, 2006: 127 – 136).

#### **2. Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων**

##### **- Ημερολόγιο παρατήρησης**

Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, η ερευνήτρια διατηρούσε ημερολόγιο παρατήρησης στο οποίο κατέγραφε τις προσωπικές της σκέψεις, σημαντικά συμβάντα και συμπεριφορές, καθώς και – επιλεκτικά – ορισμένες από τις ιστορίες που αφηγούνταν οι συμμετέχοντες. Η καταγραφή δεν γινόταν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, καθώς αυτό κρίθηκε πως θα λειτουργούσε αποτρεπτικά για τους συμμετέχοντες, αλλά αμέσως μετά από κάθε εργαστήριο – παρέμβαση.

Η παρατήρηση επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα για το φυσικό πλαίσιο, το ανθρώπινο πλαίσιο, το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης και το πλαίσιο του προγράμματος (Morisson, 1993: 80). Στην παρούσα έρευνα, μιλάμε για απόλυτα συμμετοχική παρατήρηση, καθώς η ερευνήτρια έχει αναλάβει έναν συγκεκριμένο

ρόλο μέσα στην ομάδα που μελετά (Cohen, Manion, & Morisson, 2008: 522), στην περίπτωση μας εν γνώσει των συμμετεχόντων. Μέσω της συστηματικής τήρησης ημερολογίου παρατήρησης, η ερευνήτρια μπόρεσε να ανακαλύψει και να καταγράψει στοιχεία, τα οποία πιθανόν οι συμμετέχοντες θα απέκρυπταν σε μία συνέντευξη, να λειτουργήσει επαγωγικά και να έχει προσωπική και υποκειμενική πρόσβαση στην υπάρχουσα πληροφορία (Cohen, Manion, & Morisson, 2008: 513), ενισχύοντας τη γνώση που θα προκύψει μέσα από τις απόψεις των συμμετεχόντων και τις αντικειμενικές μετρήσεις των ποσοτικών μεθόδων.

#### **- Ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου για αξιολόγηση του προγράμματος και αυτοαξιολόγηση**

Στο τέλος της παρέμβασης, δόθηκε στους συμμετέχοντες ένα ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου για να αξιολογήσουν τη χρησιμότητα των τεχνικών που διδάχθηκαν και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος αλλά και να προχωρήσουν σε μία αυτοαξιολόγηση σε σχέση με τη συμμετοχή τους και τον αντίκτυπο που είχε πάνω τους η παρέμβαση.

Τα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοικτού τύπου δε στοχεύουν στην κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των απαντήσεων. Δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντήσουν με ελευθερία και να διατυπώσουν τη γνώμη τους χωρίς περιορισμούς (Cohen, Manion, & Morisson, 2008: 419).

#### **2.4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Σύμφωνα με την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, διαπιστώθηκε η θετική επίδραση των τεχνικών του θεάτρου Playback στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας και του αυθορμητισμού σε άτομα τρίτης ηλικίας.

Κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, που προήλθαν από το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας και από το ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, διαπιστώθηκε σημαντική επιβεβαίωση των περισσότερων αρχικών ερευνητικών μας υποθέσεων.

Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, τα μέλη της ομάδας σταδιακά παρουσίαζαν αύξηση της διάθεσης για επικοινωνία και μοίρασμα και υψηλότερη ψυχοσωματική εμπλοκή στη διαδικασία. Συμμετείχαν όλοι – σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό– σε όλες τις προκαταρκτικές ασκήσεις (χαλάρωσης, συγκέντρωσης, εμπιστοσύνης, σωματικής έκφρασης). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτό το αρχικό στάδιο ήταν το σημείο όπου παρουσιάστηκαν οι περισσότερες δυσκολίες και τριβές, καθώς υπήρχαν άτομα που προέβαλαν αντιστάσεις. Επιμείναμε για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από το προβλεπόμενο, καθώς κρίναμε ότι το χτίσιμο της εμπιστοσύνης και η κοινή αποδοχή ότι ο χώρος των εργαστηρίων αποτελεί έναν ασφαλή χώρο έκθεσης ήταν απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχία του κυρίου μέρους της παρέμβασης, δηλαδή της διδασκαλίας των τεχνικών του θεάτρου playback. Μέχρι το τέλος του πρώτου μήνα (4 παρεμβάσεις) οι συμμετέχοντες απελευθερώθηκαν σημαντικά σωματικά και η ομάδα ανέπτυξε την απαραίτητη εμπιστοσύνη. Ακόμα και ορισμένα άτομα, που ξεκίνησαν με μεγαλύτερη δυσπιστία, ενσωματώθηκαν στη φιλοσοφία του προγράμματος. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες γνωρίζονταν από πριν στάθηκε καθοριστικός παράγοντας σε αυτό το στάδιο.



Η συνοχή της ομάδας εξελίχθηκε σε μεγάλο βαθμό με ανεπτυγμένα επίπεδα αλληλοϋποστήριξης. Κατά το κύριο μέρος της παρέμβασης, ήταν εντυπωσιακή η έντονη διάθεση των συμμετεχόντων για μοίρασμα προσωπικών ιστοριών, αλλά και η στήριξη της ομάδας στους εκάστοτε αφηγητές, όσο προχωρούσαν τα εργαστήρια. Οι συμμετέχοντες δραματοποιούσαν τις ιστορίες με ολοένα αυξανόμενη εκφραστικότητα και αυθορμητισμό, ενώ πολλές φορές δημιουργήθηκε συγκίνηση και έντονα ψυχικά ξεσπάσματα.

Τα επίπεδα ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης εμφάνισαν μεγάλη βελτίωση μέχρι το τέλος των εργαστηρίων, γεγονός που αποτυπωνόταν στη βελτίωση του τρόπου αφομοίωσης και εκδραμάτισης των ιστοριών από τους συμμετέχοντες.

Παράλληλα, παρατηρήσαμε μεγαλύτερη συνοχή και καλύτερη δόμηση στη σκέψη και τον λόγο των συμμετεχόντων όσο προχωρούσε η παρέμβαση. Η ικανότητά τους να αφηγηθούν ολοκληρωμένα πιο σύνθετες ιστορίες αλλά και να εκφράσουν αποτελεσματικά καθημερινό και συμβολικό λόγο ως ηθοποιοί – ερμηνευτές των ιστοριών των άλλων παρουσίαζε διαρκή βελτίωση.

Αναλύοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια, παρατηρήσαμε μία κοινή αίσθηση επιτυχίας του προγράμματος. Όλοι οι συμμετέχοντες ζήτησαν επέκταση της παρέμβασης.

Οι απαντήσεις τους εμπειρείχαν θετικές δηλώσεις σε σχέση με την ανάπτυξη συναισθημάτων εμπιστοσύνης τόσο στον εαυτό τους όσο και στη δύναμη της ομάδας. Εξέφραζαν ανακούφιση από την αίσθηση της μοναξιάς, μείωση του άγχους και των καταθλιπτικών σκέψεων και αύξηση της αποδοχής του διαφορετικού.

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αισθάνθηκαν πιο δυνατοί μέσα από τη διαδικασία ανταλλαγής εμπειριών, την ελευθερία που ένιωσαν να είναι ο εαυτός τους αλλά και την ευτυχία που βίωσαν νιώθοντας ότι ο εαυτός τους δεν είναι μόνο αποδεκτός αλλά και αρεστός και ενδιαφέρων για τους άλλους. Επίσης, σημείωσαν ότι μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς και την εκδραμάτιση των ιστοριών, βίωσαν διαφορετικούς ρόλους απ' αυτούς που αναλαμβάνουν στην καθημερινότητά τους και τους ανοίχτηκαν καινούργιοι δρόμοι σκέψης. Βλέποντας τις ιστορίες τους παιγμένες, υπήρξαν δηλώσεις όπως «τώρα κατάλαβα ποιο ήταν το πραγματικό πρόβλημα», «τελικά είχα πάρει τη σωστή απόφαση», «μου αρέσει ο εαυτός μου περισσότερο απ' ό, τι νόμιζα». Ως θετικά στοιχεία του προγράμματος ανέφεραν ιδιαίτερα τη βελτίωση της σωματικής τους κατάστασης, τη μεγαλύτερη διάθεσή τους για κοινωνικοποίηση, την αίσθηση της δημιουργικότητας και της ελευθερίας, την εμπιστοσύνη, τη διασκέδαση, τη χαρά, τη δράση.

Η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος SPSS. Τα ερωτηματολόγια με τις δύο κλίμακες (General Self – Efficacy Scale και Spontaneity Assessment Inventory – Revised) δόθηκαν στους συμμετέχοντες αρχικά έναν μήνα μετά την έναρξη των εργαστηρίων και στη συνέχεια ξανά, για νέα μέτρηση, έξι μήνες αργότερα. Οι τιμές των απαντήσεων των υποκειμένων και η τυπική απόκλιση και των δύο χρονολογικών φάσεων μετρήθηκαν συγκριτικά μεταξύ τους με στατιστικό κριτήριο επεξεργασίας το t-student. Ερευνήθηκε η διαφορά των μέσων όρων για κάθε μεταβλητή και στις δύο μετρήσεις του ερωτηματολογίου, μία πριν και μία μετά την παρέμβαση. Εφαρμόσαμε αυτό το κριτήριο λόγω της τυχαιότητας του δείγματος καθώς και της κανονικής κατανομής του με βάση τα αποτελέσματα στις τιμές που μας έδωσε το πρόγραμμα SPSS.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν σημαντική αύξηση τόσο των επιπέδων της αυτοαποτελεσματικότητας όσο και του αυθορμητισμού της

πειραματικής ομάδας. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρξε σχεδόν καμία διαφοροποίηση στις τιμές των δύο μεταβλητών στις δύο μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν μέσα στο διάστημα των έξι μηνών.

## **2.5. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Στο παρόν υποκεφάλαιο, θα επιχειρήσουμε μια συνολική αποτίμηση της έρευνας λαμβάνοντας υπόψη τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα που προέκυψαν. Παράλληλα, θα αναφερθούμε στα ευρύτερα ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με το θέμα που μελετήσαμε.

Η παρούσα έρευνα είχε σαν βασικό ερευνητικό σκοπό να διερευνήσει κατά πόσο ένα πρόγραμμα βασισμένο στις τεχνικές του θεάτρου Playback θα συνέβαλε στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας και του αυθορμητισμού σε πληθυσμούς τρίτης ηλικίας.

Από την ανάλυση τόσο των ποιοτικών όσο και των ποσοτικών μας δεδομένων, διαπιστώσαμε ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος θεάτρου Playback αύξησε τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στους συμμετέχοντες, ενώ αύξηση παρατηρήθηκε και στα επίπεδα του αυθορμητισμού. Κατά συνέπεια, θεωρούμε ότι το θέατρο Playback αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο για τη βελτίωση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών σε άτομα τρίτης ηλικίας.

Θα θέλαμε να επισημάνουμε εδώ ότι ορισμένοι από τους συμμετέχοντες ήταν θετικοί στο να επιμορφώσουν στο μέλλον συνομηλικούς τους πάνω στις μεθόδους που διδάχθηκαν αλλά εξέφρασαν την ανάγκη περαιτέρω δικής τους εκπαίδευσης προκειμένου να νιώσουν έτοιμοι να το πράξουν. Συμπεράναμε κατ' επέκταση ότι για να καταστεί ένα πλαίσιο αλληλοεπιμόρφωσης εφικτό σε έναν άξονα διά βίου μάθησης, η διάρκεια της παρέμβασης θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερη.

Σε ό, τι αφορά τα ευρύτερα ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με το θέμα μας, διαπιστώσαμε μέσα από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση την ύπαρξη ενός μεγάλου ερευνητικού κενού. Όπως αναφέραμε ήδη στο υποκεφάλαιο 1.3., δεν εντοπίστηκαν σχεδόν καθόλου έρευνες που να διερευνούν τη συσχέτιση του θεάτρου Playback με πληθυσμούς τρίτης ηλικίας. Η έρευνα από την οποία εμπνευστήκαμε την παρούσα έρευνα μελετούσε την επίδραση του ψυχοδράματος και του θεάτρου Playback στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας (self – efficacy) και του αυθορμητισμού (spontaneity) (Testoni, Guglielmin, Pogliani & Tempra, 2012: 31 – 55). Εκτενής σχετική αναφορά έγινε στο υποκεφάλαιο 1.4.

Στο παρόν κεφάλαιο, θα θέλαμε να παραθέσουμε μία ακόμα έρευνα που μελετά τη συσχέτιση των δύο εξαρτημένων μας μεταβλητών, της αυτοαποτελεσματικότητας και του αυθορμητισμού (Davelaar, Araujo, & Kipper, 2008). Συγκεκριμένα πρόκειται για μια έρευνα που διεξήχθη σε 88 φοιτητές και αποφοίτους του Πανεπιστημίου Roosevelt (68 γυναίκες και 20 άντρες), ηλικίας από 18 έως 60 ετών και διερευνά το αν ο βαθμός αυθορμητισμού σχετίζεται με την αντίληψη του ατόμου σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτοεκτίμησή του. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ανώνυμα (δηλώνοντας μόνο φύλο και ηλικία) τρία ερωτηματολόγια: την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας (General Self – Efficacy Scale – GSE), των Schwarzer και Jerusalem (1995), την κλίμακα μέτρησης του αυθορμητισμού (Spontaneity Assessment Inventory – Revised – SAI-R) των Kipper και Shemer (2006: 127 - 136) και την κλίμακα αυτοεκτίμησης (Self – Esteem Scale RSCS) του Rosenberg (1965). Η έρευνα επιβεβαίωσε την

υπόθεση πως ο αυθορμητισμός σχετίζεται θετικά και σε σημαντικό βαθμό με την αυτοαποτελεσματικότητα.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της αξιοποίησης του θεάτρου Playback σε πληθυσμούς τρίτης ηλικίας. Δεδομένων των θετικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, θεωρούμε πως το θέατρο Playback θα μπορούσε να αποτελέσει εργαλείο ευρύτερων παρεμβάσεων σε ηλικιωμένα άτομα επηρεάζοντας θετικά την ψυχική, πνευματική και σωματική τους υγεία και, κατ' επέκταση, την ποιότητα ζωής τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Bandura, A. (1977). Self – efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 34 (2), 191 – 215.
- Cherry, A. I. (2000). *A research primer for the helping profession*. Belmont, CA: Wadsworth / Thomson Learning.
- Chesner, A. (2002). Playback theatre and group communication. In A. Chesner & H. Hahn (Eds.) *Creative advances in groupwork* (pp. 40 – 66). London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Coffman, V.T. (1979). *Creative drama: A useful tool for the institutionalized aged*. ERIC Clearinghouse.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., & Manion, L. (1980). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Crites, S. (1986). Storytime: recollecting the past and projecting the future. In T. R. Sarbin (Ed.) *Narrative psychology. The storied nature of human conduct* (pp. 152 - 173). Westport: Praeger Publishers.
- Γιώτης, Λ. (2007). Θέατρο playback: ένα θέατρο αναβίωσης. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 8, 23 – 29.
- Davelaar, P. M., Araujo, F. S., & Kipper, D. A. (2008). The revised spontaneity assessment inventory (SAI-R): relationship to goal orientation, motivation, perceived self – efficacy, and self – esteem. *The Arts in Psychotherapy*, 35, 117 – 128.
- Day, F. (2007). *“Patterns in a world in slippage”: playback theatre as professional development in three primary healthcare centres in Aotearoa New Zealand*. Doctoral Dissertation, School of Public Health and Psychosocial Studies, Auckland University of Technology.
- Dennis, R. (2004). *Public performance, personal story: a study of playback theatre*. Doctoral Dissertation, Griffith University.
- Fox, J. (1999). Introduction. In J. Fox & H. Dauber (Eds.) *Gathering voices: essays on playback theatre* (pp. 9 – 17). NY: Tusitala Publishing.
- Fox, J. (2004). *Playback theatre compared to psychodrama and theatre of the oppressed*. Center of Playback theatre.
- Gray, P. (1979). *The elderly can learn through dramatics*. Sunrise Semester, “Drama in Education,” Newsletter No. 2, New York University, Office of Off - Campus Programs.

- Hosking, B., & Penny, C. (1998). *Report on playback theatre teaching project, stage 1: Kiribati women and development project funded by NZODA programme*. New Zealand: Wellington.
- Huddleston, R. (1989). Drama with elderly people. *British Journal of Occupational Therapy*, 52 (8), 298 – 300.
- Jaaniste, J., Linnell, S., Ollerton, R. L., & Slewa – Younan, S. (2015). Drama therapy with older people with dementia – Does it improve quality of life? *The Arts in Psychotherapy*, 43, 40 – 48.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1979). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal. In R. Schwarzer (Ed.) *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-216). Washington, DC: Hemisphere.
- Johnson, D. R. (1986). The developmental method in drama therapy: group treatment with the elderly. *The Arts in Psychotherapy*, 13 (1), 17 – 33.
- Kantowitz, B. H., Roediger, H. I., & Elmes D. G. (1997). *Experimental psychology* (6<sup>th</sup> ed.). Minneapolis/St. Paul: West Publishing Group.
- Kintigh, M. (1998). *Peer education: building community through playback theatre action methods*. Doctoral Dissertation, University of North Texas.
- Kipper, D. A., & Hundal J. (2005). The spontaneity assessment inventory: The relationship between spontaneity and non-spontaneity. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 58, 119-129.
- Kipper, D. A., & Shemer, H. (2006). The revised spontaneity assessment inventory (SAI-R): spontaneity, well – being and stress. *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama & Sociometry*, 59 (3), 127 – 136.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. London: Press.
- Langley, D. (1987). Dramatherapy with elderly people. In S. Jennings (Ed.) *Dramatherapy: Theory and practice 1* (pp. 233 – 256). East Sussex: Routledge.
- Logsdon, R. G., Gibbons, L. E., McCurry, S. M., & Teri, L. (1999). Quality of life in Alzheimer's disease: patient and caregiver reports. *Journal of Mental Health & Aging*, 5 (1), 21-32.
- Loxley, A. (2013) *MSt. Research Methods Session 1.3. 'Styles and traditions in educational research'*. Lecture Notes. Dublin: School of Education, Trinity College.

- Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama*, Vol. 1. Beacon, NY: Beacon House.
- Moreno, J. L. (1987). Spontaneity and Catharsis. In J. Fox (Eds.) *The essential Moreno. Writings on psychodrama, group method, and spontaneity* (pp. 39 – 59). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and accomplishing school – centred evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.
- Rooney, J. E. (2014). *The effect of playback theatre on managing elderly bullying in senior communities*. Master's thesis, St. Catherine University, Sophia.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rowe, N. (2007). *Playing the other: Dramatizing personal narratives in playback theatre*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Salas, J. (1983). Playback theatre. *The Drama Review*, 27 (2), 15 – 25.
- Salas, J. (1993). *Improvising real life: Personal story in playback theatre*. New Platz, NY: Tusitala Publishing.
- Salas, J. (2009). Playback theatre: A frame for healing. In D. R. Johnson, & R. Emunah (Eds) *Current approaches in drama therapy* (pp. 445 – 460). Springfield: Charles C. Thomas.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is General self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242 – 251.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In M. Johnston, J. Weinman, & S. C. Wright, (Eds), *Measures in health psychology: a user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Testoni, I., Armenti, A., Ronconi, L., Cottone, P., Wieser, M. & Verdi, S. (2012). Daphne european research project: Italian validation of hypothesis model (SAI-R, CORE-OM and BDI-II). *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, XVII, 207 – 218.
- Testoni, I., Guglielmin M. S., Pogliani, I., & Tempra, L. (2012). Psychodrama and playback theatre for developing self – efficacy. In I. Testoni, M. S. Pogliani, T. Sageder, & P. de Leonardis (Eds.) *Psychodrama, playback theatre & lifelong learning in action research* (pp. 31 – 55). Milano: Psicodramma Classico.
- Wiener, R. (2009). Elders, drama and the good life. *Quality in Ageing and Older Adults*, 10 (4), 49 – 52.

### **ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ**

Glynou, E., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1994). *Greek adaptation of the general self-efficacy scale*, ανακτήθηκε στις 12/09/15 από <http://userpage.fu-berlin.de/~health/greek.htm>



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

**ΒΑΓΓΕΛΗΣ ΚΤΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ**

*Μεταπτυχιακός φοιτητής*

**Το παιχνίδι του ρόλου**

ως μέσο κατανόησης μαθηματικών εννοιών σε παιδιά της Α΄ Δημοτικού.  
Μία πειραματική έρευνα σε Δημοτικά σχολεία της Ανατολικής Αττικής



Ακαδημαϊκό Έτος: 2014-15

Εξάμηνο Β

Ναύπλιο 2015



## Περιεχόμενα

---

Περίληψη.....	386
Θεωρητικό πλαίσιο.....	387
Μεθοδολογία.....	391
Πρόγραμμα παρέμβασης.....	391
Συμπεράσματα.....	393
Σχετικές έρευνες.....	393
Επίλογος- Συζήτηση.....	394
Βιβλιογραφία.....	395
Παραρτήματα.....	397

## Περίληψη

---

Μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που τα μαθηματικά θεωρούνται πολύ δύσκολα, αλλά και σοβαρά για να εμπλέκονται με μουσική ή θέατρο μπορεί η δραματική τέχνη να αποτελέσει βασικό εργαλείο μαθηματικών στόχων; Και πιο συγκεκριμένα μπορεί μέσα από τη τεχνική παιχνίδι ρόλου να κατακτήσει το παιδί τη νέα γνώση;

Η απάντηση έρχεται από το θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας -προπομπός μίας έρευνας με εφαρμογή συγκεκριμένου προγράμματος που κάνει χρήση τη συγκεκριμένη τεχνική. Τα παιδιά καλούνται μέσα από το παιχνίδι του ρόλου να βιώσουν μία πραγματικότητα και μέσα από αυτήν να κατακτήσουν συγκεκριμένους στόχους των μαθηματικών.

Πρόκειται για παιχνίδια οικονομικών συναλλαγών, όπου λειτουργούν και ως έμποροι, αλλά και ως πελάτες. Αυτό τα βάζει σε μία σύνθετη διαδικασία που διπιστώνουμε ότι τα βοηθάει να κατακτήσουν καλύτερα τους συγκεκριμένους στόχους που είχαν τεθεί.

### ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΟΥ

Το παιχνίδι ρόλου είναι μία βασική τεχνική της δραματικής τέχνης (Κοντογιάννη, 2000:70). Είναι μία μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρέως ως εργαλείο μάθησης. Βοηθάει ιδιαίτερα μαθητές που δυσκολεύονται σε συγκεκριμένους τομείς γνώσης ή συμπεριφοράς. Η εφαρμογή του ενδείκνυται ιδιαίτερα στην προσέγγιση πιο πολύπλοκων συστημάτων ή ιδεών (Ching, 2014: 295).

Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους ανάλογα με τις καταστάσεις που έχουν να διαχειριστούν. Μέσα από αυτό μπορούν να ερμηνεύουν με διαφορετικούς τρόπους τον κόσμο (Κοντογιάννη, 2000:71). Το παιχνίδι ρόλου βασίζεται ιδιαίτερα σε κάποιες συνθήκες που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική λειτουργία του.

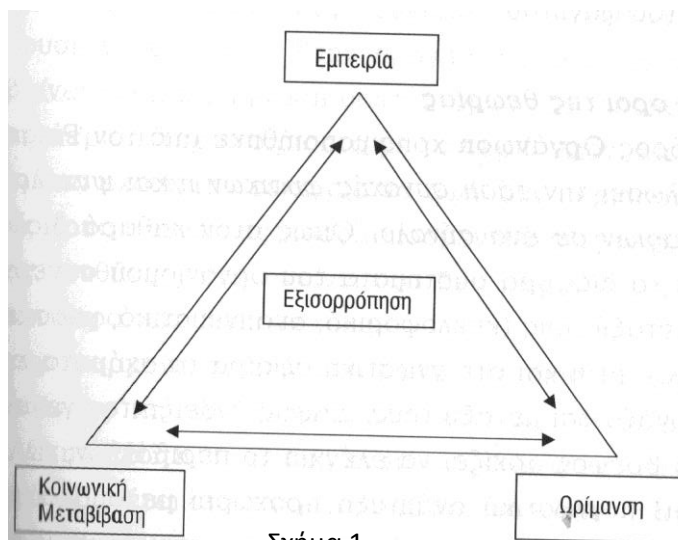
Κατ' αρχάς είναι σημαντικό τα παιδιά στη σχολική τάξη να μπορούν λειτουργήσουν ως ομάδα (Ματσαγγούρας, 2000β:106). Αυτό προϋποθέτει προηγούμενη προετοιμασία και εξάσκηση σε αυτό. Τα παιδιά να έχουν αναλάβει τους ρόλους τους και να γνωρίζουν τις αρμοδιότητές τους.

Σε αυτό το πλαίσιο λειτουργεί και η δεύτερη συνθήκη. Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα και λειτουργούν αποτελεσματικότερα σε ένα καλό κλίμα τάξης (Ματσαγγούρας, 2000α:262). Εδώ είναι ο δάσκαλος που θα λειτουργήσει βοηθητικά, ώστε, μέσα από τη λειτουργία της ομάδας, να καταφέρει να νιώσουν καλά, χρήσιμα και δημιουργικά όλα τα παιδιά. Να υπάρχει διάχυτο το αίσθημα της συμμετοχής (Ματσαγγούρας, 2000β:29).

Καθώς αναπτύσσονται τα παιδιά είναι σημαντικό να διαχωρίζουν τον έσω από τον έξω κόσμο. Αυτό στην ηλικία των πέντε ετών είναι δύσκολο, αλλά σταδιακά επιτυγχάνεται με την ωρίμανσή τους και την ανάπτυξή τους. Έτσι το παιχνίδι ρόλων είναι το ενδιάμεσο στάδιο (Winnicott, 1974:62).

Άλλη συνθήκη, απαραίτητη για τη λειτουργία μιας τέτοιας δραστηριότητας είναι η συνεργασία (Ματσαγγούρας, 2000α:155). Η δεξιότητα του παιδιού να συνεργάζεται δεν είναι προϋπόθεση για να συμμετέχει σε παιχνίδια ρόλου. Αντίθετα, κατακτιέται παράλληλα καθώς συμμετέχει σε αυτά. Η συνεργασία είναι η βασική πηγή κανόνων που συγκροτούν τη σκέψη του παιδιού. Μέσα από τη συνεργασία το παιδί οδηγείται στην αντικειμενικότητα.

Μέσα από αυτές τις συνθήκες επιτυγχάνονται η εμπειρία, η κοινωνική μετάβαση και η ωρίμανση σε μία σχέση ισορροπίας (σχήμα 1)(Λοΐζος, 2009:151).



Σχήμα 1

Η διαδικασία εμπλοκής των παιδιών σε παιχνίδι ρόλου είναι, κατ' αρχάς, η γνωριμία με τον ρόλο και τις απαιτήσεις του. Στη συνέχεια η εμπλοκή του παιδιού στη διαδικασία της ένταξης στο φανταστικό μέρος της συνθήκης ύπαρξης του ρόλου, η δράση του μέσα σε αυτήν, η έξοδος από την φανταστική κατάσταση και η αξιολόγηση της διαδικασίας.

Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να προσέξει ιδιαίτερα τέσσερα σημεία προκειμένου να προστατέψει τους μαθητές. Είναι απαραίτητο η διαδικασία να είναι αργή και εξελικτικά προσεκτική. Επίσης, οι μαθητές να μπορούν να έχουν επιλογή στο πόσο θέλουν να εμπλακούν. Η εμπλοκή του δασκάλου βοηθάει ιδιαίτερα στη φανταστική κατάσταση που βιώνουν τα παιδιά. Τέλος, πρέπει να είναι απόλυτα ξεκάθαρο πότε αρχίζει μία φανταστική κατάσταση και πότε τελειώνει (Heyward, 2010: 202).

## **ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ**

Η κατάκτηση μαθηματικών εννοιών με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο είναι το μέλημα κάθε δασκάλου και η αγωνία πολλών γονιών. Τα μαθηματικά, πολλές φορές, τοποθετούνται στα βασικά κριτήρια νοητικής αξιολόγησης των παιδιών. Τι γίνεται όμως όταν ο τρόπος που έχει γίνει προσπάθεια για κατάκτηση των μαθηματικών στόχων δεν είναι ο ενδεδειγμένος;

Το Professional Standards for teaching mathematics (Walle, 2001:12), στην ενότητα διδασκαλία προσφέρει έξι κριτήρια καταναμημένα σε τέσσερις κατηγορίες σχετικά με την κατάκτηση των στόχων των μαθηματικών: αυτά που παρέχουν αξιόλογες μαθηματικές δραστηριότητες, αυτά που ενθαρρύνουν τον διάλογο, αυτά που διασφαλίζουν ένα περιβάλλον που προάγει τη μάθηση και αυτά που αναλύουν τη διδασκαλία και τη μάθηση.

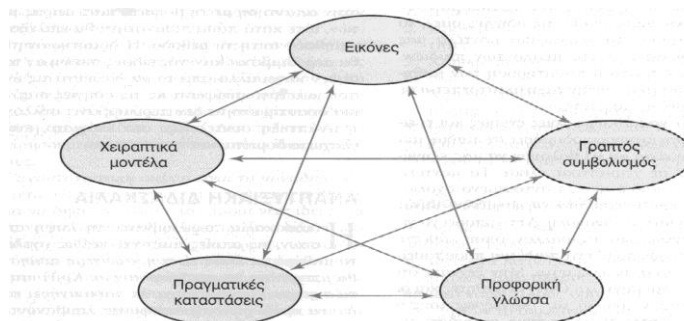
Σε μία τάξη προσφέρεται πληθώρα μαθηματικών δραστηριοτήτων. Οι περισσότερες από αυτές (στην ελληνική πραγματικότητα) πηγάζουν από το σχολικό εγχειρίδιο του Υπουργείου. Άλλες από σχετικά βοηθήματα και μικρός αριθμός είναι αυθεντικές δημιουργίες των δασκάλων. Ποιες από αυτές είναι αξιόλογες; Αυτές που πετυχαίνουν τους στόχους που θέτουμε μόνο, ή κάποιες που μπορεί να οδηγούν τη σκέψη πιο μακριά, βοηθούν στις απαραίτητες νοητικές συνδέσεις και, συνεπώς, τα μαθηματικά λειτουργούν σαν ένα σώμα;

Ο λόγος γνωρίζουμε πως είναι το βασικό εργαλείο επικοινωνίας και σκέψης. Ο διάλογος μπορεί να εξελίξει τη σκέψη των παιδιών και να τα οδηγήσει σε ανακαλύψεις σχετικά με τα μαθηματικά μέσα από αυτόν (Walle, 2001:12).

Το περιβάλλον μάθησης οφείλει να είναι τέτοιο που τα παιδιά να μπορούν να αναπτύξουν και τον διάλογο, αλλά και τις μαθηματικές δραστηριότητες (Walle, 2001:49). Ένα τέτοιο περιβάλλον χωρίζεται στο υλικό και στο άυλο. Το υλικό περιβάλλον είναι όλα τα αντικείμενα που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης. Το άυλο είναι τα συναισθήματα που πηγάζουν από τη σχέση των παιδιών μεταξύ τους, αλλά και με τον δάσκαλο. Στο άυλο θα τοποθετούσαμε και τις προσδοκίες - αντιδράσεις των γονιών στο σπίτι.

Αυτές οι τρεις κατηγορίες είναι που διαμορφώνουν τις συνθήκες για την καλή λειτουργία ενός προγράμματος με στόχους μαθηματικών μέσα σε μία τάξη. Τα μαθηματικά προσεγγίζονται μέσα από πέντε έννοιες που είναι απαραίτητες για την

κατάκτηση συγκεκριμένων στόχων. Αυτές είναι: εικόνες, χειραπτικά μοντέλα, πραγματικές καταστάσεις, προφορική γλώσσα, γραπτός συμβολισμός. Αυτές οι έννοιες βρίσκονται σε μία αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους (σχήμα 2) (Walle, 2001:47).



Σχήμα 2

Το αρχικό υλικό για να κατακτηθεί μία νέα γνώση είναι η υπάρχουσα γνώση (Walle, 2001:35). Το εργαλείο για την κατάκτηση της βρίσκεται μέσα στη φύση που γίνεται αντιληπτή μέσα από τις αισθήσεις του παιδιού και τις λογικές διεργασίες που κάνει. *«Χρειάζεται ενεργητική και αναστοχαστική σκέψη. Αν το μυαλό δεν σκέφτεται ενεργά τότε δε συμβαίνει απολύτως τίποτα»* (Walle, 2001:35).

### **Θετική επίδραση της χρήσης παιχνιδιού ρόλου με σκοπό την κατάκτηση μαθηματικών εννοιών.**

Η σύγχρονη προσέγγιση της διδακτικής των Μαθηματικών οδηγείται όλο και περισσότερο στη χρήση του πραγματικού (καταστάσεις προβληματισμού, πραγματικά γεγονότα, οπτικοποιήσεις, κλπ.) (Walle, 2001:55) και απομακρύνεται συστηματικότερα (ειδικά στις μικρές τάξεις του Δημοτικού) από την αφαιρετική προσέγγιση απλώς των αριθμών και των μηχανιστικών πράξεων.

Χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως το παιχνίδι ρόλου δημιουργούμε ένα κατάλληλο κλίμα στην τάξη για έκφραση (Ματσαγκούρας, 2000α:262), εξερεύνηση στα μαθηματικά και ανάπτυξη ενός μαθηματικού διαλόγου (Walle, 2001:49) όπου οι μαθητές αξιολογούν τις απόψεις των άλλων και του εαυτού τους και επιχειρηματολογούν.

Με αυτόν τον τρόπο, αυτό που μαθαίνουν τα παιδιά οριστικοποιείται (Ματσαγγούρας, 2000β:31) καλύτερα μέσα από τις ομαδικές διαδικασίες και την έκφραση μέσα από συγκεκριμένους πραγματικούς ή φανταστικούς ρόλους (Cattanach, 2003:35). Μέσα από τη συμμετοχή επηρεάζεται η αντίληψη του για την πραγματικότητα (Κοντογιάννη, 2000:71), γι' αυτά που ξέρει, αλλά και αυτά που μπορεί να κατακτήσει.

Το παιδί όταν εμπλέκεται σε μία δραστηριότητα δραματικής τέχνης στην τάξη αφήνεται στην έκφραση, αλλά παράλληλα προσλαμβάνει και αντίστοιχες συμπεριφορές από τους συμμαθητές του. Αυτό του καλλιεργεί το αίσθημα της κριτικής σκέψης προς τους άλλους και τον εαυτό του (Goleman, 1998:390). Παράλληλα διευρύνεται η ικανότητα του να επιλύει καταστάσεις προβληματισμού (Κοντογιάννη,

2000:73) – βασική δεξιότητα των μαθηματικών - και να αντιλαμβάνεται νέες έννοιες. Επιπλέον, γίνεται ικανότερο σε μεταγνωστικές δεξιότητες.

Σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον το παιδί αποκτάει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Το θετικό περιβάλλον που δημιουργείται οδηγεί τα παιδιά μέσα από την ανάληψη ρόλων να αποκτούν συμπεριφορές και γνώσεις που έχουν νόημα γι' αυτά (Cattanach, 2003:35). Έτσι προάγεται η ισορροπία σώματος και ψυχής, μειώνεται το άγχος της επιτυχίας ή της κατάκτησης της γνώσης (Λοΐζος, 2009:59). Αυτό οδηγεί στο να λειτουργεί αποτελεσματικότερα σε δημοκρατικά πλαίσια και η επίλυση των προβλημάτων ή των διαφορών να επιτυγχάνεται μέσα από τις συνθήκες που ορίζει ένα παιχνίδι ρόλου.

### **ΒΑΣΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

Τα παιδιά στην πρώτη δημοτικού καλούνται να προσεγγίσουν διαισθητικά, αλλά και ρητά στόχους (ΥΠΕΠΘ, 2003) όπως: αντίληψη του αριθμού ως ποσότητα, ως σειρά, ως σύνολο, βασικές πράξεις με ιδιαίτερο βάρος στην πρόσθεση και στην αφαίρεση, επίλυση καταστάσεων προβληματισμού, αναγνώριση των βασικών νομισμάτων, βασικές γνώσεις γεωμετρίας, συμμετρίας και μοτίβων.

Αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονται με (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης προγραμμάτων, 2010) ρητή διδασκαλία. Διδασκαλία σε ομάδες ή και εξατομικευμένη, διαθεματικές/ διεπιστημονικές δραστηριότητες, χρήση χειραπτικού ή άλλου υλικού, χρήση λογισμικού σε Η/Υ – διαδραστικό και παρουσιάσεις από τους μαθητές.

## **Μεθοδολογία**

---

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο θα γίνει προσπάθεια διερεύνησης των θετικών αποτελεσμάτων στην κατάκτηση συγκεκριμένων μαθηματικών στόχων, χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα που βασίζεται στο παιχνίδι ρόλου.

### **Δείγμα**

Το δείγμα θα επιλεγεί από το Δημοτικό σχολείο «Εκπαιδευτήρια Αργύρη-Λαιμού» που βρίσκεται στον Γέρακα Αττικής. Η εφαρμογή θα γίνει στο τμήμα α1. Στο συγκεκριμένο σχολείο εργαζομαι και είμαι δάσκαλος του α1 (22 παιδιά). Ομάδα ελέγχου είναι το τμήμα α2 (22 παιδιά) που δεδομένα δε χρησιμοποιεί αντίστοιχες μεθόδους διδασκαλίας. Παράλληλα προτείνω και μία τρίτη ομάδα ελέγχου σε ένα δημόσιο Δημοτικό σχολείο του Βόλου.

### **Μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων**

Αρχικά θα γίνει μία διερεύνηση για τις κατακτημένες γνώσεις των παιδιών μέχρι τη στιγμή που θα ξεκινήσει το πρόγραμμα παρέμβασης. Αυτό θα συμβεί με την κλίμακα 1 αξιολόγησης μαθηματικών δεξιοτήτων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης προγραμμάτων, 2010). Παράλληλα με την παρέμβαση θα γίνεται η διδασκαλία πρόσθεσης και αφαιρέσης.

Με το πέρας της παρέμβασης θα πραγματοποιηθεί το ίδιο τεστ προκειμένου να επιβεβαιωθεί η κατάκτηση της συγκεκριμένης γνώσης.

### **Πρόγραμμα παρέμβασης**

---

Το πρόγραμμα παρέμβασης που προτείνεται έχει εφαρμοστεί αρκετές φορές στο παρελθόν στις τάξεις μου. Βασίζεται στη διαδικασία συναλλαγής, αλλά και ανταλλαγής, αν αυτό επιλεγεί. Θεωρούμε ως δεδομένο πριν την εφαρμογή του προγράμματος ότι τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες αρκετό καιρό, γνωρίζουν τους ρόλους και τις υποχρεώσεις τους. Έχει αναπτυχθεί η συνεργασία μεταξύ τους (ή είναι σε διαδικασία εξέλιξης) και έχει επιτευχθεί εργασία σε συνθήκες σχετικής ησυχίας.

Η τράπεζα εκπροσωπείται από τον δάσκαλο. Η τράπεζα είναι και ο φορέας που εγκρίνει τη λειτουργία του καταστήματος. Εκδίδει οδηγίες τις οποίες πρέπει τα καταστήματα να τηρούν (στο παράρτημα παρατίθεται σχετικό έντυπο).

Η τέταρτη φάση του προγράμματος θα εφαρμοστεί τέσσερις φορές σε διάστημα τεσσάρων εβδομάδων. Οι υπόλοιπες θα γίνουν μόνο κατά την προετοιμασία. Στο τέλος κάθε δράσης θα γίνεται αξιολόγηση.

## **Ενδεικτικό εργαστήριο παρέμβασης: Το μαγαζάκι.**

### **ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ**

Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να φτιάξει ένα μαγαζάκι. Γίνεται συζήτηση στην ομάδα για το είδος του μαγαζιού, τον τίτλο κλπ. Στην ολομέλεια συζητείται αν υπάρχει και άλλο/ άλλα ίδια μαγαζιά και πραγματοποιείται κάποιου είδους διαπραγμάτευση και επιχειρηματολογία προκειμένου να αλλάξει κάποια από τις ομάδες επιλογή. (20 λεπτά)

### **ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ**

Τα παιδιά αποφασίζουν πολύ συγκεκριμένα τι είδη θα πουλάει το μαγαζάκι. Τα κατασκευάζουν με υλικά εικαστικών (π.χ. ποδήλατα με χαρτόνι, ή γλυκά με πλαστελίνη κ.ο.κ). Μπορεί όμως να είναι και κοσμηματάκια, ζωγραφιές κ.ο.κ. Τα υλικά που θα πουλάνε χωρίζονται σε δύο είδη: σε αυτά που υποτίθεται ότι είναι το συγκεκριμένο αντικείμενο (ποδήλατα από χαρτόνι) και αυτά που είναι αυτό που δηλώνουν (κοσμήματα, γλυκά πραγματικά κοκ). (45 λεπτά ή και χρόνος στο σπίτι ή στα εικαστικά).

### **ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ**

Φτιάχνουν την ταμπέλα του καταστήματος και τον τιμοκατάλογο. Οι τιμές θα πρέπει να είναι 1€ ή 2€ ή 3€. Φτιάχνουν και διάφορες ταμπέλες όπως ταμείο, εκπτώσεις κλπ. (45 λεπτά).

### **ΤΕΤΑΡΤΗ ΦΑΣΗ**

Παίρνουν τις οδηγίες από την τράπεζα για τις προϋποθέσεις προκειμένου να ανοίξουν. Γίνεται έλεγχος και παίρνουν την άδεια.

Ανοίγουν τα μαγαζιά στον χώρο που έχουν επιλέξει. Τα στολίζουν, βάζουν τις ταμπέλες και τα προϊόντα τους. Δύο παιδιά κάθονται στο μαγαζί και τα άλλα δύο πηγαίνουν για ψώνια (σύμφωνα με το πρόγραμμα που έχουν προαποφασίσει). Το κάθε παιδί παίρνει από το ταμείο του καταστήματος 5 €.

Σε κάποια στιγμή γίνεται αλλαγή και τα παιδιά που ψωνίζουν γίνονται πωλητές στο μαγαζί τους.

Ο δάσκαλος όλη αυτήν την ώρα παρακολουθεί τις συναλλαγές και την κίνηση των παιδιών. Παρεμβαίνει μόνο όταν κάποιο πρόβλημα δε λύνεται.

Έχει ζητηθεί από τα παιδιά - ταμίες να σχεδιάζουν την πράξη της πρόσθεσης ή της αφαίρεσης ή να χρησιμοποιούν αριθμογραμμή για τους υπολογισμούς. Στο τετράδιο θα πρέπει να φαίνονται τα χρήματα που έχουν λάβει και που έχουν δώσει.

Στο τέλος συγκεντρώνεται η ομάδα και αξιολογεί τη δραστηριότητα με τις εξής παρεμβάσεις: **θετική ανατροφοδότηση, σημεία για βελτίωση** (διάρκεια 2X 45 λεπτά συνεχόμενα).

Η δράση θα υλοποιηθεί στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. Το εκτελεστικό μέρος θα επαναληφθεί 4 φορές σε διάστημα 4 εβδομάδων. Στο τέλος κάθε δράσης θα γίνεται ανατροφοδότηση.



## Συμπεράσματα

---

Μετά την υλοποίηση του ερευνητικού προγράμματος, παρατηρήθηκε σημαντική εξοικείωση των παιδιών με τις βασικές πράξεις (πρόσθεση και αφαίρεση). Η κατάκτηση αυτή αφορούσε και στους σχεδιασμένους υπολογισμούς αλλά και στους νοερούς. Προέκυψαν συμπτωματικές ή σκηνοθετημένες από τον δάσκαλο καταστάσεις προβληματισμού στις οποίες τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με επιτυχία.

Συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου στην Αθήνα τα αποτελέσματα ήταν αρκετά πιο υψηλά στην τελική αξιολόγηση.

Η αντίστοιχη ομάδα του Βόλου έδειξε μικρή διαφορά. Μία πρώτη διερεύνηση δείχνει πώς ο δάσκαλος στον Βόλο δούλευε αρκετές τεχνικές έκφρασης μέσα από τη δραματική τέχνη.

## Σχετικές έρευνες

---

Μία πρώτη έρευνα των Yavuz, Ozyildirim, και Dogan παρουσιάζει πως μία τάξη που έχει βασικά κίνητρα για τα μαθηματικά βελτιώνει την απόδοσή της σχεδόν σε όλους τους συγκεκριμένους στόχους. Η βασική επιδίωξη ήταν να βρεθούν αξιόπιστα και έγκυρα κριτήρια μέτρησης των κινήτρων για τα μαθηματικά. Και κατέληξε ότι οι λιγότερο γνωστές διαδικασίες εγκυρότητας βγάζουν καλύτερα αποτελέσματα από τις γνωστές. Ο λόγος που παραθέτω αυτήν την έρευνα είναι για να φανεί η μεγάλη ανάγκη ύπαρξης κινήτρων για τη γνώση (Yavuz, 2012).

Η έρευνα του Justin de Leo παρουσιάζει διδασκαλία στόχων μαθηματικών μέσα από πειράματα και άμεση εμπλοκή των μαθητών. Ο βασικός λόγος που την επέλεξα είναι επειδή παρουσιάζει και μία αντίστοιχη εφαρμογή με αυτή που προτείνω εγώ. Την ονομάζει: «The immigrant marketplace» (Justin De Leo, 2003).

Στην έρευνα των Erdoğan και Baran που έχει γίνει σε παιδιά 6 ετών ως στόχο είχε να εντοπιστεί η επίδραση της δραματικής τέχνης στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερος ενθαρρυντικά. Αποδεικνύεται ότι υπάρχει θετική επίδραση στην κατάκτηση στόχων των μαθηματικών από παιδιά αυτής της ηλικίας (Erdoğan, & Baran, 2009).

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας του Bradley βρίσκουμε ενδιαφέροντα συμπεράσματα άλλων ερευνών που δείχνουν είτε πόσο η δραματική τέχνη ενισχύει την κατάκτηση γνωστικών στόχων είτε πόσο οι δημιουργικές δραστηριότητες διαμορφώνουν θετικό κλίμα στην τάξη (Bradley, 2008).

Η έρευνα των Tezera και Aktunç αποτελεί μία έρευνα σε επίπεδο δασκάλων κατά πόσο χρησιμοποιούν τη δραματική τέχνη στη διδασκαλία τους. Φαίνεται όσο αυξάνονται τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας του δασκάλου, ή όσο αυξάνει η τάξη των παιδιών τόσο μειώνεται η χρήση της δραματικής τέχνης. Θα είχε ενδιαφέρον να γίνει μία έρευνα που να μελετά τα αποτελέσματα που θα είχε η εφαρμογή της δραματικής τέχνης σε μεγάλες ηλικίες στον ίδιο πληθυσμό της έρευνας (Tezera, & Aktunç, 2010).

Τέλος, μία βιβλιογραφική έρευνα σε άρθρα σχετικά με τη χρήση της δραματικής τέχνης στη διδασκαλία των Μαθηματικών, δεν εντόπισε αρκετές εφαρμογές, αλλά όσες βρέθηκαν έδειξαν ότι η δραματική τέχνη είχε θετική επίδραση στους μαθητές (Engüna, & Skenderolua, 2010).

## Επίλογος – Συζήτηση

---

Είναι πλέον συνηθισμένο φαινόμενο να μελετάει κανείς έρευνες για το αν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βοηθάει στην κατάκτηση γνωστικών στόχων και να διαπιστώνει ότι όντως βοηθάει. Το ερώτημα λοιπόν είναι στον τρόπο και πώς αυτό μπορεί να γίνει συντονισμένα ακόμη και παράλληλα σε γνωστικά αντικείμενα μέσα από τη διεπιστημονική προσέγγιση.

Παράλληλα είναι σημαντικό στις νέες έρευνες να μελετάται όλο και περισσότερο ο ψυχικός-συναισθηματικός παράγοντας του παιδιού. Τεχνικές που χρησιμοποιούν τη δραματική τέχνη να εμπλέκονται περισσότερο σε περιβάλλοντα που οι ομάδες δουλεύουν συστηματικά και δε δημιουργούνται μόνο για τις ανάγκες μίας έρευνας.

Εκτιμώ ότι η παράμβαση που θα γίνει στις ομάδες θα βοηθήσει ώστε να κατακτήσουν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα τους συγκεκριμένους στόχους που θα τεθούν.

## Βιβλιογραφία

---

- Bradley, J. R., Notar, C. E., Herring, D. F., & Eady, C. K. (2008). Teaching mathematics to elementary school students using a variety of tools. *Asian Social Science*, 4(4), 60-65.
- Cattanach, A. (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ching, Y. H. (2014). Exploring the impact of role-playing on peer: Feedback in an online case-based learning activity. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(3), 292-311.
- DeLeo, J. (2003). *Arts and mathematics: An integrated approach to teaching*. Gainesville, FL: Expressions Learning Arts Academy.
- Engüna, Y., & Skenderolua, T. (2010). A review of creative drama studies in math education: aim, data collection, data analyses, sample and conclusions of studies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1214–1219.
- Erdoğan, S., & Baran, G. (2009). A Study on the effect of mathematics teaching provided through drama on the mathematics ability of six-year-old children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(1), 79-85.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Heyward, P. (2010). Emotional engagement through drama: Strategies to assist learning through role-play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 197-203.
- Piaget, J. (2000). *Περί Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Van de Walle, J. A. (2001). *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, μια εξελικτική διαδικασία*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λοΐζος, Ν. Α. (2009). *Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Γερμανός.
- Ματσαγγούρας Η. (2000α). *Θεωρία της διδασκαλίας (τ. Α)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000β). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tezera, M., & Aktunç, E. (2010), Teacher opinions in the implementation of the drama method in mathematics teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5836–5840.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην Κοινωνία* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Winnicott, D. (1974). *Playing and reality*. Harmondsworth: Penguin.

Yavuz, G., Ozyildirim, F., & Dogan, N. (2012). Mathematics motivation scale: a validity and reliability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1633–1638.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης προγραμμάτων (2010). *Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.

### Οδηγίες για την έγκριση άδειας καταστήματος

Προκειμένου να λειτουργήσει το κατάστημά σας θα πρέπει:

1. Να έχετε αναρτημένο πρόγραμμα υπαλλήλων του καταστήματος
2. Να έχετε απόσταση από το διπλανό κατάστημα τουλάχιστον ενός θρανίου στο μήκος του.
3. Να μην κλείνει διαδρόμους.
4. Να ορίζεται με ταμπέλα ο χώρος του ταμείου.
5. Να υπάρχει καλάθι ακρήστων και ανακύκλωσης.
6. Να υπάρχει τετράδιο ταμείου όπου θα γράφονται τα έσοδα και τα έξοδα.
7. Να υπάρχει σε εμφανές σημείο η ταμπέλα του καταστήματος.

Η Αρχή Έγκρισης



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια  
Βίου Μάθηση – (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)**

**Μάθημα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Ερευνητικό σχέδιο II**

**Η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση  
στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για τους αριθμούς  
σε παιδιά Νηπιαγωγείου. Μία μελέτη περίπτωσης στο  
Νηπιαγωγείο Ασκληπιείου Επιδαύρου**

**Κωνσταντίνα Μάρα**

**ΑΜ: 5052201401001**

**ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ**

**ΝΑΥΠΛΙΟ 2015**

## Περιεχόμενα

<u>Περίληψη</u> .....	400
<u>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</u> .....	40101
<u>Εισαγωγή</u> .....	40101
<u>Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση</u> .....	40101
<u>Η διδασκαλία των Μαθηματικών στο Νηπιαγωγείο</u> .....	402
<u>Η διδασκαλία των Μαθηματικών μέσω της δραματικής τέχνης</u> .....	405
<u>Έρευνες για τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία των Μαθηματικών σε παιδιά Νηπιαγωγείου</u> .....	406
<u>Σκοπός της έρευνας</u> .....	407
<u>Χρησιμότητα της έρευνας</u> .....	407
<u>Ερευνητικά ερωτήματα</u> .....	408
<u>Μεθοδολογική προσέγγιση</u> .....	408
<u>Μέσα συλλογής δεδομένων</u> .....	409
<u>Ερευνητικός Πληθυσμός</u> .....	409
<u>Θέματα δεοντολογίας</u> .....	409
<u>Αξιοπιστία και εγκυρότητα</u> .....	410
<u>Ευρήματα</u> .....	410
<u>Ανάλυση δεδομένων</u> .....	410
<u>Συμπεράσματα - Συζήτηση</u> .....	412
<u>Βιβλιογραφία</u> .....	413
<u>Εληνόγλωση</u> .....	413
<u>Ξενόγλωση</u> .....	414
<u>Παράρτημα</u> .....	417
<u>Πρότυπο διδακτικής εφαρμογής</u> .....	417
<u>Παραδείγματα ερωτήσεων συνέντευξης</u> .....	418

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παιδί πολύ πριν εισέλθει στον χώρο του σχολείου κατέχει μια σειρά αριθμητικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων, διαισθήσεων, εικόνων και γνώσεων που προέρχονται από την εμπειρία του. Η διδασκαλία ενσωματώνει τις εμπειρίες αυτές με την καινούργια γνώση και δημιουργεί τις αντιλήψεις των μαθητών για τα μαθηματικά. Οι αντιλήψεις αυτές συνεχώς αναδιαρθρώνονται και ανακατασκευάζονται. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει, σε βάθος και σε πραγματικό πλαίσιο, πώς επιδρά στις αντιλήψεις των παιδιών για τους αριθμούς η διδασκαλία των αριθμών με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Το δείγμα της έρευνας ήταν μια τάξη του διθέσιου Νηπιαγωγείου Ασκληπιείου όπου και αποτέλεσε μελέτη περίπτωσης, που εφαρμόστηκαν 16 προγράμματα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση εστιασμένα στους αριθμούς. Ως μέσα συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκαν οι συνεντεύξεις, η βιντεοσκόπηση των εφαρμογών και η συμμετοχική παρατήρηση. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με μεθόδους της ποιοτικής ανάλυσης και συγκεκριμένα με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως μετά τις εκπαιδευτικές εφαρμογές οι αντιλήψεις των μαθητών διευρύνθηκαν και ενσωμάτωσαν καινούργια γνώση. Τα παιδιά συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητά των αριθμών στην επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Επίσης, απέκτησαν θετική στάση για τη διδασκαλία και τα μαθηματικά.

Λέξεις κλειδιά: Αριθμός, διδασκαλία Μαθηματικών, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, αντιλήψεις.



## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### Εισαγωγή

Στην ηλικία των πέντε ετών τα παιδιά έχουν ανάγκη να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα παρέχει πλούσια ερεθίσματα και εμπειρίες έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η βιωματική-ενεργητική- συνεργατική μάθηση. Κατά τη διάρκεια αυτής της ηλικίας καλλιεργούνται μαθηματικές δεξιότητες και ικανότητες κατάλληλες για την επίλυση κάθε είδους προβλήματος του πραγματικού κόσμου (Kayhan, 2009). Συνειδητοποιείται και εδραιώνεται η ήδη υπάρχουσα γνώση. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό η διδασκαλία των Μαθηματικών να συνδέεται με δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Η καινούργια γνώση, που θα αποκτηθεί, δε θα προκαλέσει μόνο αύξηση της ποσότητας της γνώσης αλλά και αναδιάταξη της ήδη υπάρχουσας (Κολέζα, 2000). Το δράμα μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για τη διδασκαλία, (Wagner, 1976) αφού βοηθά στη σύνδεση των ιδεών της μάθησης με τις καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Επιπλέον, προάγει τη συλλογικότητα, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, τον προβληματισμό, την αυτοπειθαρχία, την προθυμία ανάληψης ρίσκων, την εμπιστοσύνη στον εαυτό, τη συνειδητοποίηση των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών, την ανάληψη ευθύνης και την ενσυναίσθηση (Holden, 2002).

### Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) αποτελεί μια παιδαγωγική μέθοδο, η οποία αντλεί τεχνικές και παιχνίδια από τη θεατρική τέχνη και από θεραπευτικές μεθόδους όπως το ψυχόδραμα (Κοντογιάννη, 2012). Σύμφωνα με τη Heathcote, επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, την αποτελεσματική αφομοίωση και διεύρυνση της υπάρχουσας γνώσης και εμπειριών, την ικανότητα αντίληψης της πραγματικότητας μέσα από τη φαντασία και την ικανότητα ανεύρεσης των αιτιών που προκαλούν τις πράξεις (Wanger, 1976). Είναι ένας ενεργός τρόπος διδασκαλίας που επιτρέπει στα παιδιά να σκεφτούν, να εξετάσουν τις εμπειρίες τους από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να κάνουν τις συνδέσεις με την καθημερινή ζωή. Επίσης, τα βοηθά να συνδιαλεγούν και να επικοινωνήσουν με τους άλλους (Damla, 2012). Χρησιμοποιεί το βίωμα σαν μοχλό για να κατακτήσει το παιδί τη γνώση. Προωθεί την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργικότητα, την αισθητική, την κριτική σκέψη, την κοινωνική ανάπτυξη, τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη ηθικών και πνευματικών αξιών και τέλος την αυτογνωσία (Κοντογιάννη, 2012). Είναι ένας τρόπος επικοινωνίας και κατανόησης του κόσμου (Gelfer, & Perkins, 1992). Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι το δράμα ενισχύει την επίτευξη των γνωστικών στόχων καθώς και των τεχνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση (Duban et al., 2013).

Το παιχνίδι και η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχουν στενούς δεσμούς. Το παιχνίδι αποτελεί μια άσκηση, ανταλλαγή και αλληλεπίδραση με την πραγματικότητα (Κοντογιάννη, 2012). Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες η αξιοποίηση του συμβάλλει στη μάθηση καθώς και τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη. Δίνει την ευκαιρία στο παιδί να χρησιμοποιήσει τη συμβολική αναπαράσταση και να μάθει μέσω της συνεργατικής μάθησης (Furman, 2000). Το δραματικό παιχνίδι κατέχει σημαντική θέση, γιατί παρέχει ευκαιρίες για προσωπική έκφραση και εξωτερίκευση επιθυμιών, βοηθά την κοινωνική

προσαρμογή των παιδιών, καθιστά το παιδί ικανό να διακρίνει μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας, βελτιώνει τη δημιουργικότητα, και ως εκ τούτου είναι ένα δυναμικό μέσο μάθησης (Mellou, 1994). Ο Huizinga υποστηρίζει ότι βρίσκεται σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας και αποτελεί μία από τις βάσεις του πολιτισμού μας (Huizinga, 1989). Σύμφωνα με τον Piaget το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Αποτελεί μέσο αφομοίωσης της πραγματικότητας στο Εγώ (Piaget, 2013). Είναι δημιούργημα των ίδιων των παιδιών, και γι' αυτό συντελεί στην αποτελεσματική μάθηση (Clements, 1995).

Από την άλλη ο Vygotsky τόνισε πόσο σημαντικό είναι για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, γιατί προετοιμάζει τη λειτουργία της φαντασίας και της σκέψης, επιτρέποντας τους να δημιουργήσουν νοήματα για τον εαυτό τους (Borona, & Leong, 2003). Ταυτόχρονα επισήμανε το κοινωνικό πλαίσιο του παιχνιδιού (Κοντογιάννη, 2008). Ο Dewey πιστεύει ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά δίνουν νόημα στις εμπειρίες τους (Saracho, 2013), ενώ ο Bruner σημειώνει ότι το παιχνίδι είναι η μεγαλύτερη επιχείρηση της παιδικής ηλικίας (Bruner, 1957: 173).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο που προωθεί τη δημιουργική μάθηση. Θεωρίες που επηρέασαν το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι η θεωρία του Dewey όπου μιλά για την κατάκτηση της γνώσης μέσα από την ενεργό συμμετοχή (Παπάς, 1990) και η θεωρία της συμβολικής αναπαράστασης του Mead, σύμφωνα με την οποία η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Renger, 1992). Μεγάλη επιρροή επίσης έχουν ασκήσει οι θεωρίες του Bruner, και του Vygotsky, οι οποίες παρουσιάζουν το δράμα ως μέσο κατανόησης πολλών γνωστικών αντικειμένων (Wagner, 2002). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποκτά μεγάλη σημασία σε αυτήν την ηλικία αφού το παιχνίδι και η σωματική δραστηριότητα είναι ουσιαστικής σημασίας για την κοινωνική, γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Pinciotti, 1992).

### **Η διδασκαλία των Μαθηματικών στο Νηπιαγωγείο**

Τα μαθηματικά αποτελούν ένα σύνολο γνώσεων που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν εργαλείο για την επίλυση κάθε είδους προβλήματος του πραγματικού κόσμου (Kayhan, 2009). Είναι ένα όργανο της σκέψης που παρέχει έναν τρόπο κατανόησης, ερμηνείας και περιγραφής του κόσμου (McGarvey, 2010).

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή συναντούμε τις αντιλήψεις του Piaget ο οποίος πιστεύει ότι τα μαθηματικά στην προσχολική ηλικία είναι στενά συνδεδεμένα με την ανάπτυξη. Σύμφωνα με τη θεωρία του ο σχηματισμός των εννοιών και η ανάπτυξη των βασικών λογικών δομών διέρχεται διάφορα στάδια.

α) Η περίοδος της αισθησιοκινητικής διάνοησης (από τη γέννηση έως τα 2 χρόνια) όπου οι διανοητικές προσπάθειες βασίζονται σε κινητικές και αισθητηριακές δραστηριότητες.

β) Η προεγνωσιολογική περίοδος (3ο και 4ο έτος) και η περίοδος της αυθόρμητης σκέψης (5ο και 6ο έτος) όπου η τελευταία θεωρείται μεταβατική από την προεγνωσιολογική περίοδο, στην περίοδο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών. (Αφεντάκης, 1981). Κατά την προεγνωσιολογική περίοδο το νήπιο χρησιμοποιεί προένοιες. Η προένοια είναι το ενδιάμεσο ανάμεσα στο εικονοποιημένο σύμβολο και στην έννοια αυτή καθ' αυτή (Ριτςμοντ, 1970).

γ) Η περίοδος των συγκεκριμένων ενεργειών. ( από τον 8ο έως τον 11ο χρόνο). Οι πράξεις έχουν το γνώρισμα της εσωτερίκευσης και αντίστροφα και η λύση των προβλημάτων γίνεται με λογικές ενέργειες (Αφεντάκης, 1981)

Ο Bruner, από την άλλη, δέχεται ότι η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου ακολουθεί μια σειρά από εξελικτικά στάδια όπου αναπαριστά εσωτερικά την εξωτερική πραγματικότητα. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

α) Πραξιακή αναπαράσταση, όπου το παιδί μαθαίνει μέσα από τη δράση, τη μίμηση και το χειρισμό των αντικειμένων.

β) Εικονιστική αναπαράσταση: είναι η αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου μέσω εσωτερικών πνευματικών εικόνων

γ) Συμβολική αναπαράσταση: το παιδί αναπαριστά την εξωτερική πραγματικότητα με αφηρημένα σύμβολα τα οποία μπορεί να χειρίζεται εσωτερικά, όπως λέξεις, μαθηματικά σύμβολα και σήματα (Grahame, 2001)

Σύμφωνα με την αναπτυξιακή θεωρία του Vygotsky η εξελικτική πορεία των εννοιών περνά από τρεις βαθμίδες

α) Στην πρώτη βαθμίδα της συγκριτικής σκέψης (παιδιά της προσχολικής ηλικίας) η σημασία των λέξεων είναι συγκεχυμένη και αδιαμόρφωτη. Τα αντικείμενα στα οποία αντιστοιχούν οι έννοιες συνδέονται μεταξύ τους χωρίς επαρκή εσωτερική συγγένεια και σχέση ανάμεσά τους.

β) Στη δεύτερη βαθμίδα, της συμπλεκτικής σκέψης, το παιδί αρχίζει να συνενώνει ομοειδή αντικείμενα σε μια ομάδα, σύμφωνα με τους νόμους των αντικειμενικών σχέσεων, που έχει ήδη ανακαλύψει μέσα στα πράγματα.

γ) Στην τρίτη βαθμίδα, της εννοιολογικής σκέψης, κάνει την εμφάνισή της η γνήσια έννοια, η οποία προϋποθέτει τη δυνατότητα συνένωσης και γενίκευσης των ξεχωριστών συγκεκριμένων εμπειρικών στοιχείων. Επίσης, παρατηρείται η ικανότητα θεώρησης των στοιχείων έξω από τη συγκεκριμένη σύνδεση, με την οποία είναι δοσμένα από την εμπειρία. Βέβαια υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στο σχηματισμό της έννοιας και στον λεκτικό ορισμό της (Κασιμάτη, 2006).

Ο Piaget υποστηρίζει ότι η εξέλιξη της έννοιας του αριθμού οικοδομείται σε συνάφεια με την κατάκτηση της ικανότητας για ταξινόμηση, σειροθέτηση και διατήρηση της ποσότητας (Παρασκευοπούλος, 1985). Η κατάκτηση της έννοιας του αριθμού διέρχεται από τρία στάδια.

α) Πρώτο στάδιο, ( 0- 4 ετών). Το παιδί δεν έχει κατακτήσει την έννοια του αριθμού, αφού η αντίληψή του εξαρτάται από τις αισθήσεις του. Μπορεί να εκτιμήσει σωστά δύο με τρία αντικείμενα, χωρίς ακόμη να μπορεί να τα καταμετρήσει (Παρασκευοπούλος, 1985).

β) Δεύτερο στάδιο (5ο και 6ο έτος). Είναι μια μεταβατική φάση, στην οποία το παιδί αρχίζει να αποκτά αντίληψη της έννοιας του αριθμού. Αρχίζει να αντιλαμβάνεται τα ίσα σύνολα και τις αφαιρέσεις και προσθέσεις στοιχείων (Παρασκευοπούλος, 1985: 62).

γ) Τρίτο στάδιο. (7ο και ύστερα). Το παιδί αντιλαμβάνεται τη διατήρηση της ποσότητας και του αριθμού και κατανοεί τις δυο βασικές διαστάσεις του αριθμού, την τακτική και την απόλυτη (Παρασκευοπούλος, 1985: 62-63)

Όσον αφορά στην ιστορία της διδακτικής των Μαθηματικών στις δεκαετίες 1960 και 1970 έγιναν καθοριστικές αλλαγές. Επικράτησε ο όρος μοντέρνα μαθηματικά και η διδακτική επηρεάστηκε από τις απόψεις του J. Piaget, του J. Bruner, του Z. Dienes (Καψάλης, & Λεμονίδης, 1999). Εισάγεται στη διδασκαλία μια καινούργια αντίληψη για την

έννοια του αριθμού, όπου ορίζεται σαν τον πληθάρημο διαφόρων συνόλων αντικειμένων τα οποία είναι ισοδύναμα μεταξύ τους και ελέγχεται με την αντιστοίχιση των στοιχείων τους. Σχετικά με τις αριθμητικές πράξεις, η πρόσθεση θεωρείται η ένωση δύο ξένων συνόλων (που δεν έχουν κοινά στοιχεία), η αφαίρεση, η αντίστροφη πράξη της πρόσθεσης ή η συμπλήρωση ενός συνόλου με ένα άλλο, ο πολλαπλασιασμός είναι η επαναλαμβανόμενη πρόσθεση και η διαίρεση, η αντίστροφη πράξη του πολλαπλασιασμού (Καψάλης, & Λεμονίδης, 1999).

Ο Piaget, ισχυρίστηκε ότι η γνωστική ανάπτυξη διέρχεται από μια σειρά φάσεων αποτελώντας μια βιολογική διαδικασία, στην οποία δεν μπορεί να επέμβει η διδασκαλία (Καψάλης, & Λεμονίδης, 1999). Ο Bruner αντίθετα υποστήριξε ότι η γνωστική ανάπτυξη επηρεάζεται από τη διδασκαλία. Είναι πολύ γνωστή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς η επαναστατική θέση του ότι μπορούμε να διδάξουμε οτιδήποτε, αρκεί να το κάνουμε με τον κατάλληλο τρόπο (Sutherland, 1992).

Το κίνημα των μοντέρνων μαθηματικών είχε σαν στόχο τη διδασκαλία των δομών που διέπουν τις μαθηματικές έννοιες. Όμως διδάσκοντας με βάση τις δομές των μαθηματικών εννοιών χάνεται η φυσικότητα της μάθησης, καθώς επιχειρείται να αποδοθεί νόημα στις έννοιες με τρόπο μη φυσικό (αφού δε γίνεται με βάση το επίπεδο, τις ανάγκες και τον φυσικό τρόπο κατανόησης του παιδιού). Αυτός ήταν ένας από τους λόγους αποτυχίας του κινήματος των μοντέρνων μαθηματικών. Πολλοί, όπως ο Thom, με το άρθρο του «Modern mathematics: An Educational and philosophic error», (Tymoczko, 1998) έχουν επικρίνει το κίνημα αυτό. Σήμερα αποσύρθηκε από τη διδασκαλία η λογική αυτή.

Σήμερα γνωρίζουμε ότι τα βρέφη στην ηλικία των δέκα μηνών είναι σε θέση να αναγνωρίζουν μέρος από το πλήθος ενός μικρού συνόλου αντικειμένων (Xu, & Arriaga, 2007). Επίσης, έρευνες που εξέτασαν τις αριθμητικές ικανότητες μικρών παιδιών πριν ακόμη πάνε σχολείο (Hughes, 1986· Fuson, 1988) και άλλες που διερεύνησαν με ποιους μηχανισμούς ο άνθρωπος δέχεται και ανταποκρίνεται στις αριθμητικές πληροφορίες του περιβάλλοντος του (Strauss, & Curtis, 1981) διαπίστωσαν πως το παιδί πριν εισέλθει στον χώρο του σχολείου κατέχει αριθμητικές δεξιότητες. Στην ηλικία των 5-6 χρονών τα παιδιά έχοντας πλούσιες αριθμητικές αναπαραστάσεις, είναι σε θέση να χρησιμοποιούν με άνεση, αρκετά αριθμητικά σύμβολα (Griffin, 2004).

Σήμερα ο διαχωρισμός μεταξύ προαριθμητικών και αριθμητικών δραστηριοτήτων αμφισβητείται έντονα (Λεμονίδης, 1998) καθώς η διδακτική της επιστήμης έχει επηρεαστεί από τη θεωρία του εποικοδομητισμού. Τονίζεται η σημασία των ιδεών στη μάθηση. Σύμφωνα με την Driver ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης έχουν οι αντιλήψεις που φέρουν οι μαθητές πριν τη διδασκαλία. Η μάθηση είναι μια διαδικασία αλλαγής αυτών των αντιλήψεων (Σκουμιός, 2012).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο τονίζει ότι η εδραίωση και η συστηματοποίηση της άτυπης, ασυνείδητης μαθηματικής γνώσης, η οποία προκύπτει από τη συνεχή αλληλεπίδραση των παιδιών με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον συντελείται στο Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2014). Έτσι λοιπόν σκοπός του προγράμματος των Μαθηματικών είναι να διαμορφώσει ένα μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα που να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι μαθηματικές εμπειρίες στα πολύ μικρά παιδιά πρέπει να χτίζονται πάνω σε προβλήματα που αφορούν καθημερινές δραστηριότητες. Αυτές τους δίνουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν μοτίβα, μεγέθη και σχήματα, να κάνουν μετρήσεις, ταξινομήσεις, συγκρίσεις και να διερευνήσουν

χωρικές και χρονικές έννοιες καθώς και την έννοια του αριθμού (Clements, & Sarama, 2005· ΔΕΠΠ, 2014) Οι δεξιότητες που θα αποκτηθούν σε αυτήν τη βαθμίδα της εκπαίδευσης είναι σημαντικές γιατί θα αποτελέσουν τη βάση της μαθηματικής γνώσης που είναι απαραίτητη για την μετέπειτα σχολική του εξέλιξη (Erdogan, & Çakmak, 2001). Έτσι λοιπόν σκοπός κάθε εκπαιδευτικού και κάθε αναλυτικού προγράμματος είναι να υιοθετήσει τις τεχνικές αυτές που θα του επιτρέψουν να δημιουργήσει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που θα συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του.

Οι γνωστικοί στόχοι που θέτει για τους αριθμούς είναι να μάθουν να απαριθμούν, να αριθμούν ώστε να εξοικειωθούν με την ακολουθία των φυσικών αριθμών και τα ονόματά τους, να κατανοήσουν ότι καθετί αριθμείται μόνο μια φορά, να κατανοήσουν ότι ο τελευταίος αριθμός μιας ακολουθίας φανερώνει το πλήθος, να καταλάβουν ότι αντικείμενα διαφορετικών συλλόγων αριθμούνται με τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από τη διάταξη τους στο χώρο, και να μετρούν.

Όπως αναφέρουν οι Γαγάτσης και Λεμονίδης έχουν αναπτυχθεί δύο διαφορετικές αντιλήψεις όσον αφορά τη γένεση του αριθμού και της αρίθμησης. Μια μερίδα ερευνητών βασίζεται στα εμπειρικά και πολιτισμικά ρεύματα και τονίζει τη μάθηση της ακολουθίας των αριθμών και των ιδιοτήτων της και μια δεύτερη ομάδα αναφέρεται περισσότερο στις λογικές ιδιότητες του αριθμού και ερευνά τους καθολικούς γνωστικούς μηχανισμούς που τους διέπουν. Η εμπειρία δείχνει ότι στις μέρες μας η διδασκαλία του αριθμού και της αρίθμησης είναι ακόμα εναρμονισμένη με το δεύτερο ρεύμα και τις αντιλήψεις του Piaget, αφιερώνοντας πολύ χρόνο στις λογικές σχέσεις που συνθέτουν την έννοια του αριθμού (ταξινομήσεις, διατάξεις, εγκλεισμούς των τάξεων κτλ.) παρόλο που η έρευνα έχει μετατοπιστεί από αυτήν τη λογική (Γαγάτσης, & Λεμονίδης, 1994).

## **Η διδασκαλία των Μαθηματικών μέσω της δραματικής τέχνης**

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο για την διδασκαλία πολλών εκπαιδευτικών αντικειμένων (Fleming et al., 2004). Αποτελεί μια διαδραστική εμπειρία μάθησης μέσω της οποίας τα παιδιά δημιουργούν έναν φανταστικό κόσμο όπου μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να ενσωματώσουν τις φαντασιώσεις τους, να συνειδητοποιήσουν και να ανακαλύψουν τη γνώση, να σκεφτούν με τρόπο κριτικό και εφευρετικό (Gökçen, 2014).

Το δραματικό παιχνίδι είναι μια φυσική, έμφυτη μορφή μάθησης για τα παιδιά. Χρησιμοποιούν τη μίμηση για να αναπαραστήσουν τη ζωή, να διερευνήσουν, να εξερευνήσουν προβλήματα της καθημερινότητας και να βρουν λύσεις σε αυτά (Moore, 2004). Το δραματικό παιχνίδι μπορεί να ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία των Μαθηματικών (Mellou, 1994) αφού αναπτύσσει έννοιες και δεξιότητες, όπως τον έλεγχο των κανόνων και της υπόθεσης (Duatere, 2004).

Η μαθηματική αγωγή, σε αυτήν την ηλικία ξεκινά από το παιχνίδι (Κοντοδήμας, 1986). Το παιχνίδι, ένα μέσο γνώριμο στα παιδιά, τους επιτρέπει να πειραματιστούν, να ανακαλύψουν τη γνώση και να γίνουν μέτοχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Bishop (1988) το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό, γιατί δημιουργεί έναν μικρόκοσμο, όπου προσπατεύοντας τους παίκτες από την αποτυχία τους επιτρέπει να εξασκηθούν σε δεξιότητες όπως η πρόβλεψη και η εκτίμηση, οι οποίες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης. Το παιχνίδι εμπεριέχει επίσης έναν τρόπο σκέψης παρόμοιο με

αυτόν που χρησιμοποιείται στα μαθηματικά: ο παίκτης καλείται να ελέγξει ένα σύνολο κανόνων προκειμένου να δράσει. Σε πολλά παιχνίδια, απαιτείται η μίμηση ή η αναπαράσταση της πραγματικότητας, στοιχεία που βοηθούν στη δημιουργία μοντέλων, αντίγραφων δηλαδή ενός αντικειμένου ή φαινομένου, με βάση τις ιδιότητες ή κάποιες πτυχές της δομής του. Η μοντελοποίηση είναι σημαντική για τη μαθηματική εκπαίδευση (Κοταρίνου, & Σταθοπούλου, 2012)

Στόχος της μαθηματικής αγωγής δεν είναι μόνο να φέρει τα παιδιά κοντά στις μαθηματικές έννοιες αλλά και να καλλιεργήσει κοινωνικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες έκφρασης και αυτοεπίγνωσης. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) εκτός από τα γνωστικά οφέλη, ενδυναμώνει την καλλιτεχνική έκφραση, την αισθητική ανάπτυξη, και κοινωνικοποίηση. Προάγει την ενσυναίσθηση, τη φαντασία, την αυτοέκφραση, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, την ενσωμάτωση και τη θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά. Οι μαθητές αισθάνονται κομμάτι μιας ομάδας και με την ασφάλεια αυτή δοκιμάζουν δραστηριότητες, εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα (Debreld, 2011).

Η ΔΤΕ παρέχει στα παιδιά τις τεχνικές ώστε να παρουσιάσουν εμπειρίες από την καθημερινότητά τους, ενεργητικά, μέσα από το παιχνίδι και να τις χρησιμοποιήσουν για την κατανόηση μαθηματικών καταστάσεων (Byayse, 2012).

### **Έρευνες για τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία των Μαθηματικών σε παιδιά Νηπιαγωγείου**

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που υποστηρίζουν τη θετική επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία των Μαθηματικών σε παιδιά Νηπιαγωγείου. Αναφέρω ενδεικτικά κάποιες από αυτές.

Στην Τουρκία πραγματοποιήθηκε έρευνα που εξέταζε εάν η διδασκαλία των Μαθηματικών μέσω του δράματος επιδρά στη μαθηματική ικανότητα παιδιών ηλικίας 6 χρονών. Η έρευνα έγινε σε 105 παιδιά, 6 χρονών, από δύο διαφορετικά δημόσια σχολεία, μέσου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, στην Άγκυρα. Η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου απαρτιζόνταν από τριάντα πέντε παιδιά, τα οποία είχαν επιλεγεί από το ίδιο σχολείο. Επίσης υπήρχε και μια δεύτερη ομάδα ελέγχου, όπου είχε επιλεγεί από διαφορετικό σχολείο. Τα παιδιά που πήραν μέρος δεν είχαν προηγούμενη εκπαίδευση, καθώς είχαν ξεκινήσει το σχολείο εκείνη τη χρονιά. Στην πειραματική ομάδα η διδασκαλία των Μαθηματικών έγινε με τη χρήση δραματικών τεχνικών ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρακολούθησαν τη διδασκαλία του κανονικού προγράμματος. Το πρόγραμμα που ήταν βασισμένο στην δραματική τέχνη δόθηκε σε επτά ειδικούς από το χώρο: της ΔΤΕ, της προσχολικής αγωγής και των προγραμμάτων ανάπτυξης στην εκπαίδευση, προκειμένου να αξιολογηθεί. Η αξιολόγηση έγινε βάση κάποιων κριτηρίων, όπως η καταλληλότητα των στόχων, η σαφήνεια της δομής, η καταλληλότητα των δραματικών δραστηριοτήτων. Για την ανίχνευση των μαθηματικών ικανοτήτων χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Πρώιμων Μαθηματικών Ικανοτήτων (TEMA-3) των Ginsdurg και Baroody που προσαρμόστηκε στην Τούρκικη πραγματικότητα από τους Ergogan και Baran το 2006 (Erdogan, & Baran, 2009). Το τεστ μετρά τη μαθηματική ικανότητα σε παιδιά ηλικίας από τριών έως οκτώ χρονών και έντεκα μηνών. Χρησιμοποιήθηκαν και τα δύο μέρη του τεστ, φόρμα Α και φόρμα Β. Η φόρμα Α δόθηκε και στις τρεις ομάδες πριν το πρόγραμμα και η φόρμα Β συμπληρώθηκε μετά την ολοκλήρωση του. Έγιναν είκοσι τέσσερα βιωματικά εργαστήρια ΔΤΕ. Η ανάλυση των

αποτελεσμάτων δείχνει ότι η μέθοδος διδασκαλίας που είναι βασισμένη στο δράμα έχει θετική επίδραση στη μαθηματική ικανότητα των εξάχρονων παιδιών (Erdogan, & Baran, 2009).

Άλλη μια έρευνα διεξήχθη σε παιδιά ηλικίας πέντε ετών στην Τουρκία, με σκοπό να διερευνήσει την επίδραση της διδασκαλίας με τεχνικές του δράματος, στην κατανόηση της έννοιας του αριθμού και των λειτουργιών του. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 νήπια, τα οποία επιλέχτηκαν τυχαία από τα 45 παιδιά ενός δημόσιου Νηπιαγωγείου της Τουρκίας. Τα παιδιά ισομοιράστηκαν με τυχαίο τρόπο στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα παρακολούθησε 18 εφαρμογές ενός ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, όπου χρησιμοποιούσε τεχνικές του δράματος, ενώ η ομάδα ελέγχου ακολούθησε το κανονικό αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας κατανόησαν καλύτερα την έννοια του αριθμού και τη λειτουργία του, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, ότι το δράμα έχει σημαντική επίδραση στα παιδιά, αφού τα βοήθησε να σχηματίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια του αριθμού (Sezer, & Güler- Öztürk, 2011).

Μέσα από την έρευνα, λοιπόν, γίνεται κατανοητό ότι η ΔΤΕ είναι ένα αποτελεσματικό και ουσιαστικό εργαλείο για την εκπαίδευση, καθώς και μεγάλη ευκαιρία για την υποστήριξη της προσωπικής τους ανάπτυξης.

Έρευνες που να αναλύουν ποιοτικά χαρακτηριστικά για την πρόσληψη του αριθμού από τα παιδιά Νηπιαγωγείου δεν εντοπίστηκαν.

## **ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για τους αριθμούς όπως αυτή διαμορφώνεται κατά την εφαρμογή 16 εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αξιοποιούν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Η έρευνα εστιάζει στο πώς η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση επηρεάζει τις αντιλήψεις των παιδιών για τους αριθμούς και τις ιδιότητές τους. Με το όρο αντιλήψεις εννοούμε το σύνολο των υποσυνείδητων και συνειδητών κανόνων, αναπαραστάσεων, εννοιών και εμπειριών που φέρουν τα παιδιά.

## **ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στόχος της μαθηματικής αγωγής στο Νηπιαγωγείο είναι η απόκτηση της γνώσης μέσω της ενεργούς συμμετοχής, της διάδρασης και της ανάληψης πρωτοβουλιών. Αξιοποιώντας ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να συστηματοποιήσει και να εδραιώσει την αριθμητική γνώση που φέρει από τον οικογενειακό και κοινωνικό του περίγυρο.

Ωστόσο η εμπειρία δείχνει ότι ακόμα και σήμερα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ασκούνται στην πρόσληψη της έννοιας του αριθμού με μηχανιστικό τρόπο, χωρίς να κατανοούν τη χρησιμότητά και τον τρόπο που συνδέεται με την καθημερινή ζωή και τις ανάγκες τους.

Η παρούσα εργασία διερευνά, σε βάθος και σε πραγματικό πλαίσιο, τις δυνατότητες που παρέχει στη διδασκαλία των μαθηματικών (συγκεκριμένα στη διδασκαλία του αριθμού σε παιδιά Νηπιαγωγείου) η αξιοποίηση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην

Εκπαίδευση. Απώτερος σκοπός η χρησιμοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, στο αναλυτικό πρόγραμμα, αναβαθμίζοντας με αυτόν τον τρόπο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και απομακρύνοντας το από τη μηχανιστική αντίληψη για την απόκτηση της γνώσης.

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Τα ερευνητικά ερωτήματα όπως αυτά προκύπτουν από τον σκοπό της έρευνας και τη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των παιδιών για τους αριθμούς;
- Πώς αυτές οι αντιλήψεις επηρεάζονται από τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές εφαρμογές που αξιοποιούν τεχνικές στην εκπαίδευση;
- Τι σημασία αποδίδουν τα παιδιά στον αριθμό; (Εξετάζεται ως προς την χρησιμοποίηση των αριθμών ως εργαλείο για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής καθώς και την αναγνώριση των ιδιοτήτων τους και τη συμβολική τους έκφραση);
- Πώς επηρεάζουν οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές εφαρμογές τη σημασία που αποδίδεται από τα παιδιά στους αριθμούς;.
- Ποια είναι η στάση των παιδιών για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία που χρησιμοποίησε την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση;
- Πώς αυτή η στάση επηρεάζει τις αντιλήψεις των παιδιών για τους αριθμούς;

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Για την παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Κύρια ερευνητική μέθοδος της παρούσας εργασίας επιλέχτηκε η μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης μας δίνει τη δυνατότητα να εφαρμόσουμε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε πραγματικά πλαίσια και να συγκεντρώσουμε πλούσια στοιχεία από τη επίδραση του στα υποκείμενα. Μια μελέτη περίπτωσης είναι ένα συγκεκριμένο επιστημονικό παράδειγμα που εξετάζοντας ένα τμήμα ενός συστήματος και δίνοντας έμφαση στις υποκειμενικές και ερμηνευτικές διαστάσεις, δίνει κατανοητά αποτελέσματα, στενά συνδεδεμένα με την πραγματικότητα (Cohen et al., 2008). Επίσης βασικό πλεονέκτημα αποτελεί η συγκέντρωση στοιχείων που αφορούν την υποκειμενική γνώμη των συμμετεχόντων, στοιχείων που μπορεί να μην επιδέχονται ποσοτική ανάλυση αλλά να είναι διαφωτιστικά και πλούσια σε πληροφορίες. Μειονέκτημα της μεθόδου θεωρείται ότι τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα και δεν είναι εύκολο να υποβληθούν σε επανέλεγχο (Cohen et al., 2008). Χώρος διεξαγωγής της έρευνας είναι το ένα από τα δύο τμήματα του διθέσιου Νηπιαγωγείου Ασκληπείου. Ταυτόχρονα, πραγματοποιήθηκαν 16 διδακτικές εφαρμογές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος διάρκειας μίας ώρας με στόχο τη διδασκαλία του αριθμού. Οι εφαρμογές ξεκίνησαν τον Οκτώβριο και πραγματοποιήθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια. Οι εφαρμογές σχεδιάστηκαν και δόθηκαν για να αξιολογηθούν από 5 ειδικούς στο χώρο της δραματικής τέχνης και 5 έμπειρους παιδαγωγούς στη βαθμίδα της προσχολικής αγωγής. Τα προγράμματα διαμορφώθηκαν έπειτα από τις παραινέσεις των ειδικών. Αποφασίστηκε να δουλευτούν οι αριθμοί 1-20, παρόλο που το αναλυτικό πρόγραμμα προτείνει τη διδασκαλία μέχρι το 10, δεδομένου ότι τα παιδιά έχουν πολλά αριθμητικά ερεθίσματα και σχεδόν όλα ξέρουν να αριθμούν πάνω από το 10.



## ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην παρούσα έρευνα τα μέσα συλλογής δεδομένων περιλαμβάνουν

- Ημιδομημένες συνεντεύξεις με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, οι οποίες ακολουθούσαν τους θεματικούς άξονες της μελέτης και επέτρεψαν την εξαγωγή πλούσιων πληροφοριών ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν ευελιξία στην αξιοποίηση και άλλων παραμέτρων εφόσον προκύψουν. Σύμφωνα με τους θεματικούς άξονες, υπήρχε ένας βασικός κορμός ερωτήσεων αλλά δόθηκε η δυνατότητα στον ερευνητή, όταν έκρινε απαραίτητο να προσθέτει ερωτήσεις, έτσι ώστε να διασαφηνίσει ή να συγκεντρώσει επιπλέον πληροφορίες. Δεδομένου της ηλικίας των παιδιών κρίθηκε απαραίτητο να δοθούν πιλοτικά οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων σε έξι παιδιά αυτής της ηλικίας έτσι ώστε να εντοπιστούν τυχόν λάθη στη διατύπωση που δεν επιτρέπουν τη σαφή κατανόηση των ερωτήσεων από τα παιδιά. Επιλέξαμε τυχαία έξι παιδιά από το άλλο τμήμα του Νηπιαγωγείου έτσι ώστε να είναι του ίδιου κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου με τα παιδιά που θα λάβουν μέρος στην έρευνα. Τη συνέντευξη επιλέχτηκε να την πάρει ο ερευνητής, χρησιμοποιώντας μια κούκλα, δεδομένου ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι πιο πρόθυμα να μιλήσουν σε μια κούκλα, αφού αυτή αποτελεί διαμεσολαβητικό αντικείμενο. Ταυτόχρονα αισθάνονται πιο άνετα αφού δεν κρίνονται άμεσα, πράγμα που διαπιστώθηκε στην πιλοτική έρευνα. Το ύφος της κούκλας κρίθηκε επίσης από την πιλοτική έρευνα. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις πριν και μετά τις εφαρμογές. Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και προτιμήθηκαν και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, αποφεύγοντας καθοδηγητικές ερωτήσεις.
- Συμμετοχική παρατήρηση. Τα δεδομένα καταγράφηκαν σε ημερολόγια από τον ίδιο τον ερευνητή ο οποίος έκανε την καταγραφή αμέσως μετά τις παρεμβάσεις. Ταυτόχρονα χρησιμοποιήθηκαν και άλλοι τρόποι καταγραφής. Η ερευνήτρια ήταν μέρος της διαδικασίας, συμμετέχοντας σε αυτήν, πραγματοποιώντας τις εφαρμογές.
- Βιντεοσκόπηση. Οι διδακτικές εφαρμογές βιντεοσκοπήθηκαν, έτσι ώστε να υπάρχει πλούσιο υλικό.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ

Σαν στρατηγική δειγματοληψίας επιλέχτηκε η βολική δειγματοληψία (Choen et al., 2008), αφού η ερευνήτρια είχε πρόσβαση στο συγκεκριμένο σχολείο και τη συγκεκριμένη νηπιαγωγό. Ως εκ τούτου επιλέχτηκε ένα από τα δύο τμήματα του διθέσιου Νηπιαγωγείου του Ασκληπιείου Επιδαύρου. Το δείγμα απαρτίζεται από 20 παιδιά, 13 αγόρια και 7 κορίτσια, μέσου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, νήπια και προνήπια, (15 νήπια, 10 αγόρια και 5 κορίτσια και 5 προνήπια, 3 αγόρια και 2 κορίτσια).

## ΘΕΜΑΤΑ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ

Πριν την έναρξη της έρευνας ζητήθηκε και τελικά εγκρίθηκε η απαιτούμενη άδεια, για την έρευνα και για τις εκπαιδευτικές εφαρμογές, από το Υπουργείο Παιδείας. Ενημερώθηκαν οι γονείς των παιδιών τόσο για την ερευνητική διαδικασία όσο και για τους

στόχους της έρευνας και συναίνεσαν γραπτά. Παρόλο που τα παιδιά είναι μικρά σε ηλικία τους δόθηκε η εξήγηση ότι ένας ενήλικας θα παίζει μαζί τους και θα τους παρατηρεί (Cohen et al., 2008). Διασφαλίστηκε η ανωνυμία των παιδιών.

### **ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΓΥΡΟΤΗΤΑ**

Η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική έρευνα (Cohen et al., 2008). Στην παρούσα έρευνα για τη διασφάλιση τους χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης των πηγών. Επιλέχτηκε να γίνει η συλλογή των δεδομένων με παραπάνω από έναν τρόπους (συνέντευξη, συμμετοχική παρατήρηση, βιντεοσκόπηση, μαγνητοφώνηση). Επίσης κρατήθηκε ημερολόγιο της έρευνας και μεθοδολογικές σημειώσεις, καθώς και το αρχείο των συνεντεύξεων, των βιντεοσκοπήσεων και του ημερολογίου συμμετοχικής παρατήρησης. Στη συνέντευξη απεφεύχθησαν οι καθοδηγητικές ερωτήσεις και η ερευνήτρια κατέγραψε τα πραγματικά γεγονότα.

### **ΕΥΡΗΜΑΤΑ**

Οι αντιλήψεις των παιδιών για τους αριθμούς άλλαξαν. Πολλά παιδιά φαίνεται να εξοικειώθηκαν με τις διαδικασίες μέτρησης αρίθμησης και απαρίθμησης. Σε μερικές περιπτώσεις εδραιώθηκε η γνώση. Παράλληλα άρχισαν να συνειδητοποιούν τον ρόλο και την αναγκαιότητα της γνώσης των αριθμών στην επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Τα παιδιά απέκτησαν θετική στάση για την εκπαιδευτική διαδικασία αφού οι εφαρμογές έγιναν μέσα σε ένα ευχάριστο και συναρπαστικό για τα παιδιά κλίμα. Προχωρώντας οι εφαρμογές χρησιμοποιούσαν όλο και περισσότερο τους αριθμούς και τις ιδιότητές τους για την επίλυση προβλημάτων.

### **ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν αναλύθηκαν με ποιοτικό τρόπο. Η ποιοτική προσέγγιση μας δίνει τη δυνατότητα για εις βάθος διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των ατόμων. Στόχος της δεν αποτελεί απλά η περιγραφή μιας στάσης ή μιας αντίληψης αλλά η ολιστική κατανόηση.

Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχτηκε η ανάλυση περιεχομένου που προτάθηκε από τον Brenner και τους συνεργάτες του το 1985, όπως αυτή περιγράφεται από τους Cohen et al. Ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

α) Σε βάθος μελέτη των δεδομένων που είχαμε συγκεντρώσει έτσι ώστε να κατανοήσουμε τις πληροφορίες στο σύνολο τους.

β) Κατηγοριοποίηση, δηλαδή σύνθεση των κατηγοριών, οι οποίες δεν ήταν προκαθορισμένες αλλά ήταν απόρροια των δεδομένων, αντικατόπτριζαν τον σκοπό της έρευνας, ήταν σαφείς και λεπτομερείς και απέκλειαν η μια την άλλη.

γ) Επώαση, δηλαδή στοχασμός για τα δεδομένα, κατανόηση του νοήματός τους και προσπάθεια ερμηνείας τους.

δ) Σύνθεση, δηλαδή αναγνώριση των μοτίβων και των θεμάτων που αναδύονται από τα δεδομένα σύμφωνα με το σκεπτικό όπου έγινε η κωδικοποίηση.

ε) Επιλογή, δηλαδή συμπύκνωση των δεδομένων ώστε να διατυπωθούν με τρόπο κατανοητό, απλό και σαφή.

ζ) Ερμηνεία των δεδομένων. Προσπάθεια δημιουργίας νοήματος από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν.

στ) Συγγραφή των δεδομένων, δηλαδή παροχή όλων των λεπτομερειών για τη διαδικασία καθώς και παροχή αποδείξεων που δικαιολογούν την επιλογή της συγκεκριμένης κατεύθυνσης, θέσης. Καταγραφή ενδείξεων που μαρτυρούν συναισθήματα, καταγραφή των σιωπών.

η) Σκέψη πάνω στα δεδομένα και προσπάθεια ταυτοποίησης των συμπερασμάτων με τη γενικότερη αίσθηση που μετέδιδε η ανάγνωση της διαδικασίας, αλλά και η ίδια η διαδικασία αφού η ερευνήτρια ήταν αυτή που πραγματοποίησε τις συνεντεύξεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ύστερα από ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα. Οι συγκεκριμένες εφαρμογές, οι οποίες είχαν σαν άξονα τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) φαίνεται ότι διεύρυναν τις αντιλήψεις που ήδη είχαν σχηματίσει για τους αριθμούς οι μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας, ενσωματώνοντας γνώση με τρόπο ευχάριστο για τα παιδιά. Δημιούργησε μια προσομοίωση της πραγματικότητας, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύψουν, διερευνήσουν, επεξεργαστούν και τελικά συνειδητοποιήσουν τις ιδιότητες των αριθμών. Κινητοποίησε το ενδιαφέρον τους παρέχοντας τους κίνητρα και υποστήριξε τη μάθηση σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, γνωστικής, κοινωνικής, και προσωπικής εξερεύνησης. Τα παιδιά είχαν μια θετική στάση για τη διαδικασία και αυτό επηρέασε τη διάθεση τους να συμμετέχουν σε αυτήν. Επίσης, τα παιδιά συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα των αριθμών και τη χρησιμότητα τους στην επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Παρατηρήθηκε πως μετά τις εκπαιδευτικές εφαρμογές τα παιδιά ανακαλούσαν στη μνήμη τους ευκολότερα την προφορική ακολουθία των αριθμών, εμπλέκονταν με επιτυχία σε διαδικασίες απαρίθμησης, εξοικειώθηκαν τα ονόματά τους, κατανόησαν ότι καθετί αριθμείται μόνο μια φορά και ότι ο τελευταίος αριθμός μιας ακολουθίας φανερώνει το πλήθος. Πολλά παιδιά κατάλαβαν ότι αντικείμενα διαφορετικών συλλογών αριθμούνται με τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από τη διάταξη τους στον χώρο. Διαπιστώνουμε πως ανοίγεται ένας δρόμος στη διερεύνηση της διδασκαλίας μαθηματικών εννοιών με την αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Θα μπορούσαν να διερευνηθούν και άλλες πιο σύνθετες έννοιες, που αφορούν παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών, αφού υπάρχει ένδεια ερευνών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αφεντάκης- Δανάσσης, Α. ( 1981). *Διδακτική: Μάθηση*, том Α', (Έντυπες σημειώσεις για το μάθημα της Παιδαγωγικής). Αθήνα: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γαγάτσης, Α., & Λεμονίδης, Χ. (1994). Προφορική Αρίθμηση: Μια Βασική και Χρήσιμη Γνώση που η Διδασκαλία την Αγνοεί. *Διάσταση*, 4, σσ. 30-40.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο 2014, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κασιμάτη, Κ. (2006). Η Δόμηση των Πρώτων Μαθηματικών Εννοιών μέσω της Διαθεματικής Προσέγγισης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 49, 98-107.
- Καψάλης, Α., & Λεμονίδης, Χ. (1999). Σύγχρονες Τάσεις της Διδακτικής των Μαθηματικών. *ΜΑΚΕΔΝΟΝ, Περιοδική επιστημονική έκδοση της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Α.Π.Θ.*, 6, σσ. 95-115.
- Κολέζα, Ε. (2000). *Γνωσιολογική και Διδακτική Προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών*. Αθήνα: Leader Books.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντοδήμας, Δ. (1986). *Εισαγωγή του Παιδιού - Κανονικού/Ειδικού- στα Μαθηματικά (Νηπιαγωγείο-Δημοτικό)*. Αθήνα: Ρακούγγα.
- Κοταρίνου, Π. & Σταθοπούλου, Χ. (2012). Η Ιστορία του 5ου Αιτήματος του Ευκλείδη στη σκιά. Παίζοντας με τις Σκιές με Μαθητές Β Λυκείου . Στο Δ. Χασάπης (επιμέλεια), *Το Παιχνίδι στη Μάθηση και στη Διδασκαλία των Μαθηματικών*. 10ο Διήμερο Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών, 15&16 Ιουνίου 2012 (σσ.372). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Λεμονίδης, Χ. (1998). *Διδασκαλία των Πρώτων Αριθμητικών Εννοιών*: Ερευνητική διάσταση της Διδακτικής των Μαθηματικών. Περιοδική έκδοση του Παραρτήματος Κεντρικής Μακεδονίας της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας, 3, σσ.87-122.
- Παπάς, Α. (1990). *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Παρασκευοπούλος, Ι. ( 1985) *Εξελικτική ψυχολογία*, τόμος 3, 4,. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Ρίτσομντ, Π. (1970). *Εισαγωγή στον Piaget*. Αθήνα: Υποδομή.
- Σκουμιός, Μ., (2012). *Σημειώσεις για το μάθημα: Εφαρμοσμένη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Huiginga, J. (1989). *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι*. Αθήνα: Γνώση.

Hughes, M. (1986). *Τα Παιδιά και η Έννοια των Αριθμών*. Αθήνα: Gutenberg.

### Ξενόγλωσση

Bishop, A. J. (1988). *Mathematical Enculturation: A Cultural Perspective on Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Borova, E., & Leong, D. J. (2003). Learning and Development of Preschool Children from Vygotskian Perspective. In A. Kozulin, B. Gindis, B. S. Ageyev & S. M. Miller (Eds), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, (pp.156-176). Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. S. (1957). *In Search of Pedagogy Volume I: The Selected Works of Jerome Bruner, 1957-1978*. New York: Routledge.

Byayşe, D. G. (2012). *The Effect of Creative Drama Based Instruction on Seventh Grade Students' Mathematics Achievement in Probability Concept and their Attitudes toward Mathematics*. Thesis, MA Of Science, Middle East Technical University.

Clements, D., & Sarama, J. (2005). Math Play: How Young Children Approach Math. *Early Childhood Education Today*, 19(4), 50-57.

Clements, R. (1995). *Games and Great Ideas: a Guide for Elementary School Physical Educators and Classroom Teachers*. Westport, Conn. : Greenwood Publishing Group.

Damla, G. A. (2012). *The Effect of Creative Drama based Instruction on Seventh Grade students' Mathematics Achievement in Probability Concept and their Attitudes toward Mathematics*. Thesis, M.A., Social sciences, Middle East Technical University.

Debrelđ, E. (2011). *The Effect of Creative Drama Based Instruction on Seventh Grade Students' Achievement in Ratio and Proportion Concepts and Attitudes Toward Mathematics*. Thesis, MA of Science, Middle East Technical University.

Duatepe, A. (2004). *The Effects of Drama Based Instruction on Seventh Grade Students' Geometry Achievement, Van Hiele Geometric Thinking Levels, Attitude Toward Mathematics and Geometry*. Theses of Doctor of Philosophy in Secondary Science and Mathematics Education, Middle East Technical University.

Duban, N., Yildiz, D., & Merve, E. (2013). Views of Teachers on the Use of Drama Method in Science and Technology Courses. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(2), 46-55.

- Erdogan, S., & Çakmak, A. (2001). A Study on the Relationship between Six-Year-Old Children's Creativity and Mathematical Ability. *International Education Studies*, 4(1), 105-111.
- Erdogan, S., & Baran, G. (2009) A Study on the Effect of Mathematics Teaching provided through Drama on the Mathematics Ability of six-year-old Children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(1), 79-85.
- Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004). The Impact of Drama on Pupils' Language Mathematics, and Attitude in two Primary Schools. *Research in Drama, Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(2), 177-197.
- Fuson, K. C. (1988). *Children's Counting and Concepts of Number*. New York: Springer-Verlag.
- Furman, L. (2000). In Support of Drama in Early Childhood Education, Again. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 173-178.
- Gelfer, J., & Perkins, P. G. (1992). Guidelines for a Creative Drama Program. *Day Care and Early Education*, 20(1), 30-32.
- Gökçen, Ö. (2014). Drama in Education: Key Conceptual Features. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 65(1), 46-61.
- Grahame, H. (2001). *A Level Psychology through Diagrams*. Oxford: Oxford University Press.
- Griffin, S. (2004). Contributions of Central Conceptual Structure Theory to Education. In A. Demetriou, & A. Raftopoulou (Eds), *Cognitive Developmental Change: Theories, Models and Measurement* (pp.264- 296). Cambridge: Cambridge University Press.
- Holden, J. (2002). What's this got to do with maths? *Education Review*, 15(2), 35-40.
- Kayhan, H. C. (2009). *Creative Drama in Terms of Retaining Information* in World Conference on Educational Sciences: New Trends and Issues in Educational Sciences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 1(1), pp. 737-740.
- McGarvey, L. (2010). *Intentional Experiences: Teaching Learning Mathematics with Young Children*. Paper presented at the Special Interest Group, Critical Perspectives in Early Childhood Education, New Perspectives on Early Childhood Education: Part 2. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, May 1st, 2010.
- Mellou, E. (1994). The Values of Dramatic Play in Children. *Early Child Development and Care*, 104, 105-114.
- Moore, M. (2004). *Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students*. Theses Honors, Paper 113, Eastern Michigan University.
- Piaget, J. (2013) *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Oxon: Routledge.

- Pinciotti, P. (1992). Creative Drama and Young Children: The Dramatic Learning Connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 24-28.
- Renger, P. (1992) George Herbert Mead's Contribution to the Philosophy of American Education. In P. Hamilton (Ed.), *George, Herbert Mead: Critical Assessments* (pp.146-169). New York: Routledge.
- Saracho, O. N. (2013). *An Integrated Play-Based Curriculum for Early Childhood*. New York: Routledge.
- Sezer, T., & Güler- Öztürk, D. S. (2011). The Effects of Drama in Helping Five-year-old Children Acquire the Concepts of Number and Operation. *Educational Research*, 2(6), 1210-1218.
- Strauss, M. S., & Curtis, L. E. (1981). Infant Perception of Numerosity. *Child Development*, 52, 1146-1152.
- Sutherland, P. (1992). *Cognitive Development Today: Piaget and His Critics*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Tymoczko, T. (1998). *New Directions in the Philosophy of Mathematics: An Anthology*. New Jersey: Princeton University Press.
- Wagner, B. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington, W.C.: National Education Association.
- Wagner, B. (2002). Understanding Drama-Based Education. In Bräuer, G. (Ed.) *Body and Language: Intercultural Learning Through, Drama* (pp. 4–18). Westport: Greenwood Publishing Group.
- Xu, F., & Arriaga, R. (2007). Number Discrimination in 10-month-old Infants. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 103–108.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Πρότυπο διδακτικής εφαρμογής

Το πρόγραμμα χρησιμοποιεί μια ιστορία όπου οι δραστηριότητες ενσωματώνονται σε αυτήν.

Σκοπός Να γνωρίσουν τον αριθμό 2

Στόχοι:

- Να συνεργαστούν
- Να προσανατολιστούν στον χώρο
- Να εκφραστούν σωματικά
- Να επικοινωνήσουν με τα άλλα παιδιά
- Να διασκεδάσουν
- Να απαριθμούν δυο αντικείμενα
- Να γνωρίσουν λεκτικά αλλά και πως γράφεται ο αριθμός 2

Δραστηριότητες:

#### Ασκήσεις γνωριμίας:

- Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Λένε το όνομα τους με διάφορους τρόπους ( π.χ. χαμογελαστά. Λυπημένα, με λεπτή ή χοντρή φωνή κ.α.), δίνοντας ταυτόχρονα μια μπάλα στον διπλανό τους
- Λέμε το όνομα μας ξετυλίγοντας ένα κουβάρι.
- Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Ένα καπέλο περνά από κεφάλι σε κεφάλι, με τη μουσική. Όταν η μουσική σταματήσει αυτός που φορά το καπέλο λέει στους υπόλοιπους δύο πράγματα που του αρέσουν π.χ. από παιχνίδια, από φαγητά κ.τ.λ.

#### Αφήγηση

Μια φορά ήταν ένας ποντικός που του άρεσε να τρώει, να πίνει, να κοιμάται, να ξεγελά τη γάτα και να μετράει. Κάθε βράδυ έβγαινε και έψαχνε για φαγητό.... Ήταν αθόρυβος γιατί στην πολιτεία είχαν έρθει 7 γάτες πολύ άγριες:

- Στον χώρο υπάρχουν 7 μάσκες και 7 από τα παιδιά καλούνται να κάνουν τις γάτες. Τα ποντίκια έχουν από ένα σπίτι το καθένα. Τα παιδιά βρίσκουν στον χώρο το σύμβολο του 7 ( σε χαρτόνι) και αυτό αποτελεί το σπίτι τους. Όταν οι γάτες κοιμούνται τα ποντίκια βγαίνουν και χορεύουν. Όταν όμως ξυπνούν οι γάτες αρχίζει το κυνηγητό. Τα ποντίκια πρέπει να βρουν γρήγορα το σπίτι τους. Σταδιακά το παιχνίδι γίνεται όλο και πιο δύσκολο αφού τοποθετούνται στον χώρο και άλλοι αριθμοί και τα παιδιά θα πρέπει να βρουν το 7. Αργότερα τα ποντίκια γίνονται γάτες.

Η αφήγηση συνεχίζεται... Το ποντίκι της ιστορίας μας ένα βράδυ που ξεκίνησε να μετράει τα αστέρια έμεινε έκπληκτος. Τα αστέρια ήταν μόνο 7. Που πήγαν τα αστέρια;

- Στον χώρο υπάρχουν χάρτινα αστέρια. Τα παιδιά καλούνται να βρουν στον χώρο 7 αστέρια και να τα απαριθμήσουν δυνατά.

Ο ποντικός ξεκίνησε να βρει τα αστέρια. Δρόμο παίρνει, δρόμο αφήνει, ξεκινάει.

- Τα παιδιά καλούνται να κάνουν διαδρομές. Στον χώρο υπάρχουν κορδέλες που σχηματίζουν το 7 και τα παιδιά καλούνται να βαδίσουν πάνω σε αυτές.

Προχωράει ο ποντικός και συναντάει έναν δράκο που έτρωγε μήλα και πορτοκάλια, όχι μόνο μήλα, όχι μόνο πορτοκάλια, αλλά έτρωγε και τα δύο.... Αλλά μόνο 7

- Υπάρχει ένας δράκος φτιαγμένος με χοντρό χαρτόνι με ανοιχτό στόμα. Τα παιδιά καλούνται να ρίξουν μέσα στο στόμα του πορτοκάλια και μήλα, σύνολο 7, αλλά όχι 7 πορτοκάλια ή μήλα. Καλούνται να αναλύσουν τον αριθμό σε ομάδες.

Ο ποντικός προχωρά και συναντά μια ορχήστρα ζώων.

- Τα παιδιά σε ομάδες φτιάχνουν τραγούδια με τη λέξη 7 και τα τραγουδούν και τα χορεύουν στους υπόλοιπους.

Ξαφνικά ο ποντικός βλέπει μια σπηλιά.

- Τα παιδιά σέρνονται κάτω από καρέκλες και φτάνουν μπροστά από πανιά. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με το χρώμα που διαλέγουν. Πάνω στα πανιά είναι αστέρια. Τελικά εκεί ήταν όλα τα αστέρια.
- Τα παιδιά καλούνται να κάνουν συλλογές από 7 αντικείμενα και να τα προσφέρουν στα αστέρια για να έρθουν πίσω στον ουρανό.

### Παραδείγματα ερωτήσεων συνέντευξης

- Πόσα πόδια έχει η καμηλοπάρδαλη;
- Πόσα πόδια έχει ο άνθρωπος;
- Ποιος έχει περισσότερα;
- Δείχνω δυο δάχτυλα του δεξιού χεριού και ρωτώ πόσα είναι
- Δείχνω τους δύο αντίχειρες και ρωτώ πόσα είναι
- Ποιά είναι περισσότερα;
- Γιατί μετράμε;
- Σε τι μας χρησιμεύουν οι αριθμοί;
- Υπάρχουν κάποιες στιγμές του προγράμματος που βαριέσαι;
- Πότε βαριέσαι;
- Υπάρχουν στιγμές από το πρόγραμμα που αισθάνεσαι πολύ χαρούμενος;
- Ποιες είναι αυτές;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ II

Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω του εκπαιδευτικού  
δράματος στους εφήβους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : Μια  
έρευνα σε σχολεία της Δ΄ Διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης  
Αττικής

Γεώργιος Μάρδας

A.M 5052201401018

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	421
Θεωρητικό πλαίσιο .....	422
Μέθοδος (Δείγμα) .....	429
Μέσα συλλογής των δεδομένων-ερευνητικά μέσα.....	430
Διεξαγωγή της διαδικασίας .....	430
Ευρήματα .....	432
Ερμηνεία - Συζήτηση .....	432
Βιβλιογραφία .....	435

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτήν τη μελέτη θα εξετάσουμε την πιθανή επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των εφήβων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και τη συνεπαγόμενη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους. Στην αρχή θα μελετήσουμε αναλυτικά την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων και τις επιμέρους έννοιες που περικλείει μια τόσο ευρεία κατηγορία. Οι επιμέρους κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, η σημασία της ποιότητας των σχέσεων που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι έφηβοι, καθώς και η μέριμνα για θετικές και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών είναι ένας επί χρόνια αδικημένος τομέας στην ελληνική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις γενικές προτάσεις των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, και λόγω των ραγδαίων κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων, νέες αξίες και στόχοι εισάγονται στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, όπως η σημασία της ανάπτυξης της προσωπικότητας, της αυτοαντίληψης, της συναισθηματικής σταθερότητας, της θετικής διάθεσης κατά τη συνεργασία, και της αυτενέργειας των μαθητών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα σχολεία της Δ' Διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δύο γυμνάσια και δύο λύκεια. Τα δύο από αυτά ανήκουν στον Δήμο Αλίμου, ενώ τα άλλα δύο στον Δήμο Νέας Σμύρνης. Από τα σχολεία αυτά επιλέχθηκαν τέσσερα τμήματα ανά εκπαιδευτική βαθμίδα. Τα δύο απετέλεσαν την πειραματική ομάδα ενώ τα άλλα δύο, την ομάδα ελέγχου για κάθε σχολείο. Τα σχολεία και τα τμήματα επιλέχθηκαν σύμφωνα με την κατά συστάδες δειγματοληψία. Το ερευνητικό δείγμα ήταν 203 μαθητές από τα γυμνάσια (107 κορίτσια και 96 αγόρια), και 160 μαθητές από τα τρία λύκεια (86 κορίτσια και 74 αγόρια). Στην έρευνα μας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Συστήματος Αξιολόγησης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων (SSRS, Gresham, & Elliott, 1990), το οποίο περιλαμβάνει τρεις ξεχωριστές υπό κλίμακες για μαθητές, καθηγητές και γονείς. Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων έδειξε τη σαφή βελτίωση σε αρκετές από τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών της πειραματικής ομάδας, μετά από την παρέμβαση των θεατρικών δραστηριοτήτων. Το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, μέσω των οποίων αναπτύσσουν θετικές και υγιείς σχέσεις εφ' όρου ζωής, ενισχύοντας παράλληλα την ακαδημαϊκή τους πρόοδο.

**Λέξεις-κλειδιά:** Κοινωνικές δεξιότητες, έφηβοι, κοινωνική επάρκεια, κοινωνική συμπεριφορά, διαδικαστικό δράμα.

## Θεωρητικό πλαίσιο

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν ένα ευρύ πεδίο που απαρτίζεται από στοιχεία του χαρακτήρα, προσωπικές στάσεις και συμπεριφορές, νοητική και συναισθηματική ικανότητα. Οι βέλτιστες κοινωνικές δεξιότητες είναι η βάση για την κοινωνική επάρκεια, η οποία χαρακτηρίζει τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, και την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με τους άλλους αποφεύγοντας τις συγκρούσεις. Οι σωστές διαπροσωπικές σχέσεις διασφαλίζουν την επιτυχημένη επικοινωνία, (παίρνω πρωτοβουλία, εκφέρω λόγο και δρω, απαντώ και ρωτώ, μαθαίνω να ακούω ενεργητικά), καθώς και την επιθυμία του μαθητή να συμμετέχει σε ομαδικές διαδικασίες, μέσα από τις οποίες μαθαίνει να προσαρμόζεται, να εργάζεται για ένα κοινό έργο, να αλληλεπιδρά με τους 'συμπαίκτες' του και να αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Από τη μια πλευρά, οι κοινωνικές δεξιότητες και η κοινωνική επάρκεια είναι το κλειδί για την αποδοχή του μαθητή από την ευρύτερη κοινότητα και τις μακρόχρονες υγιείς σχέσεις, και από την άλλη το κλειδί για την ακαδημαϊκή πρόοδο του.

Ειδικότερα στην περίοδο της εφηβείας, οι κοινωνικές δεξιότητες χαρακτηρίζουν τις αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις, ένας παράγοντας, δηλαδή, που διασφαλίζει την ψυχική και συναισθηματική ισορροπία του νεαρού εφήβου. Ένας νέος άνθρωπος είναι σημαντικό να μαθαίνει να προσαρμόζεται στις κοινωνικές καταστάσεις, και να λειτουργεί αρμονικά κατά τη δύσκολη χρονική περίοδο της εφηβείας. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, θα πρέπει οι σχέσεις που διαμορφώνονται να είναι οι κατάλληλες, ώστε να επιτρέπουν στα παιδιά να μοιράζονται τις εμπειρίες τους, να συνεργάζονται και να σέβονται τους συνομηλίκους τους με στόχο την αμοιβαία αποδοχή. Οι μαθητές που δεν το κατορθώνουν, είναι αντιμέτωποι με ψυχολογικά προβλήματα, που μπορούν να αποτελέσουν χρόνιες καταστάσεις (π.χ. αδυναμία ελέγχου του θυμού, κατάθλιψη, ανησυχία ή αντιδραστικότητα), ενώ χαρακτηρίζονται από χαμηλές σχολικές επιδόσεις, παραβατική συμπεριφορά<sup>1</sup>, ή ακόμα εγκαταλείπουν το σχολείο. Σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική πρόοδο οι κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται είναι, μεταξύ άλλων, η αυτοδιαχείριση, η ανεξαρτησία και η υπευθυνότητα.<sup>2</sup>

Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να ξεκινάει από τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης του παιδιού, μέσω των κατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας και ειδικών προγραμμάτων, και να συνεχίζεται με διαφοροποιημένο τρόπο στα εφηβικά του χρόνια. Σύμφωνα με τον Allen και άλλους το να κατορθώσει να γίνει ο έφηβος κοινωνικά 'επαρκής' είναι μια απαιτητική διαδικασία, η οποία απαιτεί την ανάπτυξη πολύπλοκων συμπεριφορικών ρεπερτορίων προκειμένου να καλυφθούν οι αυξανόμενες ανάγκες, όπως προκύπτουν από τη σύναψη σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων, καθώς και από τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προκλήσεις.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> J. G. Parker & S. R. Asher, «Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk?», *Psychological Bulletin*, 103(3), 1987, σσ. 357-389.

<sup>2</sup> A. S. Masten, G. I. Roisman, J. D. Long, K. B. Burt, J. Obradovic, J. R. Riley, K. Boelcke-Stennes & A. Tellegen «Developmental Cascades: Linking Academic Achievement and Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years», *Developmental Psychology, American Psychological Association*, 41(5), 2005, σσ. 733-746.

<sup>3</sup> J. P. Allen, R. P. Weissberg, & J. A. Hawkins, «The Relation Between Values and Social Competence in Early Adolescence», *Developmental Psychology*, 25(3), 1989, σσ. 458-464.

Σύμφωνα με πειραματικές έρευνες, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σημείωσαν σημαντικές νοητικές και συμπεριφορικές αλλαγές μετά από παρεμβάσεις που είχαν ως μοντέλο τη γνωστική και κοινωνική μάθηση.<sup>4</sup> Για τέτοια προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων μίλησε και ο Smith, τα οποία βασίζονται στην εκπαίδευση των νοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, και που μάλιστα προορίζονται για παιδιά με μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες. Τα προγράμματα αυτά συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς.<sup>5</sup> Η συνεχής και απρόσκοπτη πορεία του εφήβου προς την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθηση διασφαλίζει την υγιή ανάπτυξη του. Αυτή η πορεία, που είναι μια διαρκής προσπάθεια για ισορροπία, σχετίζεται με την κοινωνικοποίηση του νεαρού ατόμου, και με την αποδοχή και την αγαστή συνεργασία με τους συνομήλικους του και τους ενήλικες. Σύμφωνα με τον Zimmerman η ικανότητα της κοινωνικοποίησης, ήδη από τα πρώτα χρόνια του παιδιού, ευνοεί την ακαδημαϊκή πρόοδο, την ανάπτυξη θετικού συναισθήματος, και την προσαρμογή στην ενήλικη ζωή.

Άλλες απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, σύμφωνα με τους Hair, Jager, Garrett είναι η οικειότητα, η θετική κοινωνική συμπεριφορά, ο αυτοέλεγχος και η ρύθμιση της συμπεριφοράς, η αυτοπεποίθηση και η ενσυναίσθηση.<sup>6</sup> Οι προηγούμενοι αναφέρονται, μεταξύ άλλων, και στους εφήβους, και την ιδιαίτερη σημασία που έχει η αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων, μεταξύ συνομηλίκων, για τη σωστή κοινωνική τους ανάπτυξη, διότι υπό αυτή την προϋπόθεση, οι νεαροί έφηβοι αναπτύσσουν αρμονικές σχέσεις μεταξύ τους και βαθιές φιλίες.<sup>7</sup> Εκτός από την καλλιέργεια του συνεργατικού πνεύματος, προκρίνονται αξίες, όπως η εντιμότητα, η δικαιοσύνη, η ανοχή, η ανάληψη ευθυνών, η ευγένεια, και η δέσμευση, για να αναφέρουμε τις πιο σημαντικές.

Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε την ιδιαίτερη βαρύτητα της ικανότητας της ενσυναίσθησης, η οποία σχετίζεται με τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, και που είναι απολύτως απαραίτητη για την κοινωνική και ψυχική ολοκλήρωση του. Για να επιτευχθούν τα προηγούμενα, είναι μείζονος σημασίας το νέο παιδί να είναι σε θέση όχι μόνο να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των συμμαθητών του, αλλά και να μπορεί να μπαίνει στη θέση τους.<sup>8</sup> Η επιτυχής συνεργασία μεταξύ των μαθητών μιας τάξης δεν έχει να κάνει μόνο με την ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών, αλλά και με την ανταλλαγή συναισθημάτων και συγκινήσεων.

Σύμφωνα με τον Riggio<sup>9</sup> (1986) και τις έξι διαστάσεις του, οι κοινωνικές δεξιότητες εμπίπτουν σε δύο ευρείες κατηγορίες: της λεκτικής και της μη λεκτικής έκφρασης. Στην πρώτη ανήκουν η συναισθηματική έκφραση (η ικανότητα να εκφράζει κανείς τα

---

<sup>4</sup> B. J. Zimmerman, «Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background Methodological Developments, and Future Prospects», *American Educational Research Journal*, 45(1), 2008, σσ. 166-183.

<sup>5</sup> S. W. Smith, *Applying Cognitive-Behavioral Techniques to Social Skills Instruction*, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, ERIC/OSEP Special Project, 2002. σσ. 1-7

<sup>6</sup> E. C. Hair, J. Jager, & S. B. Garrett, *Helping Teens Develop Healthy Social Skills and Relationships: What the Research Shows about Navigating Adolescence*, Washington, DC, Child Trends, 2002, σ. 3

<sup>7</sup> E. C. Hair, J. Jager, & S. B. Garrett, *Helping Teens Develop Healthy Social Skills and Relationships: What the Research Shows about Navigating Adolescence*, Washington, DC, Child Trends, 2002.

<sup>8</sup> H. Järvenoja, & S. Järvelä, «Emotion Control in Collaborative Learning Situations: Do Students Regulate Emotions Evoked by Social Challenges?», *British Journal of Educational Psychology*, 79, 2009, σσ. 463-481.

<sup>9</sup> R. E. Riggio, «Assessment of Basic Social Skills», *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 1986, σσ. 649-660.

συναισθήματα του), η συναισθηματική ευαισθησία (η ικανότητα να είναι κανείς ευαίσθητος δέκτης στα συναισθήματα των άλλων και να μπορεί να τα αποκωδικοποιεί), και ο συναισθηματικός έλεγχος (να είναι σε θέση να ρυθμίζει τα συναισθήματα του), ενώ στη δεύτερη η κοινωνική έκφραση (η δυνατότητα του ατόμου να εμπλέκει τους άλλους σε κοινωνική διάδραση δια της ικανότητας της ομιλίας), η κοινωνική ευαισθησία (κατανόηση της λεκτικής επικοινωνίας, και γενική γνώση των κανόνων της ομάδας που διέπουν την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά), και ο κοινωνικός έλεγχος (η ρύθμιση της συμπεριφοράς με τρόπο που να ταιριάζει στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο). Αξίζει να σημειωθεί ότι υπό αυτό το πρίσμα οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται ως διαπροσωπικές δεξιότητες. Οι κοινωνικές ή διαπροσωπικές δεξιότητες, με άλλα λόγια, ξεπερνούν τα όρια της ατομικότητας του προσώπου και χαρακτηρίζουν τις σχέσεις του ατόμου με τα άλλα μέλη μικρότερων ή μεγαλύτερων κοινωνικών ομάδων. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να διδαχθούν με δομημένο, ή μη-δομημένο τρόπο, και με συστηματικότητα προκειμένου να εδραιωθούν στον ψυχισμό του νέου ανθρώπου: γίνεται σαφές ότι για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του επιδιωκόμενου σκοπού είναι αναγκαίο η μάθηση αυτή να αρχίσει όσο το δυνατόν νωρίτερα στην ανάπτυξη του νέου ανθρώπου με πρωτοβουλία των γονέων. Αργότερα, το σχολείο καλείται με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο να ενισχύσει και να σταθεροποιήσει την κατάκτηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Από την αρμονική συνύπαρξη των όσων αναπτύχθηκαν παραπάνω, εξαρτώνται η υγιής ανάπτυξη του ψυχισμού του παιδιού, και η απρόσκοπτη πρόοδος του προς την αυτογνωσία, την αυτοπεποίθηση, τη διανοητική ανάπτυξη, και την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Επιπροσθέτως, θα θέλαμε να αναφερθούμε στη σημασία της συνεργατικής μάθησης, ως απαραίτητο εργαλείο για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού,<sup>10</sup> όπως την έχει αναπτύξει ο οργανισμός CASEL στην Αμερική (2003), ο οποίος αποτελείται από μια μεικτή ομάδα ερευνητών, καθηγητών, ψυχολόγων κ.α., σύμφωνα με την οποία υπάρχουν πέντε βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, και αποτελούν τους βασικούς πυλώνες για την υγεία, τη σωστή ανάπτυξη και την ευημερία του νέου ανθρώπου: την αυτεπίγνωση, την κοινωνική επίγνωση, την αυτοδιαχείριση, τις διαπροσωπικές ικανότητες και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων.

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε, ειδικότερα, στη διαχείριση της κρίσης και στα είδη συγκρούσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αλληλεξάρτησης το κλειδί για μια αποτελεσματική συνεργασία και την επίλυση των κρίσεων είναι οι σωστά δομημένες κοινωνικές δεξιότητες.<sup>11</sup> Στις συγκρούσεις που ανακύπτουν κατά την επιτέλεση εργασιών μέσα σε μια ομάδα, υπεισέρχονται παράγοντες όπως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας, ο ρόλος που αναλαμβάνουν αυτά, καθώς επίσης και οι δυναμικές που αναπτύσσονται σε αυτή. Ειδικότερα, όσον αφορά στις συγκρούσεις διακρίνονται τρεις

---

<sup>10</sup> *Safe and Sound, An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*, The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), in Cooperation with the Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory The Laboratory for Student Success (LSS), March 2003. Αυτός ο οδηγός αναθεωρήθηκε το 2013, μετά από συστηματική ανασκόπηση και μετά-ανάλυση προγραμμάτων: *CASEL guide, Effective Social and Emotional Learning Programs*, (Preschool and Elementary School Edition), 2013.

<sup>11</sup> L. H. Pelled, «Demographic Diversity, Conflict, and Work Group Outcomes: An Intervening Process Theory», *Organization Science*, 7(6), 1996, σσ. 615-631.



κατηγορίες<sup>12</sup> συγκρούσεων μέσα σε μια ομάδα. Η πρώτη κατηγορία συνδέεται με το κοινό έργο που καλείται να παραγάγει αυτή, η δεύτερη εμφανίζεται κατά τη φάση της συνεργασίας των μελών της ομάδας στην προσπάθειά τους να φέρουν εις πέρας το ανατεθέν έργο, και η τρίτη προκύπτει από τα αλληλοσυγκρούμενα συναισθήματα κατά τη συνεργασία, και σχετίζεται με την προσωπικότητα του κάθε μέλους της ομάδας. Σύμφωνα με την Jehn (1995) οι συγκρούσεις που προκύπτουν από τη συνεργασία για ένα κοινό έργο σχετίζονται με το περιεχόμενο της κοινής εργασίας συμπεριλαμβανομένων και των διαφορετικών απόψεων και στάσεων των μελών της ομάδας ως προς αυτό.<sup>13</sup> Το τρίτο είδος εκδηλώνεται ως σύγκρουση μεταξύ των μελών της ομάδας, και έχει να κάνει με την έλλειψη συνεννόησης που δημιουργεί συναισθήματα ενόχλησης, έχθρας και έντασης.

Σύμφωνα με την Pelled (1996) οι συγκρούσεις κατά τη συνεργασία για την επίτευξη κοινού έργου καταλήγουν να ευεργετούν την ίδια τη συνεργασία, (σε αντίθεση με τις άλλες δύο κατηγορίες συγκρούσεων), διότι «επιτρέπουν στα μέλη της ομάδας να ελέγχουν τις ιδέες τους, εκθέτοντας τις στην κριτική των άλλων»,<sup>14</sup> με αποτέλεσμα να αυξάνουν την απόδοση της προηγούμενης. Άρα, είναι σημαντικό να μπορεί να παρέμβει κανείς στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών τόσο ατομικά όσο και ομαδικά.

Σύμφωνα με τους DeChurch, Hamilton, & Haas (2007) η προσπάθεια για τη διαχείριση των συγκρούσεων κατά τη ομαδοσυνεργατική διαδικασία μειώνει τις συγκρουσιακές καταστάσεις, σε αντίθεση με τις ανταγωνιστικές προσεγγίσεις. Και αυτό, διότι οι συνεργατικές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν τον κοινό στόχο της ομάδας, δίνοντας αξία στις προτάσεις και τις λύσεις κάθε μέλους της ομάδας.<sup>15</sup>

Γίνεται σαφές ότι η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει πολλαπλά οφέλη στη ζωή του παιδιού από τα πρώτα χρόνια της ζωής του έως τα δύσκολα εφηβικά χρόνια. Η αυτογνωσία και η σωστή και δημιουργική συνύπαρξη μέσα στις κοινωνικές ομάδες συνομηλίκων ή μη, είναι βασικοί συντελεστές για τη σωστή διαχείριση των συναισθημάτων, την κοινωνική διαθεσιμότητα, και την ενσυναίσθηση, παράγοντες που έχουν πολλαπλά οφέλη για την αυτοπεποίθηση του παιδιού. Οι έφηβοι ζουν μια αρμονική και υγιή κοινωνική ζωή με την προϋπόθεση ότι είναι σε θέση να διαχειρίζονται τις κρίσεις, και να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις.

Στο σημείο αυτό υπεισέρχεται η ιδιαίτερη σημασία του Εκπαιδευτικού Δράματος ως ενισχυτικός παράγοντας των κοινωνικών δεξιοτήτων του νεαρού παιδιού και μαθητή. Το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, ήδη από τα πρώτα στάδια της ζωής του παιδιού. Οι θεατρικές δραστηριότητες προωθούν τη μάθηση ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις, ενισχύουν την αυτοαντίληψη, και υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της κοινωνικής συνύπαρξης. Το Εκπαιδευτικό Δράμα ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ δημιουργεί τις ιδανικές συνθήκες για συνεργατική μάθηση και τη δημιουργία μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο. Μέσα σε αυτό λαμβάνονται κοινές αποφάσεις, ενώ γίνεται προσπάθεια για την από κοινού

<sup>12</sup> K. A. Jehn, «A Qualitative Analysis of Conflict Types and Dimensions in Organizational Groups», *Administrative Science Quarterly*, 42(3), 1997, σσ. 530-557.

<sup>13</sup> K. A. Jehn, «A Multimethod Examination of the Benefits and Detriments of Intragroup Conflict», *Administrative Sciences Quarterly*, 40(2), 1995, σσ. 256-282 (σ. 284).

<sup>14</sup> L. H. Pelled, Demographic Diversity, Conflict, and Work Group Outcomes, ό.π. σελ. 624.

<sup>15</sup> L. A. DeChurch, K. L. Hamilton, & C. Haas, «Effects of Conflict Management Strategies on Perceptions of Intragroup Conflict», *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice by the American Psychological Association*, 11(1), 2007, σσ. 66-78.

επίλυση προβλημάτων. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση χρησιμοποιεί δυο αντίθετες, θα έλεγε κανείς, τεχνικές, που προσδοκούν όμως το ίδιο αποτέλεσμα. Η πρώτη είναι η διαδικασία ταύτισης με τα δραματικά πρόσωπα, είτε αυτά είναι υπαρκτά, είτε δημιουργήματα της φαντασίας τους. Μέσω της ταύτισης, οι νέοι υιοθετούν καινούργιες στάσεις και συμπεριφορές μέσα από τα πρότυπα που προβάλλονται, και καλλιεργούν την ενσυναίσθηση τους, προσεγγίζοντας τον τρόπο σκέψης και τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων, μεταφέροντας και εφαρμόζοντας το επινοημένο θεατρικό πλαίσιο στη δική τους πραγματικότητα. Η δεύτερη τεχνική, αυτή της αποστασιοποίησης, καλλιεργεί τον προβληματισμό και τον στοχασμό, και ανοίγει γέφυρες προς την εμβάθυνση εννοιών και συναισθημάτων, συντείνοντας στην αποτελεσματική καλλιέργεια ποικίλων κοινωνικών δεξιοτήτων.

Το θέατρο λόγω της κοινωνικής του διάστασης διεγείρει την επικοινωνιακή ικανότητα μεταξύ των παικτών, μειώνοντας ταυτοχρόνως την επιθετική συμπεριφορά. Το τελευταίο επιτυγχάνεται μέσω της επιτυχημένης διαχείρισης της αυτορρύθμισης εκ μέρους του παιδιού. Σύμφωνα με τις Bodrova και Leong (2005) η αυτορρύθμιση είναι ένας εσωτερικός μηχανισμός, ο οποίος δημιουργεί μια ασφαλή βάση για συμπεριφορές όπως η περίσκεψη, η σκοπιμότητα και η προνοητικότητα. Χάρη σε αυτές το παιδί είναι σε θέση να «ελέγξει τις παρορμήσεις του σε δύο περιπτώσεις: όταν ξέρει ότι πρέπει να σταματήσει να κάνει κάτι παρά το γεγονός ότι θέλει να συνεχίσει να το κάνει, ή το να ξεκινάει να κάνει κάτι, παρά το γεγονός ότι είναι κάτι που δεν θέλει να κάνει»<sup>16</sup> Η κατάκτηση αυτής της δεξιότητας οδηγεί στη σχολική προσαρμογή με επιτυχημένο τρόπο, λόγω της μεγαλύτερης συγκέντρωσης που εξασφαλίζει, και της εξασφάλισης μιας αποτελεσματικής διάδρασης μεταξύ συνομηλίκων.

Στις προσχολικές ηλικίες και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα παιχνίδια ρόλων συμβάλλουν στην ικανότητα της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου του παιδιού, καθώς και σε άλλες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, καθώς οι μαθητές αποτυπώνουν και εφαρμόζουν αυτές τις δεξιότητες, όπως τις βλέπουν να αντανακλώνται στη συμπεριφορά των συνομηλίκων τους, μέσα στο δραματικό πλαίσιο που έχουν επινοήσει από τα παιχνίδια ρόλων ή άλλες δραματικές τεχνικές. Με άλλα λόγια, αυτό που κατορθώνουν είναι να κατακτήσουν τη δεξιότητα του αυτοελέγχου χάρη στη δραματική τέχνη με τρόπο δομημένο.<sup>17</sup> Με τη βοήθεια του δραματικού παιχνιδιού τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να προσαρμόζονται στις εκάστοτε νέες συνθήκες, να υποστηρίζουν τις ιδέες τους, να σέβονται τον χώρο στον οποίο βρίσκονται (π.χ. τη σχολική τάξη) και τα αντικείμενα που βρίσκονται σε αυτόν, να παίζουν αρμονικά μεταξύ τους, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, και να σέβονται τα δικαιώματά τους. Τέλος, μαθαίνουν να επιλύουν τις συγκρούσεις χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες δεξιότητες. Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων μέσω του δράματος διευκολύνει την επιτυχημένη σχολική πορεία και τη διαδικασία ωρίμανσης. Η δε κοινωνική διάσταση του θεάτρου βοηθάει στη διαμόρφωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και διευκολύνει τις διαπροσωπικές επαφές.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> E. Bodrova & D. J. Leong, «Promoting Student Self-Regulation in Learning», *Essential Readings Condensed for Quick Review*, 71(2), 2005, σσ.54-57.

<sup>17</sup> B. M. Lawrence, *Dramatic Play and Social/Emotional Development*, Concordia University Portland, 2011, σ. 62.

<sup>18</sup> R. J., Deasy, *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, Washington DC., INSTITUTION: Arts Education Partnership, 2002, σ. 73.

Σύμφωνα με τις McClelland και Tominey (2009) τα μικρά παιδιά και οι έφηβοι θεμελιώνουν στέρεες φιλίες, και βελτιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και τις νοητικές/γνωστικές δεξιότητες που τους διευκολύνουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία.<sup>19</sup> Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση από τη φύση της βοηθάει στο να εδραιωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες, παρέχοντας το πλαίσιο μιας πραγματικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης με φυσικό τρόπο, παρά το γεγονός ότι αυτή δεν εμφανίζεται από την αρχή ως πραγματική ζωή.

Στην παρέμβαση μας θεωρήσαμε σκόπιμο να εφαρμόσουμε ένα πρόγραμμα βασισμένο στο Διαδικαστικό Δράμα (Process Drama) μια επιμέρους έκφραση του Εκπαιδευτικού Δράματος. Η δομή και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί αυτό είναι κατάλληλες για τη φύση της έρευνας μας, διότι συνδέονται με τις κοινωνικές δεξιότητες. Οι προηγούμενες μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή για τη δημιουργία ενός δραματικού σύμπαντος, και να γίνουν πηγή έμπνευσης για τους ρόλους που θα επινοήσουν οι μαθητές μας (οι σχέσεις και οι συμπεριφορές που θα αναπτύξουν μεταξύ τους οι μαθητές ως φανταστικά δραματικά πρόσωπα, προϊόντα της επινόησης των μαθητών). Επιπλέον στην περίπτωση μας, οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να μελετηθούν υπό τη μορφή διερεύνησης και επίλυσης ενός προβλήματος ή μιας συγκρουσιακής κατάστασης που θα δημιουργηθούν ή που θα προτείνουμε εμείς. Επίσης, οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να δοκιμαστούν και να γίνουν αντικείμενο στοχασμού από τις αυθόρμητες αποφάσεις που θα κληθούν να πάρουν οι μαθητές μας για την επίλυση των προβληματικών καταστάσεων. Έτσι, το Διαδικαστικό Δράμα με τις τεχνικές που εφαρμόζει, όπως μεταξύ άλλων το στιγμιαίο πάγωμα, τη δημιουργία συμβόλων και την αποστασιοποίηση οδηγεί τους μαθητές σε στοχασμό, συνειδητοποίηση και γνώση κάποιων παραμέτρων που στη δική μας περίπτωση είναι οι κοινωνικές δεξιότητες.

Σκοπός της έρευνας μας είναι να διερευνήσουμε το κατά πόσο μπορούμε να επηρεάσουμε τις κοινωνικές δεξιότητες των εφήβων μεταξύ 13 και 18 ετών, επί τω θετικότερω, με εργαλείο μας το Εκπαιδευτικό Δράμα, και ειδικότερα το Διαδικαστικό Δράμα. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα ήταν το κατά πόσο το Δράμα στην Εκπαίδευση είναι σε θέση να αυξήσει την επίδοση των μαθητών σε επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες. Παράλληλα, μας απασχόλησαν ζητήματα όπως: α) ποιες από αυτές τις κοινωνικές δεξιότητες επηρεάστηκαν περισσότερο και ποιες λιγότερο από τις θεατρικές δραστηριότητες, β) ποιες είναι οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου (περισσότερο ή λιγότερο ενισχυμένες αντιστοίχως), γ) αν μπορεί το Εκπαιδευτικό Δράμα, ανάλογα με τις μετρήσεις μας, να ενισχύσει την κοινωνική επάρκεια των εφήβων η οποία αντανακλάται στη συμπεριφορά τους, θέτοντας ισχυρότερα θεμέλια για τις κοινωνικές δεξιότητες.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα τμήματα δύο σχολείων της Δ' Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: σε δύο τμήματα του 1<sup>ου</sup> Γυμνασίου, και σε δύο τμήματα του 1<sup>ου</sup> Λυκείου του Δήμου Αλίμου, και αντιστοίχως σε τέσσερα τμήματα του 3<sup>ου</sup> Γυμνασίου και Λυκείου του Δήμου Νέας Σμύρνης. Τα σχολεία επιλέχθηκαν σε τυχαία βάση, και στη συνέχεια επιλέχθηκε ο υποπληθυσμός μέσα στη συστάδα (τα τμήματα). Το ερευνητικό δείγμα ήταν 203 μαθητές από τα Γυμνάσια (107 κορίτσια και 96 αγόρια), και 160 μαθητές

---

<sup>19</sup> M. McClelland & S. Tominey, *Social Skills*, άρθρο στο education.com, updated on Dec 23, 2009, σσ. 3-4.

από τα τρία Λύκεια (86 κορίτσια και 74 αγόρια). Στην έρευνα μας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Συστήματος Αξιολόγησης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων (SSRS, Gresham, & Elliott, 1990), το οποίο περιλαμβάνει τρεις ξεχωριστές υπό κλίμακες για μαθητές, καθηγητές και γονείς. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε και στις τρεις διαφορετικές κατηγορίες εμπλεκομένων, σε δύο χρονικές φάσεις, μια πριν από την παρέμβαση προγράμματος μας και μια μετά. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα.

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### Δείγμα

Από τα σχολεία των Δήμων Αλίμου και Νέας Σμύρνης (15 Γυμνάσια και 13 γενικά Λύκεια) που αποτέλεσαν τον ερευνητικό μας πληθυσμό, επιλέξαμε σύμφωνα με την κατά συστάδες δειγματοληψία, 202 μαθητές από τα δύο Γυμνάσια (107 κορίτσια και 96 αγόρια) από κάθε τάξη του Γυμνασίου, και 160 μαθητές από τα δύο Λύκεια (86 κορίτσια και 74 αγόρια). Επιλέχθηκαν δύο από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, και δύο από τις τρεις τάξεις του Λυκείου. Συγκεκριμένα, από κάθε Γυμνάσιο επιλέχθηκε ένα τμήμα της β' και της γ' Γυμνασίου, (β' Γυμνασίου 102 μαθητές 14 ετών-γ' Γυμνασίου 100 μαθητές 15 ετών), ενώ από τα Λύκεια η α' και η γ' Λυκείου (α' λυκείου 82 μαθητές 16 ετών- γ' λυκείου 78 μαθητές 18 ετών). Η προσπάθειά μας ήταν να καλυφθεί το ηλικιακό εύρος όσο το δυνατόν περισσότερο. Στην περίπτωση μας το φύλο δεν αποτέλεσε μεταβλητή, ενώ η ηλικία μπορεί να αποτελέσει μια ακόμα μεταβλητή, που είναι δυνατόν να μελετηθεί περαιτέρω, ανάλογα με τα αποτελέσματα που θα προκύψουν στην κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων ανά τάξη και τμήμα. Επιλέχθηκαν δύο ομάδες ανά τμήμα, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου. Οι πειραματικές ομάδες του Γυμνασίου αποτελούνταν στο σύνολό της από 99 μαθητές, ενώ οι ομάδες ελέγχου από 104 μαθητές. Οι πειραματικές ομάδες του Λυκείου αποτελούνταν από 79 μαθητές, ενώ οι ομάδες ελέγχου από 81 μαθητές.

Η παρέμβαση μέσω του εκπαιδευτικού δράματος βασίστηκε σε 16 συναντήσεις των 45' με 50' στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος των σχολείων. Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα θεατρικής αγωγής βασισμένο στο Διαδικαστικό Δράμα (Process Drama). Αναπτύξαμε ένα πρόγραμμα με βάση τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία του Διαδικαστικού Δράματος, ενώ οι δύο πρώτες συναντήσεις αφιερώθηκαν στο σχηματισμό και τη συνοχή της ομάδας. Το θέμα βασίστηκε στη συμβολή των μεταναστών εργατών στην οικοδόμηση των ουρανοξυστών της Νέας Υόρκης, μια δύσκολη αλλά πολλά υποσχόμενη κοινωνική περίοδο, καθώς και στο πλήγμα που δέχτηκε η προσφορά και η ζήτηση στον εργασιακό χώρο τα πρώτα χρόνια του οικονομικού κραχ του '29. Το δραματικό σενάριο κατασκευάστηκε από τους μαθητές με βάση τη δική μας καθοδήγηση. Οι μαθητές επινόησαν τα δραματικά πρόσωπα, τους εργάτες και τις οικογένειές τους, ενώ κλήθηκαν να δημιουργήσουν σχέσεις, να επιλύσουν θέματα της επιβίωσής τους, και να πάρουν αποφάσεις για προσωπικά προβλήματα και κοινωνικά θέματα. Οι εμπυχωτές δημιούργησαν το γενικό πλαίσιο δίνοντας τα απαραίτητα στοιχεία, ενώ συχνά παρενέβαιναν στο δραματικό σύμπαν μέσα σε ρόλο. Οι εμπυχωτές ακολούθησαν τα στάδια της διαδικασίας όπως ακριβώς τα είχαν δομήσει, ακολουθώντας τους στόχους που είχαν θέσει ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες.

## **Μέσα συλλογής των δεδομένων-ερευνητικά μέσα**

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Συστήματος Αξιολόγησης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων (SSRS, Gresham & Elliott, 1990). Οι παρεμβάσεις του προγράμματος μας μέσω του δράματος έγιναν υπό τη μορφή μιας έρευνας δράσης, με απώτερο στόχο την πιθανή βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Θεωρούμε ότι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εργαλείου μας συνάδουν με το βασικό στόχο της έρευνας δράσης για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στην αρχή της σχολικής χρονιάς, και η επανεξέταση πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο της επόμενης χρονιάς, βάσει του Συστήματος Αξιολόγησης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων (SSRS, Gresham & Elliott, 1990), λόγω της εγγυημένης αξιοπιστίας και εγκυρότητας του εργαλείου, και της δυνατότητας που δίνει για συνδυαστική εξαγωγή συμπερασμάτων λόγω των τριών υπό κλιμάκων που διαθέτει. Επιπλέον, το σύστημα μπορεί να αποτελέσει όργανο ελέγχου για τυχόν περαιτέρω παρεμβάσεις. Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η αξιοπιστία σχέσης εξέτασης και επανεξέτασης μέσω του εργαλείου δεν είναι υψηλή όσον αφορά το ερωτηματολόγιο των μαθητών, όπως επίσης και τον τομέα της προβληματικής συμπεριφοράς στο ερωτηματολόγιο των γονέων. Επίσης, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας την επανάληψη των ερωτήσεων και στις τρεις μορφές του συστήματος η οποία συνδυάζεται με τον σχετικά μικρό αριθμό τους, οπότε ο ερευνητής θα πρέπει να κάνει τις απαραίτητες συγκρίσεις, όπως συνιστούν οι δημιουργοί της κλίμακας. Ωστόσο, το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε ως ένα από τα εγκυρότερα και καταλληλότερα για τον εκπαιδευτικό χώρο.

## **Διεξαγωγή της διαδικασίας**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τις ώρες διδασκαλίας λειτουργίας του σχολείου. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές μέσα στις τάξεις με τον ίδιο τρόπο και υπό όμοιες συνθήκες, ενώ στους καθηγητές και τους γονείς χορηγήθηκαν μεμονωμένα. Έγινε σαφές στους μαθητές ότι δεν πρόκειται για τεστ αξιολόγησης, αλλά για το πρώτο στάδιο της έρευνας μας, στο οποίο θα βασιζόταν το θεατρικό μας παιχνίδι. Η έρευνα είχε παρουσιαστεί με λεπτομέρειες στους μαθητές μετά τη χορήγηση άδειας από τον διευθυντή. Η διάρκεια της απάντησης του ερωτηματολογίου είναι προκαθορισμένη στα 20'. Τα ίδια ερωτηματολόγια δόθηκαν τόσο στους μαθητές του γυμνασίου, όσο και στους μαθητές του λυκείου. Οι μαθητές του γυμνασίου ήταν 14/15 ετών, και οι μαθητές του λυκείου 16/18.

Το Σύστημα Αξιολόγησης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων είναι μια κλίμακα που πραγματοποιεί μια συγκριτική αναφορά επίδοσης για κάθε μαθητή, και περιλαμβάνει τρία διαφορετικά έντυπα αξιολόγησης ένα για τους μαθητές, ένα για τους καθηγητές και ένα για τους γονείς. Για την έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο που αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο των μαθητών αποτελείται από 39 ερωτήσεις και οι απαντήσεις συμπληρώνονται σε μια τρίβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Όλες οι ερωτήσεις, σε κάθε μια από τις εκδοχές, απαντώνται δύο φορές με βάση το κριτήριο της συχνότητας εμφάνισης μιας συμπεριφοράς, και της βαρύτητας που έχει αυτή για τον δρώντα. Σε παρόμοιου τύπου τρίβαθμες κλίμακες απαντώνται και οι 51 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για τους καθηγητές, καθώς και οι 52 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για τους γονείς. Το εργαλείο μας αποτελείται από τρεις διαφορετικές υπό κλίμακες: αυτή

των κοινωνικών δεξιοτήτων και για τους τρεις τύπους του ερωτηματολογίου, αυτή της προβληματικής συμπεριφοράς στις εκδοχές των καθηγητών και των γονέων, και τέλος αυτή της ακαδημαϊκής επάρκειας που χορηγείται στους καθηγητές. Στο τελευταίο, οι ερωτήσεις που αφορούν στις κοινωνικές δεξιότητες πρέπει να απαντηθούν από τον καθηγητή με βάση τις απόψεις του για την αναγκαιότητά, ή μη, των δεξιοτήτων ως ευνοϊκός παράγοντας για τη σχολική επιτυχία. Το αποτέλεσμα της μέτρησης αυτής της υπό κλίμακας δεν συνεκτιμάται στο συνολικό άθροισμα ολόκληρου του ερωτηματολογίου, αλλά χρησιμοποιείται για το σχεδιασμό περαιτέρω βελτιωτικών παρεμβάσεων. Επίσης στην ίδια υποκλίμακα, οι καθηγητές αξιολογούν τους μαθητές τους σε πεντάβαθμη κλίμακα. Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τρεις παράγοντες: της συνεργατικότητας, της διεκδίκησης και του αυτοελέγχου. Η φόρμα των γονέων περιλαμβάνει και μια επιπλέον υποκλίμακα που αφορά στην υπευθυνότητα, ενώ η φόρμα του μαθητή περιλαμβάνει και μια υποκλίμακα για την ενσυναίσθηση. Η ανάλυση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του συντελεστή Cronbach alpha σε όλες τις εκδοχές και τα επίπεδα ηλικίας ήταν 0.90 για την κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων, 0.84 για την κλίμακα προβληματικής συμπεριφοράς και 0.94 για την ακαδημαϊκή επάρκεια.

Στη έρευνα μας, η εφαρμογή του θεατρικού προγράμματος και ειδικότερα του Διαδικαστικού θα αποτελέσει την ανεξάρτητη μεταβλητή, ενώ η πιθανή βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων την εξαρτημένη. Το ερωτηματολόγιο που εφαρμόσαμε διακρίνει τρεις μεταβλητές: αυτήν των κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτήν των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, και τέλος των εκφράσεων προβληματικής συμπεριφοράς. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας επηρεασμού της εξαρτημένης μεταβλητής είναι η ηλικιακή ωρίμανση των μαθητών. Για τον λόγο αυτόν χορηγήσαμε σε όλα τα παιδιά το ίδιο ερωτηματολόγιο, και εφαρμόσαμε το ίδιο πρόγραμμα με παρόμοιο, κατά τα μέτρα του δυνατού, τρόπο. Τα σχολεία που επιλέχθηκαν καθώς και οι μαθητές (πειραματικές ομάδες-ομάδες ελέγχου) αποτελούν μέλη παρόμοιου πληθυσμού. Η προ-έρευνα που είχε προηγηθεί μας βοήθησε να ορίσουμε τον κατάλληλο αριθμό δείγματος. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε μια τάξη παιδιών, και ορίστηκε η τυπική απόκλιση με βάση τις μετρήσεις των σκορ κάθε παιδιού σε κάθε κατηγορία κλίμακας ξεχωριστά. Η τυπική απόκλιση συσχετίστηκε με το τυπικό σφάλμα και το διάστημα εμπιστοσύνης, από όπου και προέκυψε ο πειραματικός πληθυσμός μας. Το τυπικό σφάλμα ήταν μεγάλο καθώς και το διάστημα εμπιστοσύνης, και γι' αυτόν τον λόγο ο πληθυσμός δεν εξάντλησε το όριο αυστηρότητας ως προς την αντιπροσωπευτικότητα.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος SPSS. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στην αρχή της σχολικής χρονιάς (έναν μήνα μετά την έναρξη των μαθημάτων), και δόθηκε ξανά για νέα μέτρηση έξι μήνες αργότερα. Οι τιμές των απαντήσεων των μαθητών και η τυπική απόκλιση και των δύο χρονολογικών φάσεων μετρήθηκαν συγκριτικά μεταξύ τους με στατιστικό κριτήριο επεξεργασίας το t-student. Ερευνήθηκε η διαφορά των μέσων όρων για κάθε μεταβλητή και στις δύο μετρήσεις του ερωτηματολογίου, μια πριν και μια μετά την παρέμβαση. Εφαρμόσαμε αυτό το κριτήριο λόγω της τυχαιότητας του δείγματος καθώς και της κανονικής κατανομής του με βάση τα αποτελέσματα στις τιμές που μας έδωσε το πρόγραμμα SPSS.

## Ευρήματα

Με βάση τον συντελεστή Cronbach alpha διαπιστώσαμε τις ικανοποιητικές τιμές της αξιοπιστίας της κλίμακας SSRS (που πραγματοποιήθηκε για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Σύμφωνα με το εγχειρίδιο του συστήματος οι μετρήσεις κυμάνθηκαν ως εξής: για τους καθηγητές μεταξύ 0.84 και 0.93 και στις τρεις επιμέρους κλίμακες, για τους γονείς ήταν 0.65 στην κλίμακα της προβληματικής συμπεριφοράς και 0.80 για την κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων και για τις δύο μετρήσεις, ενώ η αυτοαξιολόγηση των μαθητών στην κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων μετρήθηκε στο 0.68 και στις δύο φάσεις.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων επιβεβαίωσε τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα μας. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα καλλιεργεί και ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες μετά τη σύγκριση των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου και στις δύο φάσεις. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος της πρώτης ομάδας (σε αντίθεση με τη δεύτερη), σημειώθηκε στους παράγοντες της συνεργατικότητας και της διεκδικητικής στάσης. Η προηγούμενη διαπίστωση ενισχύεται από το γεγονός του χαμηλότερου μέσου όρου της επαναληπτικής μέτρησης της υποκλίμακας της επιθετικής συμπεριφοράς. Χαμηλότερος ήταν ο μέσος όρος στις ερωτήσεις που αφορούσαν τον παράγοντα του αυτοελέγχου, σε σύγκριση με τις ερωτήσεις των άλλων κατηγοριών, αλλά παρόλα αυτά υψηλότερος στη δεύτερη μέτρηση και πάντα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Επίσης, διαπιστώθηκε μια διαφοροποιημένη κατάσταση ως προς τη σημασία των επιμέρους εκφάνσεων των κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των παιδιών του λυκείου και των παιδιών του γυμνασίου. Ωστόσο, η βελτίωση των εν γένει κοινωνικών δεξιοτήτων ήταν σαφής για τις πειραματικές ομάδες και των δύο βαθμίδων. Οι μετρήσεις ήταν υψηλότερες στα παιδιά του γυμνασίου, πράγμα που ίσως ερμηνεύεται ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι περισσότερο ανοιχτά στην έννοια του παιχνιδιού και της θεατρικής έκφρασης. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων πιθανόν να είναι το πρώτο βήμα μιας αποτελεσματικής κοινωνικής επάρκειας και υγιούς κοινωνικής συμπεριφοράς, και ότι πιθανώς η κλίμακα να μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω παρεμβάσεις αν είναι αναγκαίο.

## Ερμηνεία - Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση, ότι δηλαδή το Διαδικαστικό Δράμα είναι ένα κατάλληλο εργαλείο για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των εφήβων από 13 έως 18 ετών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας. Για παράδειγμα σύμφωνα με τους Ozlem Korukcu, Ceyhan Ersan, και Neriman Aral (2015), οι οποίοι εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων με όχημα το Εκπαιδευτικό Δράμα, διαπίστωσαν ότι η πειραματική τους ομάδα είχε σαφώς ένα πλεονέκτημα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ανάμεσα στις δυο μετρήσεις της πειραματικής τους διαδικασίας. Δεξιότητες όπως η φιλική διάθεση, η αποφασιστικότητα, και η αυτοπεποίθηση ήταν υψηλότερες στην πειραματική ομάδα. Γενικότερα, διαπίστωσαν μια αύξηση στις κοινωνικές δραστηριότητες των εσωστρεφών εφήβων, η οποία συνοδεύτηκε από παράλληλη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η δραματική τέχνη είχε υψηλότερα ποσοστά στους παράγοντες που αντιπροσώπευαν τη φιλία, την αποφασιστικότητα, την αυτοπεποίθηση, την ενεργητικότητα, καθώς και την τάση



για εντονότερη δραστηριότητα, την αποδοχή και αποκωδικοποίηση μη λεκτικών μηνυμάτων, την ενσυναίσθηση, τη συμμετοχή σε συζητήσεις, τη διατήρηση αυθόρμητου λόγου-ομιλίας μαζί με την πρωτοβουλία για την έναρξη και τη διατήρηση μιας συνομιλίας.<sup>20</sup> Επίσης, σύμφωνα με τις Katja Joronen, Annuikka Häkämies και Päivi Åstedt-Kurki (2012) οι θετικές επιδράσεις του εκπαιδευτικού δράματος συνδέονται με την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία του παιδιού, διότι βελτιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στην τάξη, συμβάλλουν στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού, και αυξάνουν την ανοχή στη διαφορετικότητα.<sup>21</sup> Σύμφωνα με την Juliet Schiller (2008) το δράμα μπορεί να ωφελήσει τους κακούς μαθητές, προκαλώντας το ενδιαφέρον τους για τη σχολική διαδικασία και απομακρύνοντας την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών και την πιθανότητα εγκατάλειψης της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.<sup>22</sup>

Στη δική μας περίπτωση, βάσει των αξιολογήσεων μας, οι τάξεις δεν αντιμετώπιζαν έντονα προβλήματα ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις (π.χ. εχθρική συμπεριφορά, συγκρούσεις κλπ.), υπήρχε όμως έλλειμμα ως προς το συνεργατικό πνεύμα και τη διεκδίκηση σε προσωπικό επίπεδο, χωρίς να καταφεύγουν απαραίτητα οι εμπλεκόμενοι σε επιθετική συμπεριφορά. Κάποιοι από τους μαθητές είχαν πρόβλημα ως προς την ανάληψη πρωτοβουλίας, αποφασιστικότητας, και συνεργασίας μέσα στην ομάδα κατά την ολοκλήρωση του κοινού έργου. Η δεύτερη μέτρηση έδειξε σαφή άνοδο του μέσου όρου των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις αντίστοιχες δεξιότητες αυτών των μαθητών.

Το Διαδικαστικό Δράμα, από τη φύση του, εξασφαλίζει το πλαίσιο για επιτυχημένη συνεργασία και λείανση των κοινωνικών δεξιοτήτων που βρίσκονται σε πρωτόλεια μορφή. Ο ενεργητικός ρόλος που καλούνται να αναλάβουν οι μαθητές ασκεί τη φαντασία τους, και γίνεται μια πρόβα ζωής για την εφαρμογή σημαντικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο φανταστικός δραματικός κόσμος που επινοούν τους επιτρέπει να πάρουν τις απαραίτητες αποστάσεις, και να παρατηρήσουν κοινωνικές συμπεριφορές, που αργότερα θα υιοθετήσουν και οι ίδιοι στη ζωή τους. Το Εκπαιδευτικό Δράμα δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον εαυτό τους και τις πράξεις τους, αυξάνοντας τον αυτοέλεγχο και την αυτορρύθμιση τους, τροποποιώντας, παράλληλα, τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες προς το καλύτερο. Τέλος, υπάρχουν ενδείξεις ότι η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων ωφελεί και την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών. Θεωρούμε ότι το Δράμα στην Εκπαίδευση έχει πολλά να προσφέρει προς μια ολιστική εκπαίδευση του εφήβου, ξεφεύγοντας από το ασφυκτικό πλαίσιο της μετάδοσης στείρων γνώσεων και μετατροπής των λυκείων σε εξεταστικά κέντρα.

Οπωσδήποτε, διαπιστώνουμε μια σειρά περιορισμών αυτής της έρευνας. Αρχικά διαπιστώσαμε ότι υπάρχει ένα έλλειμμα αξιοπιστίας των επαναληπτικών μετρήσεων στα ερωτώμενα πρόσωπα. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά τους μαθητές, η αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων είναι περιορισμένη. Επίσης, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών των τμημάτων, όπως αυτή αποτυπώθηκε στο ερωτηματολόγιο, η

---

<sup>20</sup> O. Korukcu, C. Ersan, & N. Aral, «The Effect of Drama Education on Social Skill Levels of the Students Attending Child Development Associate Program», *International Journal of Social Sciences and Education*, 5(2), 2015, σσ. 192-202 (σ. 196).

<sup>21</sup> K. Joronen, A. Häkämies, & P. Åstedt-Kurki, «School-based drama, health and wellbeing: Challenges to studying its effectiveness», *Education and Health*, 30(3), 2012, σσ. 71-74 (σ. 71).

<sup>22</sup> J. Schiller, *Drama For At-Risk Students: A Strategy For Improving Academic and Social Skills Among Public Middle School Students*, Master's Thesis, University of California, 2008, σ. 16.

προβληματική κοινωνική συμπεριφορά δε φάνηκε να συγκεντρώνει υψηλές τιμές και αυτό μας προβληματίζει ως προς τις προκαταλήψεις που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός για τους δικούς του μαθητές. Το γεγονός αυτό χρήζει περαιτέρω έρευνας και διασταύρωσης με απόψεις άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου. Μια τέτοια ενέργεια θα περιορίσει την αναπαραγωγή των στερεοτύπων. Τέτοια στερεότυπα μπορούν να αναπαράγονται και στις αντιλήψεις περί ακαδημαϊκής απόδοσης ενός μαθητή, αφού και αυτή συνδέεται με τις κοινωνικές δεξιότητες. Επιπλέον, είναι πιθανό να χρειαστεί μια επιπλέον ανάλυση των εννοιών όπως εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο, πρώτον γιατί υπάρχουν επανεμφανίσεις κάποιων ερωτήσεων με διαφορετική μορφή, και δεύτερον για να διασφαλιστεί η ορθή ερμηνεία κάποιων εννοιών, όπως η προβληματική συμπεριφορά έτσι ώστε να είναι βέβαιο τι είναι αυτό που μετράμε, και αν αυτό που μετράμε είναι κάποια ελλειμματική κοινωνική συμπεριφορά, ή κάποια κοινωνική δεξιότητα αυτή καθ' εαυτή, που βρίσκεται σε έλλειμμα. Τέλος, το ερευνητικό μας δείγμα δεν είναι εντελώς αντιπροσωπευτικό ως προς τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, διότι οι μαθητές μας επιλέχθηκαν από παρόμοιες κοινωνικοοικονομικές τάξεις.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

- Allen Joseph P., Weissberg, Roger, P., Hawkins, & Jacquelyn, A. «The Relation Between Values and Social Competence in Early Adolescence», *Developmental Psychology*, 25(3), 1989, σσ. 458-464.
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. «Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children?», *Early Childhood Education Journal*, 39, 2012, σσ. 397-405.
- Bodrova Elena, & Deborah J. Leong, «Promoting Student Self-Regulation in Learning», *Essential Readings Condensed for Quick Review*, 71(2), 2005, σσ. 54-57.
- Bridget Mary Lawrence, *Dramatic Play and Social/Emotional Development*. Concordia University Portland: Action Research Report, 2011.
- Catterall James S. «Enhancing Peer Conflict Resolution Skills through Drama: an Experimental Study», *Research in Drama Education*, 12(2), 2007, σσ. 163-178.
- Choi, D. H., & Md-Yunus, S. «Integration of a Social Skills Training: a Case Study of Children with Low Social Skills», *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(3), 2011, σσ. 249-264.
- Deasy Richard J., *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington DC.: Arts Education Partnership, 2002.
- DeChurch Leslie A., Hamilton Katherine L. & Craig Haas, «Effects of Conflict Management Strategies on Perceptions of Intragroup Conflict, Group Dynamics», *Theory, Research, and Practice by the American Psychological Association*, 11(1), 2007, σσ. 66–78.
- Hair C. Elizabeth, Jager Justin & Garrett B. Sarah, *Helping Teens Develop Healthy Social Skills and Relationships: What the Research Shows about Navigating Adolescence*. Washington, DC: Child Trends, 2002.
- Järvelä Sanna, Kirschner, P. A., Panadero, E., Malmberg, J., Phielix, C., Jaspers, J. et al., «Enhancing Socially Shared Regulation in Collaborative Learning Groups: Designing for CSCL Regulation Tools», *Educational Technology Research and Development*, 63(1), 2015, σσ. 125-142.
- Järvenoja Hanna & Järvelä Sanna «Emotion Control in Collaborative Learning Situations: Do Students Regulate Emotions Evoked by Social Challenges?», *British Journal of Educational Psychology*, 79, 2009, σσ. 463-481.
- Jehn Karen A. «A Multimethod Examination of the Benefits and Detriments of Intragroup Conflict», *Administrative Sciences Quarterly*, 40(2), 1995, σσ. 256–282.

- Jehn Karen A. «A Qualitative Analysis of Conflict Types and Dimensions in Organizational Groups», *Administrative Science Quarterly*, 42(3), 1997, σσ. 530-557.
- Jennings A. P., & Greenberg T. M. «The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes», *Review of Educational Research*, 79(1), 2009, σσ. 491–525.
- Joronen Katja, Häkämies Annukka & Åstedt-Kurki Päivi, «School-based Drama, Health and Wellbeing», *Challenges to Studying its Effectiveness, Education and Health*, 30(3), 2012, σσ. 71-74.
- Karakelle Sema, «Enhancing Fluent and Flexible Thinking through the Creative Drama Process», *Thinking Skills and Creativity*, 4, 2009, σσ. 124–129.
- Korukcu Ozlem, Ersan Ceyhun, & Aral Neriman «The Effect of Drama Education on Social Skill Levels of the Students Attending Child Development Associate Program», *International Journal of Social Science & Education*, 5(2), 2015, σσ. 192-202.
- Lawrence, B. M. *Dramatic Play and Social/Emotional Development*, Action Research Report. Concordia University Portland, 2011.
- Masten Ann S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradovic, J., Riley, J. R., Boelcke-Stennes, K. & Tellegen, A. «Developmental Cascades: Linking Academic Achievement and Externalizing and Internalizing Symptoms over 20 Years», *Developmental Psychology, American Psychological Association*, 41(5), 2005, σσ. 733–746.
- Merrell Kenneth W. «Assessment of Children’s Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions, University of Iowa», *Exceptionality*, 9(1-2), 2001, σσ. 3–18.
- McClelland Megan & Tominey Shauna, «Social Skills», in E. Anderman & L. Anderman (Eds.), *Psychology of classroom learning: An encyclopedia*. Farmington Hills, MI, Cengage Learning, 2009.
- Nebbergall, A. J., *Assessment of Social Competence and Problem Behavior: the Psychometric Properties of a Social Competency Rating Form*. Doctoral Dissertation, University of Maryland, 2007.
- Parker, J. G. & Asher, S. R., «Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children at Risk?» , *Psychological Bulletin*, 102(3), 1987, σσ. 357-389.
- Pelled Lisa Hope, «Demographic Diversity, Conflict, and Work Group Outcomes: An Intervening Process Theory», *Organization Science*, 7(6), 1996, σσ. 615-631.
- Riggio Ronald E., «California State University, Fullerton, Assessment of Basic Social Skills», *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 1986, σσ. 649-660.
- Safe and Sound, An Educational Leader’s Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*, The Collaborative for Academic, Social, and Emotional

Learning (CASEL), in Cooperation with the Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory The Laboratory for Student Success (LSS), March 2003.

Schiller Juliet, *Drama for At-Risk Students: A Strategy for Improving Academic and Social Skills Among Public Middle School Students*. Master's Thesis, University of California, 2008.

Smith W. Stephen, *Applying Cognitive-Behavioral Techniques to Social Skills Instruction, ERIC/OSEP Special Project, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*, ERIC Identifier: ED469279, 2002.

Spence, H. S. «Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice», *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 2003, σσ. 84–96.

Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & McKay, T. «Popularity, Social Acceptance, and Aggression in Adolescent Peer Groups: Links with Academic Performance and School Attendance», *Developmental Psychology*, 42(6), 2006, σσ.1116–1127.

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

Zimmerman, B. J. «Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background Methodological Developments, and Future Prospects», *American Educational Research Journal*, 45(1), 2008, σσ. 166-183.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*«Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο ανάπτυξης της αποκλίνουσας σκέψης των παιδιών. Μια έρευνα σε μαθητές της Δ' Δημοτικού των σχολείων της Αθήνας.»*



**Μάθημα:** Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Ερευνητικό σχέδιο II

**Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:** Σάντρα (Αλεξάνδρα) Μαυροειδή

**AM:** 5052201401030

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

**Ναύπλιο, 2015**

## Περιεχόμενα

---

	Σελίδες
Περίληψη .....	440
1. Αποκλίνουσα σκέψη .....	441
1.2 Ορισμοί .....	441
1.2 Αποκλίνουσα σκέψη και δημιουργικότητα .....	443
1.3 Δημιουργική σκέψη και σχολείο .....	444
1.4 Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης .....	445
2. Εκπαιδευτικό Δράμα .....	448
3. Μεθοδολογία .....	451
3.1 Έρευνες .....	451
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα. Μεταβλητές της έρευνας .....	452
3.3 Ερευνητικός πληθυσμός –Δειγματοληψία .....	452
3.4 Μέσα συλλογής δεδομένων. Το τεστ. ....	453
3.5 Στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων .....	454
4. Πειραματικά ευρήματα- Αποτελέσματα και σχολιασμός .....	456
Επίλογος .....	457
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	458
Ξενόγλωσση .....	458
Ελληνόγλωσση .....	459
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ. ΤΟ ΤΕΣΤ. ....	462

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη θετική επίδραση, που μπορεί να έχει το Εκπαιδευτικό Δράμα στην αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Η αποκλίνουσα σκέψη ορίζει το δυναμικό της δημιουργικής σκέψης, που σε συνδυασμό με τη συγκλίνουσα νόηση, μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργικότητα. Η καλλιέργειά της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί επιταγή που υπαγορεύεται από τη σύγχρονη πραγματικότητα αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα. Το Εκπαιδευτικό Δράμα, ως μάθημα τέχνης με παιδαγωγική στόχευση, φαίνεται ότι μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο, έναν πολύτιμο και ασφαλή χώρο, για την ενίσχυση της αποκλίνουσας παραγωγής των νεαρών μαθητών. Την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου της έρευνάς μας, αποτέλεσαν τμήματα της Δ' Δημοτικού σχολείων της Αττικής. Η πειραματική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια στον χώρο του σχολείου, την ώρα της ευέλικτης ζώνης και ολοκληρώθηκε σε 12 δίωρες συναντήσεις. Πριν και μετά την παρέμβαση χορηγήθηκε το λεκτικό μέρος του τεστ των Wallach & Kogan, για τη μέτρηση της αποκλίνουσας παραγωγής και στην πειραματική ομάδα φαίνεται ότι σημειώθηκε σημαντική αύξηση των τιμών της αποκλίνουσας σκέψης.



## 1 . Αποκλίνουσα σκέψη

---

### 1.1 Ορισμοί

Η έννοια της αποκλίνουσας σκέψης φαίνεται να εμφανίζεται για πρώτη φορά στον τομέα της ψυχολογίας το 1951, όταν ο Guilford και οι συνεργάτες του ταξινόμησαν τις νοητικές ικανότητες, δίνοντας το δικό τους μοντέλο της δομής της νοημοσύνης (Ξανθάκου, 1998:37· Βιτούλης, 2005:5). Το θεωρητικό πρότυπο του Guilford (1970) παρουσιάζει την αποκλίνουσα σκέψη ως μία από τις πέντε βασικές νοητικές λειτουργίες ή διεργασίες (μαζί με τη συγκλίνουσα σκέψη, τη μνήμη, την κατανόηση και την αξιολόγηση). Αν και αναγνωρίζει ότι δεν είναι απολύτως ανεξάρτητες μεταξύ τους, ο Guilford θέτει μια σαφή διάκριση ανάμεσα στη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα νόηση (Ξανθάκου, 1998:42).

Ως είδος νοητικής διαδικασίας ή μέθοδος, η αποκλίνουσα σκέψη εξερευνά πολλαπλές πιθανές λύσεις πυροδοτώντας με αυτόν τον τρόπο τη γέννηση δημιουργικών ιδεών. Η αποκλίνουσα σκέψη είναι με αυτόν τον τρόπο ένας πολύτιμος σύμμαχος της δημιουργικής σκέψης και των διεργασιών που οδηγούν σε αυτήν. Με την αποκλίνουσα σκέψη, προκύπτουν πολλές ιδέες και πιθανές λύσεις σε ένα μικρό χρονικό διάστημα (Runco, 1991).

Η διάκριση μεταξύ της αναλυτικής, κριτικής, συγκλίνουσας σκέψης και της δημιουργικής, αποκλίνουσας μορφής σκέψης, έχει κεντρική θέση στην επιστήμη της ψυχολογίας τόσο στην ψυχολογία της δημιουργικότητας όσο και στην ψυχολογία της σκέψης (Χάσκου, 2010:84).

Η συγκλίνουσα σκέψη συνδέεται με την κριτική σκέψη, με την ικανότητα να επιλέγει κανείς τη μία και μοναδική σωστή λύση ανάμεσα σε περισσότερες και πολλές φορές συνιστά μια τάση για συμμόρφωση με τον ήδη διαμορφωμένο κόσμο (Βιτούλης, 2005:6).

Ο Guilford υποστήριξε ότι υπάρχουν κάποιες βασικές επιμέρους ικανότητες χρειάζεται να έχει το άτομο και σύμφωνα με τις οποίες εκδηλώνεται η αποκλίνουσα σκέψη και αυτές είναι η ευχέρεια ή ρευστότητα, η ευελιξία, η αυθεντικότητα ή πρωτοτυπία και η επεξεργασία (Νημά, 1999:176· Kim, 2007:118).

Η αποκλίνουσα νόηση είναι κατά κανόνα μια συνειρμική λειτουργία, χωρίς να αποκλείεται και η ασυνείδητη εκδήλωσή της. Κατά την ενεργοποίησή της πραγματοποιούνται παράλογες και σύνθετες κινήσεις της σκέψης, ενώ πραγματοποιούνται συνδυασμοί απομακρυσμένων και ανεξάρτητων στοιχείων. Γενικά αποτελεί μια ελεύθερη πνευματική διεργασία, που κύριο χαρακτηριστικό της είναι η παραγωγή πολλαπλών και πολυποίκιλων ιδεών (Δερβίσης, 1998:17-21), ενώ

μέσω της αποκλίνουσας παραγωγής «η επεξεργασία των δεδομένων του προβλήματος γίνεται με έναν πιο ελεύθερο τρόπο που του επιτρέπει νέους και ανορθόδοξους συνδυασμούς» (Παρασκευόπουλος, 2004:25).

Η έμπνευση του διαχωρισμού από τη συγκλίνουσα και το αυξημένο ενδιαφέρον στην αποκλίνουσα νόηση βοήθησε, ώστε να μετακινηθεί η αναζήτηση των ερευνητών σε μια νοητική διαδικασία, η οποία είχε μείνει στη σκιά του επιστημονικού ενδιαφέροντος μέχρι σχεδόν τη δεκαετία του '60. Η προώθηση της στο επίκεντρο της έρευνας και στη συνέχεια η δημιουργία πολλαπλών τεστ για τη μέτρησή της, την έθεσαν κατά κάποιον τρόπο σε αντιπαράθεση με τη συγκλίνουσα νόηση και υπερέβαλαν της σημασίας της, έτσι ώστε πολλοί ερευνητές παρερμήνευσαν τη θεωρία, οδηγούμενοι στο λανθασμένο συμπέρασμα, ότι μόνον η αποκλίνουσα νόηση χρειάζεται για την επίλυση βασικών και πολύπλοκων προβλημάτων και λιγότερο η συγκλίνουσα. Μέσα στο κλίμα αυτό προέκυψαν και τα πολλαπλά τεστ δημιουργικότητας, που είναι τις περισσότερες φορές τεστ αποκλίνουσας νόησης και αντιπαραβάλλονται κυρίως με τα τεστ νοημοσύνης, τα οποία μετρούν κατά κανόνα τη συγκλίνουσα νόηση (Νημά, 1999:175· Βιτούλης, 2005:7). Ειδικά για την επίλυση των προβλημάτων φαίνεται πως χρειάζονται και οι δύο λειτουργίες, τόσο της αποκλίνουσας όσο και της συγκλίνουσας σκέψης, τις περισσότερες φορές, ενώ «το πέρασμα από τον ένα τρόπο στον άλλο, δε σηματοδοτεί μια τομή, αλλά μια αλληλοδιείσδυση» (Ξανθάκου, 1998:34).

Σύμφωνα με τους Runco & Acar, τις τελευταίες δεκαετίες η επιστημονική κοινότητα έχει ακολουθήσει για την αποκλίνουσα σκέψη την κίνηση του εκκρεμούς. Στην αρχή της εμφάνισής της τη δεκαετία του '50 υπήρξε μεγάλος ενθουσιασμός, πολλοί άνθρωποι φαίνεται να σκέφτονταν ότι τα τεστ αποκλίνουσας νόησης θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν τα παραδοσιακά τεστ νοημοσύνης. Σύντομα εμφανίστηκε έντονη κριτική και το εκκρεμές πήγε στο άλλο άκρο. Σε εκείνο το σημείο, η αποκλίνουσα σκέψη και όλα τα τεστ της δημιουργικότητας εξετάστηκαν και σε μεγάλο βαθμό απορρίφθηκαν. Το εκκρεμές γύρισε εκ νέου, όταν πιο λεπτομερείς ψυχομετρικές μελέτες έδειξαν ότι η εγκυρότητα ήταν τόσο καλή όσο μπορούμε να συναντήσουμε στα τεστ που σχετίζονται με ψυχολογική αξιολόγηση (Runco, & Acar, 2012:72). Αν και στο παρελθόν η έννοια έχει πολλές φορές ταυτιστεί με τη δημιουργικότητα, είναι σήμερα σαφές ότι οι δύο έννοιες δεν ταυτίζονται.

## 1.2 Αποκλίνουσα σκέψη και δημιουργικότητα

Η έννοια της αποκλίνουσας σκέψης είναι ελκυστική για πολλούς λόγους. Ένας από τους λόγους είναι ότι μπορεί να ελεγχθεί και επιτρέπει την αξιόπιστη αξιολόγηση των δυνατοτήτων για δημιουργική σκέψη. Η βασική ιδέα είναι αυτή του δυναμικού, της εν δυνάμει κατάστασης. Η αποκλίνουσα σκέψη δεν ταυτίζεται με τη δημιουργική σκέψη. Η αποκλίνουσα σκέψη οδηγεί συχνά σε πρωτοτυπία, και η πρωτοτυπία είναι το κεντρικό στοιχείο της δημιουργικότητας, αλλά κάποιος μπορεί να έχει υψηλή απόδοση σε ένα τεστ αποκλίνουσας σκέψης και ποτέ να μην εκδηλώσει στην πραγματικότητα μια δημιουργική συμπεριφορά (Runco, & Acar, 2012:66). Η ψυχομετρική έρευνα δείχνει ότι τα τεστ της αποκλίνουσας σκέψης παρέχουν χρήσιμες εκτιμήσεις της δυνητικής ικανότητας για δημιουργική σκέψη, ενώ έχουν κυριαρχήσει στον τομέα μέτρησης της δημιουργικότητας εδώ και δεκαετίες, με αποτέλεσμα να θεωρούνται τεστ δημιουργικότητας (Runco, & Acar, 2012:67). Το μοντέλο για τη δομή της σκέψης, που εισηγήθηκε ο Guilford αποτέλεσε ένα χρήσιμο έδαφος για την περιγραφή των γνωστικών διεργασιών που οδηγούν στη δημιουργικότητα. Συμπλήρωσε τη μονομέρεια των μέχρι τότε ερευνητικών διαστάσεων της νοημοσύνης. Συνέβαλε έτσι στην εξέταση εκ νέου του ορισμού της ευφυΐας. Κινητοποίησε προς τη δημιουργία μιας ενιαίας αντίληψης για τη δημιουργικότητα και βοήθησε στην καλύτερη συνειδητοποίηση της δομής της. Βοήθησε να μετριαστεί η υπερβολική σημασία που δινόταν μέχρι τότε, στη συγκλίνουσα σκέψη και ταυτόχρονα απέρριψε την άποψη, που θεωρούσε την αποκλίνουσα ως στρατηγική σκέψης αντιθετική από τη συγκλίνουσα (Ξανθάκου, 1998:58-61).

Ένα άλλο σημαντικό ερώτημα, που μπορεί να θέσει σε αμφισβήτηση και τη μέτρηση της αποκλίνουσας σκέψης ως γενικό μέγεθος σε έναν άνθρωπο είναι το κατά πόσο η αποκλίνουσα σκέψη και η δημιουργικότητα είναι ανεξάρτητες από τον τομέα στον οποίο δραστηριοποιείται το υποκείμενο της έρευνας. Η αμφισβήτηση αυτή έχει δύο πλευρές. Η μια είναι αυτή που υιοθετεί την άποψη ότι η δημιουργικότητα δεν μπορεί να θεωρείται ως μέγεθος, που παρατηρείται σε όλες τις περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας, αλλά είναι προσανατολισμένη σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα κάθε φορά (Baer, 1998: 174-175). Η άλλη πλευρά συνδέεται με την εμπειρία και την τεχνογνωσία που χρειάζεται να έχει κάποιος για να εκδηλώσει δημιουργική σκέψη σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα. Το ζήτημα άρα είναι, πότε η δημιουργικότητα εκδηλώνεται μόνο αν υπάρχει εξειδίκευση σε κάποιο πεδίο, ποια χαρακτηριστικά της είναι ειδικά ανά πεδίο και ποια μπορούν να θεωρηθούν γενικά και εμφανίζονται σε κάθε πεδίο. Σε κάποιες περιόδους της ανάπτυξης του ατόμου μπορεί

να είναι πιο εύστοχο να καλλιεργούμε τη γενική δημιουργικότητα ενώ κατά τη διάρκεια άλλων περιόδων να εστιάζουμε σε μια δημιουργικότητα κάποιας συγκεκριμένης περιοχής (Sternberg, 2007: 3-6)

---

### 1.3 Δημιουργική σκέψη και σχολείο

Η δημιουργικότητα είναι ένας από τους βασικούς στόχους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Kamrylis, 2010:31), ενώ διαφαίνεται η επιλογή να εξασφαλίζεται διδακτικός χώρος και χρόνος για την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών (Παρασκευόπουλος, 2004:61). Ωστόσο, η ελληνική πραγματικότητα των σχολείων δε φαίνεται να αντανακλά τις προθέσεις των συγγραφέων των αναλυτικών προγραμμάτων. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές συνηθίζουν από νωρίς να είναι παθητικοί αποδέκτες της γνώσης, ενώ κυριαρχεί η μία και μοναδική λύση στα ερωτήματα των δασκάλων (Kamrylis, 2010:32-33). Αποτελέσματα σχετικών ερευνών υποδεικνύουν ότι το σχολείο λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να περιορίζει τη δημιουργική έκφραση των παιδιών, ανακόπτοντας και εμποδίζοντας τη δημιουργική τους σκέψη (Βιτούλης, 2005:56). Παρατηρείται λοιπόν ότι η δημιουργική σκέψη υποχωρεί με βίαιο τρόπο, όταν το παιδί εισέρχεται στο σχολείο γιατί καταστέλλεται ο αυθορμητισμός του, την όψη των απαιτήσεων που η νέα κοινωνία του σχολείου του προβάλλει και προσπαθώντας να προσαρμοστεί το παιδί χάνει ένα μεγάλο μέρος του δημιουργικού του εαυτού. Κάθε παιδί γεννιέται με δημιουργικές δυνατότητες, ενώ η δημιουργικότητα δεν περιλαμβάνει μόνο την καλλιτεχνία αλλά και περίπλοκες νοητικές δεξιότητες (Lowenfeld, & Brittan, 1982:76). Το σχολείο δε φαίνεται να εκτιμά το στοιχείο της έμφυτης δημιουργικότητας των μαθητών και βάζει φρένο στην πηγαία τους αυτή τάση, δίνοντας τους ένα πολύ στενό χώρο δράσης μέσα στον οποίο θα πρέπει να χωρέσουν. Ειδικά η ενίσχυση της αποκλίνουσας παραγωγής, δεδομένου ότι με τη λειτουργία αυτή πολλές φορές προτείνονται και λανθασμένες ή ακατάλληλες λύσεις, φαίνεται να εκλείπει από το σχολείο σήμερα. Το βασικό πρόβλημα είναι πως σταματά να ενθαρρύνεται, αφού οι δάσκαλοι είναι ικανοποιημένοι όταν οι μαθητές αποκτούν γνώση. Το σχολείο απαιτεί την επιστράτευση της συγκλίνουσας σκέψης των μαθητών, για τη σχολική επιτυχία (Isenberg, & Jolongo, 1993:9) ενώ η έμφαση στα περισσότερα τεστ τίθεται στη σωστή αναπαραγωγή της γνώσης που έχει τοποθετηθεί στο μυαλό κάθε μαθητή. Η γνώση αυτή συνήθως είναι αδρανής και συχνά οι μαθητές δεν έχουν πρόσβαση σε αυτή στην καθημερινή ζωή τους (Sternberg, 2012).

---

Το ζήτημα της αποκλίνουσας σκέψης μέσα στο σχολικό πλαίσιο λοιπόν είναι διττής φύσης, από τη μια πλευρά περιλαμβάνει τη διαφύλαξη του δημιουργικού χαρακτήρα, που τα παιδιά κατέχουν ήδη από τη φύση τους και από την άλλη, την καλλιέργεια και την ενίσχυση αυτού του στοιχείου. Σε έναν κόσμο που αλλάζει διαρκώς, όπου η πρόσβαση στην πληροφορία είναι ευκολότερη από ποτέ, ενώ ταυτόχρονα η ανάγκη για νέες ιδέες και διεξόδους είναι καθημερινή αναγκαιότητα, η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των παιδιών φαντάζει περισσότερο από ποτέ ως μονόδρομος. Θρέφοντας τη δημιουργική δυνατότητα των μαθητών, τους προσφέρουμε περισσότερες ευκαιρίες να γίνουν δημιουργικοί ενήλικες, που θα μπορέσουν να προσαρμοστούν αλλά και να προσφέρουν στον κόσμο μας (Kamprylis, 2010:35).

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας πρέπει οπωσδήποτε να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ιδέες άλλωστε είναι πολύ σημαντικές στη ζωή μας και η έρευνα πάνω στην αποκλίνουσα νόηση παραμένει χρήσιμη, τόσο για την κατανόηση της αξίας των ιδεών όσο και - κυριότερα - της διαδικασίας που ακολουθεί η γέννησή τους (Runco, & Acar, 2012:63). Για να υλοποιηθεί η παραπάνω διατύπωση είναι αναγκαίο να ενσωματωθεί στο σχολείο μια παιδαγωγική της αποκλίνουσας σκέψης που θα φέρει θεμελιώδεις αλλαγές σε όλους τους επιμέρους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από τη σύνταξη των σχολικών βιβλίων έως την αξιολόγηση, από τις μεθόδους διδασκαλίας έως τους παιδαγωγικούς στόχους, από τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τη σχέση τους με τους μαθητές, έως τη διαμόρφωση των σχολικών κτιρίων (Ξανθάκου, 1998:83).

---

#### 1.4 Καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης

Από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα έχει τεθεί ενεργά το ζήτημα της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης μέσα στο σχολείο. Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι η δημιουργική συμπεριφορά είναι χαρακτηριστικό όλων των παιδιών και η αποκλίνουσα σκέψη ενυπάρχει σε κάθε άνθρωπο, οι ερευνητές αναζήτησαν τρόπους καλλιέργειας αυτής (Cropley, 1997:83). Στον χώρο της εκπαίδευσης δοκιμάστηκαν προγράμματα που κατατάσσονται σε τρεις μεγάλες ομάδες: η χρησιμοποίηση μέσα στα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων τέχνης ως ειδικών μαθημάτων (content approach), η οργάνωση και διεξαγωγή στοχευμένων προγραμμάτων για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης (skills approach) και η τάση να συμπεριληφθούν οι τρόποι και οι τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης μέσα στη διδασκαλία των μαθημάτων (infusion approach) (Δερβίσης, 1998:53).

Η φύση της δημιουργικής σκέψης και η δυνατότητα καλλιέργειας της έχει διερευνηθεί τόσο από την πλευρά της προσωπικότητας των δημιουργικών ατόμων και των χαρακτηριστικών που αυτά συνήθως έχουν ή μπορούν να καλλιεργήσουν (Δημόπουλος, 2007), όσο και μέσα από τα νοητικά χαρακτηριστικά που μπορούν να ενδυναμωθούν και να πλουτίσουν με κατάλληλες ασκήσεις αποκλίνουσας σκέψης (Παρασκευόπουλος, 2004).

Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών ξεκινάει από τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, ενός κατάλληλου πλαισίου, που εξαλείφει τους αρνητικούς παράγοντες που μπορεί να περιορίσουν τη δημιουργική εκδήλωση σ' ένα συγκεκριμένο παιδί (Βιτούλης, 2005:60). Ηγετική θέση στη διεθνή κοινότητα στο θέμα της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης κατέχει ο Torrance, καθώς ασχολήθηκε συστηματικά με την έρευνα για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Το πιο δημοφιλές πρόγραμμά του είναι το «The Future Problem Solving Program» (Runco, & Pritzker, 1999:423-425).

Η εστίαση του ενδιαφέροντος στην καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης των μαθητών, θα πρέπει να αφήνει χώρο για όλες τις μορφές και τις εκδηλώσεις της δημιουργικότητας. Ο διαχωρισμός ανάμεσα σε «small c» και σε «big C», δηλαδή στη δημιουργικότητα ενός μεγάλου εφευρέτη και τη δυνατότητα να επιλύει κανείς δημιουργικά τα καθημερινά προβλήματά που ανακύπτουν, δεν μπορεί να είναι ξεκάθαρος σε αυτή την ηλικιακή ομάδα. Περισσότερο από κάθε άλλη χρονική περίοδο, το εν δυνάμει ενός small c, στην ηλικία του Δημοτικού, είναι πάντα ένα Big C και αυτό είναι μια συναρπαστική παραδοχή.

Όπως παρατηρήθηκε και παραπάνω, στην εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική απαντώνται τρεις κατευθύνσεις για τη συστηματική καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης: μαθήματα τέχνης, στοχευόμενα προγράμματα, ενσωμάτωση τεχνικών στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (Βιτούλης, 2005:57). Η επιλογή μιας παρέμβασης Εκπαιδευτικού Δράματος στο Δημοτικό σχολείο, μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης, μπορεί να συνδυάσει τις δύο πρώτες κατευθύνσεις, λειτουργώντας και ως μάθημα τέχνης, που εξορισμού καλλιεργεί την αποκλίνουσα σκέψη, αλλά και ως παρέμβαση με στόχευση στην ενίσχυσή αυτής μέσω συγκεκριμένων τεχνικών και δραματικών δραστηριοτήτων. Η επιλογή του Εκπαιδευτικού Δράματος θα μπορούσε επίσης να έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στο κοινωνικό μέρος της αποκλίνουσας σκέψης, μειώνοντας τον φόβο του λάθους και δημιουργώντας το πλαίσιο εμπιστοσύνης, που βοηθά τους μαθητές να σκέφτονται ελεύθερα, όσο και στην καλλιέργεια του δυναμικού του κάθε παιδιού ξεχωριστά, δεδομένου ότι από τη φύση τους οι δραματικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φαντασίας και στην απελευθέρωση της σκέψης.

*«Ένας μαθητής που συμμετέχει σε μια δραματική δραστηριότητα καλείται να εξασκήσει διάφορες νοητικές δεξιότητες, όπως την επινόηση την εφευρετικότητα, τη δημιουργικότητα, τον αναστοχασμό, την αφομοίωση, τη διευκρίνιση, την εξαγωγή συμπεράσματος, την ανάλυση, την προσαρμογή, την επιλογή και την κρίση» (Τσιάρας, 2014:145).*

## 2. Εκπαιδευτικό Δράμα

---

Αν θελήσουμε να δώσουμε ένα όνομα στη δραστηριότητα της δραματικής τέχνης όταν αυτή πραγματοποιείται από παιδιά, υπάρχει στην ελληνική γλώσσα μια μεγάλη γκάμα από την οποία μπορούμε να διαλέξουμε: διαδικαστικό δράμα, θεατρικό παιχνίδι, δραματικό παιχνίδι, εφαρμοσμένο δράμα, θέατρο στην εκπαίδευση, αναπτυξιακό δράμα, διερευνητική δραματοποίηση, παιδαγωγικό θέατρο, παιδαγωγική του θεάτρου, δημιουργικό δράμα, θέατρο μες την τάξη, Εκπαιδευτικό Δράμα. Διερευνώντας στη βιβλιογραφία μπορεί κανείς να βρει ορισμούς που διαχωρίζουν τους οι επί μέρους χώρους, μα τα σύνορα μεταξύ τους παραμένουν διαπραγματεύσιμα (Κοντογιάννη, 2008:217-218). Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε την παρέμβασή μας το όνομα του Εκπαιδευτικού Δράματος, θεωρώντας ότι συμπεριλαμβάνει τα ελάχιστα απαραίτητα στοιχεία για δράσεις αντίστοιχες με αυτές που η δική μας δραματική παρέμβαση προτείνει.

Οι όροι Εκπαιδευτικό Δράμα και Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μεταφράζουν στα Ελληνικά τους όρους Drama in Education και Educational drama και για κάποιους οι δύο έννοιες θεωρούνται ταυτόσημες. Η Κοντογιάννη παρουσιάζοντας τον όρο Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αναφέρει: «*Θέατρο και παιδαγωγική δε σημαίνει βέβαια ότι ένα κι ένα κάνουν δύο. Εδώ αναπτύσσεται μια νέα δυναμική*» (Κοντογιάννη, 2008:16). Η πρόταξη του ουσιαστικού δράμα έναντι του όρου θέατρο στρέφει, θεωρούμε, το κέντρο της θεατρικής δραστηριότητας τόσο στη δράση αυτή καθ' αυτή, όσο κι σε αυτόν που δρα και όχι σε κάτι που γίνεται για να θεαθεί ούτε σε αυτόν που θεάται. Εμπεριέχουμε έτσι συνειδητά εξ ορισμού την κεντρική σημασία της διαδικασίας και όχι του αποτελέσματος, που δεν αποκλείεται αλλά δεν αποτελεί τον βασικό στόχο του Εκπαιδευτικού Δράματος. Το δράμα παραμένει θέατρο μα εξετάζεται από την πλευρά αυτών που το δημιουργούν και εστιάζει στη δραματική διαδικασία.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα περιλαμβάνει όλες τις δραματικές δραστηριότητες που με δομημένο τρόπο μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα στο σχολικό πλαίσιο με παιδαγωγικό στόχο. Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου ορίζουν το Εκπαιδευτικό Δράμα ως «*μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα που μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε παράλληλα να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων*» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:19 ), ο Τσιάρας προσθέτει πως «*ο όρος Εκπαιδευτικό Δράμα δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη δραματική συμπεριφορά των συμμετεχόντων, αλλά στη σκέψη και στη φαντασία τους*» (Τσιάρας, 2014:13), ενώ η Περσεφόνη Σέξτου φωτίζει την κοινωνική του



διάσταση: «*Το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει τις ρίζες του στο ανατρεπτικό, κοινωνικό θέατρο που μαχόταν για ελευθερία, ισότητα, αντι-ρατσισμό και συλλογικό πνεύμα στη Βρετανία*» (Σέξτου, 2007:33). Σύμφωνα με τον Davis «*συμπεριλαμβάνει όλες τις μορφές δραστηριοτήτων δράματος, όπου εμπλέκονται νέοι άνθρωποι κι έχουν ως κύριο σκοπό τους τη μάθηση*» (Davis, 2001:34).

Μελετώντας τους πρωτοπόρους του Εκπαιδευτικού Δράματος (Dorothy Heathcote, Brian Way, Peter Slade, Cecily O'Neil, Gavin Bolton ) διαμορφώνει κανείς την εντύπωση ότι, ακριβώς επειδή η θεωρία τις περισσότερες φορές ακολουθεί την πράξη, η δραματική δραστηριότητα μέσα στο σχολείο με τα παιδιά δεν μπορεί εύκολα να περιοριστεί μέσα σε έναν ορισμό, ή να δομηθεί σε αυστηρά και αμετακίνητα όρια, ο ίδιος ο Gavin Bolton αναφέρει χαρακτηριστικά ότι δήλωσε σε σχετική ερώτηση, πώς στη ζωή του ασχολήθηκε με το εφαρμοσμένο θέατρο, ενώ είχε μάθει πως έτσι λέγεται, αφού αποσύρθηκε (Bolton, 2011:353). Οι όροι ωστόσο Educational drama και Drama in Education φαίνεται να ορίζουν τις τελευταίες δεκαετίες ένα ολοκληρωμένο και πιο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, μια αυτόνομη τέχνη, που συμπεριλαμβάνει εξίσου το δράμα και την εκπαίδευση και πραγματοποιείται από δασκάλους μέσα στα σχολεία. Ξεκινώντας από το κίνημα της προοδευτικής παιδαγωγικής των αρχών του 20 αιώνα, το Εκπαιδευτικό Δράμα διέγραψε μια σημαντική ιστορία, παράλληλη τόσο με την παιδαγωγική θεωρία, όσο και με την τέχνη του θεάτρου. Άνθρωποι σαν τον Peter Slade και τον Brian Way ανέπτυξαν δραστηριότητες που δεν είχαν τη βάση τους σε κάποιο θεατρικό κείμενο, αλλά έχτιζαν μια τεχνική δραματικών αυτοσχεδιασμών που έγινε γνωστή αργότερα ως Εκπαιδευτικό Δράμα (Somers, 2012:111). Η Dorothy Heathcote περιγράφει το Εκπαιδευτικό Δράμα τόσο ως αυτόνομο μάθημα όσο και σαν σύστημα «*που αν χρησιμοποιηθεί με προσοχή στην εκπαίδευση, θα απελευθερώσει την ενέργεια των παιδιών μας*» (Heathcote, Johnson, & O'Neil, 1991:89). Ενώ τονίζει στα γραπτά της τη σημασία της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος που θα θρέψει μια νέα κατανόηση, προτείνοντας στον δάσκαλο επιλογές που θα ευνοήσουν την ανάπτυξη των μαθητών μέσω του δράματος.(Heathcote, Johnson, & O'Neil, 1991: 65). Ο John Sommers στα πρακτικά για τη συνδιάσκεψη 2000 για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, προτείνει ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα κινείται μέσα σε μια ατμόσφαιρα διάθεσης για παιχνίδι, ενώ δάσκαλοι και μαθητές πρέπει να είναι διαθέσιμοι να παίξουν με τις ιδέες τους, ατομικά αλλά και ως ομάδα. Ορίζοντας σχηματικά το παιχνίδι ως το ένα άκρο και το θέατρο ως το άλλο, ο Sommers τοποθετεί το Εκπαιδευτικό Δράμα στον μεταξύ τους χώρο, με αφετηρία του το παιχνίδι και κατεύθυνσή του το θέατρο (Sommers, 2001).

Σε κάθε Δημοτικό σχολείο η δραματική τέχνη συμβαίνει με φυσικό τρόπο, ακόμα κι αν οι δάσκαλοι δεν το γνωρίζουν τη χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη πολλές

φορές μέσα στη μέρα. Το Εκπαιδευτικό Δράμα αντιμετωπίζει τα εργαλεία της δραματικής τέχνης για να εξασκεί τη σκέψη, την έκφραση και τη δημιουργικότητα και βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να υπηρετεί επί μέρους διδακτικούς στόχους, όπως την καλλιέργεια της γλώσσας ή την αποδοχή της διαφορετικότητας (Αυδη, & Χατζηγεωργίου, 2007:11). Τα παιδιά φαίνεται ότι χρησιμοποιούν και παράλληλα εξασκούν ποικίλες δεξιότητες για να καταφέρουν να συμμετάσχουν στο δραματικό παιχνίδι, ενώ στο δομημένο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Δράματος, έχουν την ευκαιρία όχι μόνο να αλληλεπιδράσουν μέσα στην ομάδα αλλά και να καλλιεργήσουν τις ατομικές τους δεξιότητες. Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί το Εκπαιδευτικό Δράμα προκαλούν τη φαντασία καθώς κάθε φορά που τα παιδιά μπαίνουν σε έναν ρόλο είναι σχεδόν αυταπόδεικτο ότι η φαντασία διεγείρεται (Davis, 2001:33).

---

## Μεθοδολογία

---

### 3.1 Έρευνες

Στην αναζήτηση μας για αντίστοιχες έρευνες στη ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, συναντήσαμε έναν αριθμό Ελλήνων ερευνητών που ασχολήθηκαν με τη δημιουργική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Στην Ελλάδα το θέμα φαίνεται ότι διερευνήθηκε συστηματικά για πρώτη φορά τη δεκαετία του '70 με τις έρευνες των Παρασκευόπουλου και Τσιμπούκη (1970) και των Καλτσούνη και Βλουτίδη (1973), που διερευνούσαν τη συσχέτιση ανάμεσα στη δημιουργική σκέψη και τις επιδόσεις των μαθητών. Συστηματικές ερευνητικές προσπάθειες είναι αυτές των Μαρμαρινού (1978), Χαλαμπόπουλου (1971), Δερβίση (1998), Ξανθάκου (1998), Νημά (1999), Βιτούλη (2005), Χάσκου (2010), Καμπύλη (2010), Τοπαλίδου (2013). Οι περισσότερες από αυτές είναι έρευνες συσχέτισης της δημιουργικής σκέψης με κάποιον άλλο παράγοντα (σχολική επίδοση, ηλικία, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μαθητών, συμμετοχή σε καλλιτεχνικά μαθήματα, χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών). Από αυτές, πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών και με θετικά αποτελέσματα, φαίνεται να πραγματοποιήσαν ο Χαραλαμπόπουλος και η Ξανθάκου.

Από τους ξένους ερευνητές συναντήσαμε συνάφεια με το δικό μας θέμα στην έρευνα των Toivanen, Komulainen και Ruismäki, από το πανεπιστήμιο του Ελσίνκι, που μέτρησαν την εξέλιξη της αποκλίνουσας σκέψης των υποψήφιων δασκάλων μετά από την εφαρμογή μαθημάτων δράματος και συμπέραναν ότι τόσο το δράμα όσο και οι ασκήσεις αυτοσχεδιασμού μπορεί να έχουν θετική επίδραση στην αύξηση της δημιουργικότητας (Toivanen et al., 2011:60). Οι Lewis and Lovatt βρήκαν πως η συμμετοχή σε λεκτικούς και μουσικούς αυτοσχεδιασμούς αυξάνει τα σκορ στα τέστ αποκλίνουσας νόησης, προτείνοντας ότι ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να αποδράσουν από τα δομένα σχήματα σκέψης τους (Lewis, & Lovatt, 2013:46-58). Δεν καταφέραμε ωστόσο να εντοπίσουμε έρευνες που να έχουν χρησιμοποιήσει μια παρέμβαση Εκπαιδευτικού Δράματος για την καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης στο Δημοτικό σχολείο.

---

### **3.2 Ερευνητικά ερωτήματα. Μεταβλητές της έρευνας**

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε αποτελεί μια πειραματική έρευνα και συγκεκριμένα η τεχνική που ακολουθήσαμε ήταν αυτή του πειράματος πριν και μετά, που έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα στο παρελθόν στον χώρο της εκπαίδευσης. Το ερευνητικό μας ερώτημα ήταν αν η χρήση προγραμμάτων παρέμβασης Εκπαιδευτικού Δράματος μπορεί να ενισχύσει θετικά την αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών. Το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα ήταν, αν μια σχεδιασμένη παρέμβαση Εκπαιδευτικού Δράματος μέσα στη σχολική τάξη μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στην αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών της Δ΄ Δημοτικού των δημόσιων σχολείων της Αθήνας.

Τα επιμέρους ερωτήματα μας ήταν, αν μια παρέμβαση Εκπαιδευτικού Δράματος μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στην ποσότητα παραγωγής ιδεών από τους μαθητές ή/και στην πρωτοτυπία των ιδεών τους.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές σε πειραματικές έρευνες που διενεργούνται σε παιδιά και μέσα στο σχολείο είναι πάρα πολλές και αποτελούν παράγοντες που επιδρούν στο δείγμα μας. Η ύπαρξη ομάδων ελέγχου σε κάθε σχολείο, παράλληλα με την πειραματική ομάδα, εξασφαλίζει σε ικανοποιητικό βαθμό ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές θα επιδράσουν τόσο στην πειραματική όσο και στην ομάδα ελέγχου. Η προσπάθεια της τυχαίας δειγματοληψίας επίσης, μπορεί να σταθεροποιεί τις ανεξάρτητες μεταβλητές στα δύο δείγματα. Η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας ήταν το Εκπαιδευτικό Δράμα ως αντικείμενο διδασκαλίας στο Δημοτικό σχολείο. Η εξαρτημένη μεταβλητή της μελέτης ήταν η αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη των μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Για να μετρήσουμε την εξαρτημένη ερευνητική μεταβλητή «αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών», χρησιμοποιήσαμε το τεστ των Wallach & Kogan (Βιτούλης, 2005:408-409).

---

### **3.3 Ερευνητικός πληθυσμός - Δειγματοληψία**

Ως δειγματοληψία ορίζεται η διαδικασία επιλογής των μονάδων δείγματος από τον πληθυσμό για την εκτίμηση των παραμέτρων του πληθυσμού κατά τέτοιο τρόπο ώστε το δείγμα να αντιπροσωπεύει πραγματικά τον πληθυσμό.

Για να μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θα είναι δυνατόν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού των μαθητών της Δ΄ Δημοτικού, ακολουθήσαμε την τεχνική της δειγματοληψίας κατά συστάδες, προσπαθήσαμε δηλαδή να έχουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του ερευνητικού

μας πληθυσμού. Για τον λόγο αυτό διενεργήσαμε αρχικά προέρευνα σε ένα τυχαίο τμήμα Δ' Δημοτικού από τα σχολεία του Βύρωνα, κατά την οποία χορηγήσαμε στους μαθητές το τεστ αποκλίνουσας νόησης που χρησιμοποιήσαμε και στη συνέχεια στην έρευνά μας. Από τα αποτελέσματα της προέρευνας προσδιορίσαμε την τυπική απόκλιση, στη συνέχεια προσδιορίσαμε την τιμή του τυπικού σφάλματος, ενώ το διάστημα εμπιστοσύνης ορίστηκε στο 0,05, με αυτόν τον τρόπο προέκυψε ότι ο αριθμός των 100 μαθητών μπορεί να αποτελέσει ένα ικανοποιητικό δείγμα και να οδηγήσει την έρευνά μας σε αξιόπιστα και ασφαλή αποτελέσματα. Στη συνέχεια, τα σχολεία του Δήμου Βύρωνα στοιχειοποιήθηκαν και σε κάθε σχολείο επιλέχθηκε μια τάξη ελέγχου και μια πειραματική. Με τυχαία δειγματοληψία επιλέχθηκαν τρία σχολεία, στα οποία ορίστηκαν έξι τμήματα Ε' Δημοτικού, τρία αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και τρία την ομάδα ελέγχου.

Σε κάθε σχολείο το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα και το άλλο την ομάδα ελέγχου της έρευνας, έτσι συγκροτήθηκε το δείγμα μας. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 120 μαθητές, που φοιτούσαν στην Δ' τάξη των δημόσιων Δημοτικών σχολείων περιοχής των Αθηνών. Συγκεκριμένα συμμετείχαν 3 τμήματα της Δ' δημοτικού, που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα της έρευνας και 3 τμήματα που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Η διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης ήταν περίπου ένα τρίμηνο και πραγματοποιήθηκε τους μήνες Μάρτιο, Απρίλιο και Μάιο του σχολικού έτους 2014-15. Σχεδιάστηκαν 12 συναντήσεις Εκπαιδευτικού Δράματος που πραγματοποιήθηκαν μία φορά την εβδομάδα, σε συνεργασία με τους διευθυντές των σχολείων, στην ώρα της ευέλικτης ζώνης.

---

### **3.4 Μέσα συλλογής δεδομένων. Το τεστ**

Για τη μέτρηση της αποκλίνουσας σκέψης των μαθητών επιλέξαμε το τεστ των Wallach, και Kogan που βρήκαμε ότι έχει μεταφραστεί και έχει εφαρμοστεί σε έρευνες στην Ελλάδα (Νημά, 1999· Βιτούλης, 2005), αν και είναι ένα από τα πιο δημοφιλή τεστ, δεν είναι σταθμισμένο για την ελληνική πραγματικότητα και η στάθμισή του υπερβαίνει τις δυνατότητες της παρούσας εργασίας, ωστόσο η μη στάθμισή του δεν πιστεύουμε ότι μειώνει σημαντικά τη διεθνώς αναγνωρισμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία του (Βιτούλης, 2005:190). Αναφορές από σταθμίσεις του τεστ στο εξωτερικό (Vosburg, 1998· Runco, 1991· Lau, & Cheung 2010) τοποθετούν την εγκυρότητά του, κατά μέσον όρο των υποτέστ που το απαρτίζουν, μεταξύ 0.85-0.90 στον δείκτη α του Cronbach. Το συγκεκριμένο τεστ, συνδυάζει στοιχεία από τα

προηγούμενα, προσθέτοντας την παράμετρο της έλλειψης χρονικού περιορισμού κατά τη χορήγησή του.

Το τεστ αυτό μετρά την ποσότητα των ιδεών και την πρωτοτυπία, δηλαδή τη μοναδικότητα μιας ιδέας. Ουσιαστικό είναι και το γεγονός, ότι για τη συμπλήρωσή του δεν απαιτούνται ειδικές γνώσεις, καθώς οι ερωτήσεις αναφέρονται στην καθημερινότητα των παιδιών. Το τεστ περιέχει δύο μέρη, ένα γλωσσικό και ένα οπτικό. Το γλωσσικό μέρος μετρά την αποκλίνουσα νόηση των μαθητών, ενώ το οπτικό εξετάζει κυρίως ικανότητες με τις οποίες μπορούμε να περιγράψουμε τη δημιουργική σκέψη γενικότερα, αυτός ήταν και ο βασικός λόγος για τον οποίο επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε μόνο το λεκτικό μέρος του τεστ. Ένας επιπρόσθετος λόγος που φαίνεται να έχει οδηγήσει κι άλλους ερευνητές σε αυτήν την απόφαση είναι η μεγαλύτερη δυσκολία αξιολόγησης του οπτικού μέρους του τεστ (Νημά, 1999: 202-203) Σε όλες τις έρευνες τους π.χ. ο Runco και οι συνεργάτες του χρησιμοποιούν μόνον τα λεκτικά υποτέστ των Wallach και Kogan, λύνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το πρόβλημα της ποσοτικοποίησης (Runco, 1991).

Το γλωσσικό μέρος χωρίζεται σε τρία επιμέρους τεστ: 1) Όμοιες κατηγορίες: π.χ. Να πεις όλα τα αντικείμενα που μπορείς να σκεφτείς με ρόδες. 2) Εναλλακτικές χρήσεις: π.χ. Να πεις όλους τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσες να χρησιμοποιήσεις ένα τούβλο. 3) Ομοιότητες: Π.χ. Να πεις όλες τις ομοιότητες που έχουν μια πατάτα και ένα καρότο.

Τα τεστ επιδόθηκαν από την ερευνήτρια και στις έξι ομάδες του δείγματος, τρεις πειραματικές και τρεις ομάδες ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση Εκπαιδευτικού Δράματος που η ίδια η ερευνήτρια πραγματοποίησε στις τρεις πειραματικές ομάδες. Κατά τη χορήγηση των τεστ, τόσο πριν, όσο και μετά την παρέμβαση του δράματος, τονίσαμε στους μαθητές την απουσία χρονικής πίεσης για τη συμπλήρωσή τους και τους προτρέψαμε να λειτουργήσουν με ελευθερία, χωρίς τη μέριμνα της επίδοσης, δημιουργώντας μια βασική ατμόσφαιρα παιχνιδιού κατά τη διάρκεια όλης της διαδικασίας κι εμπυχώνοντάς τους, ώστε να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους (Νημά, 1999, 216-221).

---

### **3.5 Στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων**

Η ισοδυναμία των δύο ομάδων πριν από την παρέμβαση εξετάστηκε με το παραμετρικό κριτήριο t-student για ανεξάρτητα δείγματα, σύμφωνα με το οποίο δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, δηλαδή οι δύο ομάδες πριν από την παρέμβαση ήταν ισοδύναμες. Η ίδια διαδικασία ελέγχου επαναλήφθηκε και μετά την

ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, σε αυτή την περίπτωση όμως η διαφορά των μέσων όρων των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ήταν στατιστικά σημαντική.

Η στατιστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 14.0. Για τον έλεγχο της προόδου της πειραματικής ομάδας μετά από την παρέμβαση, εφαρμόσαμε το στατιστικό κριτήριο T-student για εξαρτημένα δείγματα ή επαναληπτικές μετρήσεις, αφού πρώτα βεβαιωθήκαμε ότι η κατανομή των τιμών του τεστ είναι κανονική. Αντίστοιχα για την ομάδα ελέγχου, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο T-student για εξαρτημένα δείγματα, αφού πληρούνταν κι εδώ οι βασικές προϋποθέσεις της χρησιμοποίησής του, κανονικότητα της κατανομής και ισότητα διασπορών.

Στο τεστ βαθμολογήθηκαν η ποσότητα ιδεών και η πρωτοτυπία, που αποτέλεσαν και τις επιμέρους ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Για τη μεταβλητή της ποσότητας ο μαθητής έπαιρνε ως βαθμό τον αριθμό των απαντήσεων που έδωσε σε μια ερώτηση, ενώ για την πρωτοτυπία δώσαμε βαθμό μόνο στις απαντήσεις που δόθηκαν μια φορά από το δείγμα μας.

Ο συνολικός βαθμός της αποκλίνουσας-δημιουργικής σκέψης για κάθε παιδί ήταν το αποτέλεσμα του αθροίσματος της βαθμολογίας των δύο παραπάνω κριτηρίων, δηλαδή της βαθμολογίας στην ποσότητα και στην πρωτοτυπία ιδεών.

#### 4. Πειραματικά ευρήματα – αποτελέσματα και σχολιασμός

---

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των ευρημάτων της έρευνας, που συγκεντρώθηκαν από την εφαρμογή του τεστ πριν και μετά την παρέμβαση, επιβεβαίωσαν σε μεγάλο βαθμό τον στόχο και την αρχική κεντρική ερευνητική μας υπόθεση. Η πρώτη διαπίστωση που προκύπτει, είναι η θετική επίδραση του Εκπαιδευτικού Δράματος στην αποκλίνουσα νόηση των μαθητών. Ενώ διαπιστώθηκε θετική επίδραση και στις δυο επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις, που σχετίζονταν και την ποσότητα των ιδεών και την πρωτοτυπία τους. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά και βελτίωση του μέσου όρου της αποκλίνουσας νόησης, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Ως γενικό συμπέρασμα της έρευνάς μας, που απαντά και στην κεντρική ερευνητική υπόθεση αυτής, το Εκπαιδευτικό Δράμα φαίνεται ότι μπορεί να έχει θετική επίδραση στην καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης των μαθητών της Ε' Δημοτικού. Η έρευνά μας θα μπορούσε να αποτελέσει μια ένδειξη των δυνατοτήτων του Εκπαιδευτικού Δράματος για την καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης, προσθέτοντας μια ακόμα λειτουργία στη θεωρία του Εκπαιδευτικού Δράματος ως διδακτικού εργαλείου από τη μια και δίνοντας από την άλλη μια καλή πρόταση σε σχέση με τις στρατηγικές που καλλιεργούν το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών.

Για περαιτέρω ανάπτυξη της έρευνας, κρίνουμε σκόπιμο να διερευνηθούν η διαχρονική ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης σε ολόκληρο το ηλικιακό φάσμα του Δημοτικού σχολείου, καθώς και να συνδεθεί η αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών με τη δημιουργική τους δραστηριοποίηση μέσα στην τάξη, αλλά και τη σχολική κοινότητα.



## Επίλογος

---

Ο 20<sup>ος</sup> αι χαρακτηρίστηκε ως αιώνας του παιδιού, κυρίως λόγω των προοδευτικών παιδαγωγικών ρευμάτων που άσκησαν έντονη κριτική στα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας και προέταξαν μια παιδοκεντρική εκπαίδευση. Έναν αιώνα μετά, το αίτημα για την ελευθερία της έκφρασης του δυναμικού του κάθε μαθητή φαίνεται να παραμένει ανικανοποίητο. Κι ενώ η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και ικανότητας των μαθητών, ήδη από το Δημοτικό σχολείο, φαίνεται ότι έχει κερδίσει έδαφος, δεν μπορεί κανείς να κάνει την ίδια διαπίστωση για τη δημιουργική σκέψη και νόηση. Είναι σημαντικό η δημιουργικότητα να τοποθετηθεί στη σωστή της διάσταση, που δεν είναι μόνο η σύνδεσή της με τις τέχνες, αλλά - και ίσως κυρίως- με την επίλυση καθημερινών προβλημάτων, την επιστήμη στην υπηρεσία της ευημερίας του ανθρώπου και την αυτοπραγμάτωση της μοναδικότητας του κάθε ατόμου. Ειδικότερα η αποκλίνουσα σκέψη των παιδιών, η δυνατότητά τους να σκεφτούν τα πιο παράλογα πράγματα, η δυναμική τους να δίνουν πολυάριθμες ανεφάρμοστες ιδέες μέχρι να βρουν τη μία που θα λύσει τα άλυτα προβλήματα, πρέπει να διαφυλαχθεί, αλλά και να ενισχυθεί, ως στοιχείο απαραίτητο στον σύγχρονο άνθρωπο, όταν ο κόσμος αύριο μπορεί να μην μοιάζει σε τίποτα με τον κόσμο σήμερα. Το Εκπαιδευτικό Δράμα φαίνεται ότι μπορεί να βοηθήσει προς την κατεύθυνση αυτή, δημιουργώντας έναν χώρο ασφαλή, όπου οι τρελές ιδέες μπορούν να πραγματωθούν, αλλά και να πολλαπλασιαστούν.

## Βιβλιογραφία

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Baer, J. (1998). The case for domain specificity of creativity. *Creativity Research Journal*, 11(2), 173-177.
- Cropley, J. A. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. In M. A. Runco (Eds.), *The creativity research handbook volume one. Cresskill* (pp. 83-114). New Jersey: Hampton Press.
- Guilford, J. P. (1970). Creativity: retrospect and prospect. *Journal of Creative Behavior*, 4, 149-168.
- Heathcote, D., Johnson, L., & O'Neil C. (1991). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Isenberg, P. J., & Jalongo, R. M. (1993). *Creative expressions and play in the early childhood curriculum*. New York: Macmillan publishing.
- Kampylis, P. (2010). *Fostering creative thinking: The role of primary teachers*. Doctoral dissertation. University of Jyvaskyla, Jyvaskyla, Finland.
- Kim, K. H. (2007). The two Torrance creativity tests: The Torrance tests of creative thinking and thinking creatively in action and movement. In A. G.Tan (Ed), *Creativity. A handbook for teachers* (pp. 117-142). Singapore: World scientific publishing co.
- Kim, K. H. (2006). Is creativity unidimensional or multidimensional? Analyses of the Torrance tests of creative thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 251-259.
- Lau, S., & Cheung, P.C. (2010). Creativity assessment: Comparability of the electronic and paper-and-pencil versions of the Wallach–Kogan creativity tests. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 101–107.
- Lewis, C., & Lovatt. P. (2013). Breaking away from set patterns of thinking: Improvisation and divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 46-58
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1982). *Creative and mental growth*, New York: Macmillan publishing co.
- Runco, M. A. (1991). *Divergent Thinking*. Norwood, New Jersey: Alex Publications.

- Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (1999). *Encyclopedia of Creativity*. Vol 1. San Diego. Kalifornia: Academic Press.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–75.
- Somers, J. (2012). Drama in schools. Making the educational and artistic argument for its inclusion, retention and development. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Μ. Μαυρέας, (Επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης Πρακτικά από την 7<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση 2012* (σσ. 110-118). Athens: Hellenic Theatre/Drama & Education Network.
- Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3–12.
- Sternberg, R. J. (2007). Creativity as a habit. In A. G. Tan (Ed). *Creativity: A handbook for teachers* (pp. 3-25). Singapore: World scientific publishing co.
- Toivanen, T., Komulainen K., & Ruismäki H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 60–69.
- Torrance, E. (1986). Teaching creative and gifted learners. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 630-647). New York: Macmillan.
- Vosburg, S. K. (1998). Mood and quantity and quality of ideas. *Creativity Research Journal*, 11, 315-324.

## **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Βιτούλης, Μ. (2005). *Δημιουργική σκέψη και χρήση Η/Υ. Διερεύνηση της επίδρασης που έχει η χρήση των Η/Υ στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών Δ', Ε', Στ' Δημοτικού & Α' Γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Davis, D., (2002). Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας (επιμέλεια), *Το θέατρο στην εκπαίδευση - μορφή τέχνης και*

εργαλείο μάθησης. Πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ.29-34). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δερβίσης, Σ. (1998). *Η Δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Μαϊάνδρος.

Δημόπουλος, Κ. (2007). Δημιουργική σκέψη και δημιουργικά άτομα: Επιπτώσεις για την πρακτική στη σχολική τάξη. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της κριτικής δημιουργικής σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ.232-243). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα-Άσπρη αγελάδα, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Μαρμαρινός, Ι. (1978). *Δημιουργικότητας και κοινωνικοοικονομικών επίπεδων*. Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Νημά, Ε. (1999). *Δημιουργικότητα και σχολική επίδοση, Διερεύνηση των δύο μεταβλητών σε δείγμα μαθητών στο γυμνάσιο*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε στις 10/09 από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12013#page/1/mode/2up>

Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και μάθηση. Ένα πρόγραμμα εφαρμογών δημιουργικών μεθόδων στο μάθημα της γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική σχολή. Τομέας ψυχολογίας. Ανακτήθηκε στις 10/09/2015 από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10365#page/1/mode/2up>

Παρασκευόπουλος, Ι. & Τσιμπούκης, Κ. (1970). Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόησις: Η φυσικς και η μέτρησις της. *Περιοδικό Σχολείο και ζωή, ΙΗ*, σσ.273-283 και 412-419.

Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση – διαπολιτισμική εκπαίδευση, μουσειακή*

εκπαίδευση, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, γλώσσα και λογοτεχνία. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τοπαλίδου, Α. (2013). *Δημιουργικότητα και δημιουργική σκέψη παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας: η επίδραση της μουσικής και της κίνησης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Διεπιστημονικό-διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών -Τμήμα επιστήμης φυσικής αγωγής και αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

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

Χαραλαμπόπουλος, Ι. (1971) *Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικής σκέψεως σε παιδιά Δημοτικού σχολείου. Σχεδιασμός – Εφαρμογή – Αποτελέσματα*. Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική σχολή Αθηνών, Αθήνα.

Χάσκου, Σ. (2010). *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα μαθητών σχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή, Τομέας ειδικής παιδαγωγικής και ψυχολογίας, Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 11/09/2015 από το <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21198#page/1/mode/2up>

## Παράρτημα. Το τεστ.

---

### ΤΕΣΤ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΚΕΨΗΣ

Προσπάθησε να απαντήσεις στα παρακάτω ζητήματα:

A.

1. Γράψε όσα περισσότερα αντικείμενα μπορείς που να είναι στρόγγυλα.

.....  
.....

2. Γράψε όσα περισσότερα αντικείμενα μπορείς που να κάνουν θόρυβο.

.....  
.....

3. Γράψε όσα περισσότερα αντικείμενα μπορείς που να είναι τετράγωνα.

.....  
.....

4. Γράψε όσα περισσότερα αντικείμενα μπορείς που να κινούνται με ρόδες ή πάνω σε ρόδες.

.....  
.....

B.

1. Γράψε όσους περισσότερους τρόπους μπορείς για το πώς και γιατί θα χρησιμοποιούσες μια εφημερίδα:

.....  
.....

2. Γράψε όσους περισσότερους τρόπους μπορείς για το πώς και γιατί θα χρησιμοποιούσες ένα μαχαίρι.

.....  
.....

3. Γράψε όσους περισσότερους τρόπους μπορείς για το πώς και γιατί θα χρησιμοποιούσες ένα λάστιχο αυτοκινήτου.

.....  
.....

4. Γράψε όσους περισσότερους τρόπους μπορείς για το πώς και γιατί θα χρησιμοποιούσες ένα κομμάτι φελλό.

.....  
.....

5. Γράψε όσους περισσότερους τρόπους μπορείς για το πώς και γιατί θα χρησιμοποιούσες ένα παπούτσι.

.....  
.....

6. Γράψε όσους περισσότερους τρόπους μπορείς για το πώς και γιατί θα χρησιμοποιούσες ένα κουμπί από παλτό.

.....  
.....

7. Γράψε όσους περισσότερους τρόπους μπορείς για το πώς και γιατί θα χρησιμοποιούσες ένα κλειδί πόρτας.

.....  
.....

8. Γράψε όσους περισσότερους τρόπους μπορείς για το πώς και γιατί θα χρησιμοποιούσες μία καρέκλα.

.....  
.....

Γ.

1. Γράψε όσες περισσότερες ομοιότητες μπορείς να σκεφτείς ανάμεσα στα εξής:

1. Ομοιότητες που έχουν μια πατάτα και ένα καρότο:

.....  
.....

2. Ομοιότητες που έχουν μια γάτα και ένα ποντίκι.

.....  
.....

3. Ομοιότητες που έχουν ένα τρένο και ένα τρακτέρ.

.....  
.....

4. Ομοιότητες που έχουν ένα παντοπωλείο και ένα εστιατόριο.

.....  
.....

5. Ομοιότητες που έχουν το κρέας και το γάλα.

.....  
.....

6. Ομοιότητες που έχουν το ραδιόφωνο και το τηλέφωνο.

.....  
.....

7. Ομοιότητες που έχουν ένα βιολί και ένα πιάνο.

.....  
.....

8. Ομοιότητες που έχουν το ρολόι και η γραφομηχανή.

.....  
.....





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

Θέμα: Οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών ως τεχνική της ΔΤΕ για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης: Μια έρευνα δράσης σε προεφήβους μαθητές



Ακαδημαϊκή Χρονιά: 2014-2015

Εξάμηνο 2ο

ΜΑΡΙΑ ΜΠΑΚΟΠΟΥΛΟΥ - Α.Μ. 5052201401024

Μάθημα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Ερευνητικό σχέδιο II.  
DIE- 206

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

*«...Ανέβαινα σε μια σκάλα, στεκόμουν στο χείλος της έρευνας, πέταγα τη σκάλα μέσα με όλες τις πληροφορίες που μας στηρίζουν για ν' ανεβαίνουμε και μετά έπεφτα και εγώ μέσα βαθιά για να ερευνήσω το υλικό μου...»*

*Θεόδωρος Τερζόπουλος*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες .....	468
ΠΕΡΙΛΗΨΗ - ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ.....	469
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	470
<b>Θεωρητικό Μέρος</b>	
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> :	
ΟΡΙΣΜΟΣ - ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ .....	472
ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ .....	473
<u>Ορισμός και είδη δραματοποίησης παραμυθιών</u> .....	475
<u>Εισαγωγή στη μεθοδολογία της δραματοποίησης</u> .....	476
<u>Ο παιδαγωγικός ρόλος της αφήγησης και της δραματοποίησης</u> .....	479
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> :	
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ .....	480
ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ .....	481
ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ.....	484
<u>Χαρακτηριστικά του ατόμου με υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση</u> .....	485
ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ - ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ.....	487
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> :	
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ - ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ.....	489
<b>Ερευνητικό μέρος</b>	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	491
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ - ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ .....	491
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ - ΔΕΙΓΜΑ .....	491
ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	492
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ.....	492
ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	493
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	495
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ .....	496
ΕΥΡΗΜΑΤΑ .....	498
ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	499
ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	501
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	502
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	507

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά για την έρευνα, τη συνεργασία και την παραμυθία (παρηγοριά) που μοιράστηκα μέσα από αυτό το υπέροχο μαθησιακό ταξίδι ...

την Κοσμήτορα του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και Διευθύντρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Καθηγήτρια κυρία Άλκηστη Κοντογιάννη που με κατηύθυνε επιστημονικά, μεθοδολογικά και πρακτικά.

τον Αναπληρωτή Διευθυντή και Καθηγητή μας κ. Αστέριο Τσιάρα που μου δημιούργησε το επιστημονικό υπόβαθρο της θεατρικής παιδαγωγικής εμπύχωσης για διδακτικούς σκοπούς και με μύησε στα μοναχικά μονοπάτια της ερευνητικής διαδικασίας.

τον Καθηγητή Φωτισμού του Τμήματος κ. Άγγελο Γουναρά και όλους τους φίλους συναδέλφους μου της μεταπτυχιακής ομάδας που με στήριξαν με τις πολύτιμες συμβουλές τους, την εμπιστοσύνη και την ηθική συμπαράσταση.

τον Προϊστάμενο της Διεύθυνσης Αργολίδας, τον σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή του σχολείου, που με δέχθηκαν στο 4ο Δημοτικό σχολείο και με βοήθησαν με κάθε τρόπο.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας μας είναι να ερευνήσουμε αν η αφήγηση παραμυθιών και ιστοριών και η δραματοποίησή τους ως εργαλεία και τεχνικές διδακτικής του Εκπαιδευτικού Δράματος (Ε.Δ.) ή Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) οδηγούν προεφήβους μαθητές σε βελτίωση και ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.

Εκτός από το θεατρικό μονόλογο που εμπεριέχει η αφήγηση, η θεατρική δράση που λειτουργεί ως δίκτυο σύζευξης της αφήγησης του παραμυθιού με τη δραματική τέχνη είναι η δραματοποίηση, αφού προηγουμένως έχει συντελεστεί η θεατρική διασκευή της αφήγησης.

Η Δ.Τ.Ε με αυτές τις δυο τεχνικές της προτείνει τον πιο κατάλληλο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τρόπο για τους μαθητές να καταλάβουν μια ιστορία και να μάθουν μέσα από αυτήν για τον εαυτό τους, για τις δυνάμεις τους και τις ικανότητές τους. Η αφήγηση και η δραματοποίησή παραμυθιών και ιστοριών οδηγεί στην αυτογνωσία, μέσα από την ετερογνωσία του θεατρικού χαρακτήρα (ρόλου) που οι μαθητές βιώνουν με προβολές και ταυτίσεις, έτσι ώστε έμμεσα αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους.

Στη διαπίστωση αυτή καταλήγουμε ύστερα από μια έρευνα δράσης σε προεφήβους μαθητές με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μέσων συλλογής δεδομένων. Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιώντας αφηγήσεις παραμυθιών και ιστοριών πραγματοποιήθηκαν κατάλληλες θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, που εστιάστηκαν στη ανάληψη θεατρικών ρόλων (των ηρώων των παραμυθιών) μεταξύ των παιδιών και στην συλλογική δραματοποίηση μέσω της οποίας οδηγήθηκαν στην ενδυνάμωση της προσωπικής αυτοεκτίμησης.

## ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

αφήγηση, δραματοποίηση, μαθητής, ρόλος, αυτοσυναίσθημα, αυτοεκτίμηση, έρευνα, παρέμβαση, δεδομένα, ερμηνεία

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η χρησιμοποίηση των παραμυθιών είναι η έμπνευση και το σκαλί για ενσυνείδητη δημιουργία υψηλού αυτοσυναισθήματος, μέσω της αφήγησης, της δραματοποίησης και της τέχνης γενικότερα.

Θα παρουσιάσουμε αυτήν την έρευνα με σκοπό να εξετάσουμε πώς συνδέονται τα παραμύθια με την αυτοεκτίμηση και πώς μπορούμε να τα αξιοποιήσουμε στη διδακτική και παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε ότι η αφήγηση παραμυθιών και η δραματοποίησή τους με τεχνικές διδακτικής του Εκπαιδευτικού Δράματος (Ε.Δ.) ή Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) οδηγούν προεφήβους μαθητές, σε βελτίωση και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης αυτών και σε μια ισορροπία χαράς, γνώσης, κοινωνικότητας, ψυχοσωματικής ανάπτυξης και έκφρασης.

Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο για τα παραμύθια και την αυτοεκτίμηση.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρούμε μια θεωρητική προσέγγιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά των αφηγήσεων και των δραματοποιήσεων παραμυθιών. Επίσης κάνουμε μια εισαγωγή στη μεθοδολογία της δραματοποίησης και αναλύουμε πώς από τις αφηγήσεις των παραμυθιών μπορούμε να προχωρήσουμε σε δραματοποιήσεις για παιδαγωγικές ανάγκες μέσα από την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Τέλος, τονίζουμε τον παιδαγωγικό ρόλο της αφήγησης και της δραματοποίησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παραθέτουμε τον ορισμό της αυτοεκτίμησης με αναφορά σε άλλους παρεμφερείς ορισμούς. Παρουσιάζουμε διάφορες θεωρίες ψυχολόγων και ερευνητών για την αυτοεκτίμηση και τα είδη της.

Στο τρίτο κεφάλαιο συνδέουμε τις αφηγήσεις και τις δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών ως τεχνική της ΔΤΕ για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης προεφήβων.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της ερευνητικής εργασίας που εφαρμόσαμε. Την ερευνητική παρέμβαση, την ερευνητική στρατηγική ως έρευνα δράσης με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Αναφέρουμε ποια εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν, το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης και τη σταθμισμένη κλίμακα (ερωτηματολόγιο), που συμπληρώθηκε από τους μαθητές πριν την έναρξη και μετά το τέλος της ερευνητικής παρέμβασης. Επίσης, παραθέτουμε τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και περιγράφουμε την πρώτη θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση. Τέλος, τα ευρήματα και η ερμηνεία τους μας οδηγούν

σε επιβεβαίωση του αρχικού ερευνητικού ερωτήματος με κάποια προσωπικά συμπεράσματα και προτάσεις για την εκπαιδευτική κοινότητα.

## Θεωρητικό Μέρος

### ΟΡΙΣΜΟΣ - ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ

Εκεί που αρχίζει η ζωή στέκει το παραμύθι για να τη ζεστάνει. Κι εκεί που τελειώνει, πάλι το παραμύθι την ξεπροβοδίζει για να μην πετρώσει η καρδιά και χαθεί η ελπίδα. Πόσο αβάσταχτος καημός θα ήταν η ζωή χωρίς το ονειρικό στοιχείο που είναι το μόνο που την καταξιώνει και της δίνει κάποια διάσταση.<sup>1</sup>

Το παραμύθι είναι συλλογικό καλλιτεχνικό και πνευματικό δημιούργημα της προφορικής λαϊκής παράδοσης. Τα σύγχρονα παραμύθια είναι κυρίως έντεχνο κατασκευάσμα προσωπικής λογοτεχνικής δημιουργίας.

Η αφήγηση είναι παρούσα σε κάθε ηλικία, σε κάθε τόπο, σε κάθε κοινωνία. Η αφήγηση είναι διεθνής, ξεπερνά τα όρια της ιστορίας, του πολιτισμού, είναι απλά εδώ, σαν την ίδια τη ζωή.<sup>2</sup>

Η αφήγηση του παραμυθιού ήταν και είναι ένα μέσον ψυχαγωγίας και επαφής, τόσο για τους ενήλικες, όσο και για τους ανήλικους. Ακόμα είναι πηγή κοινωνικής ενδοσκόπησης, τρόπος γνωριμίας του έξω κόσμου, παρηγοριά (παραμυθία), σάτιρα. Ενεργοποιεί τη φαντασία, προσφέροντας το μαγικό στοιχείο και δίνει λύσεις σε φανταστικά ή υπερρεαλιστικά τεχνάσματα.

Ο αφηγητής μέσα από την αφήγησή του παρουσιάζει τα εκάστοτε υπάρχοντα σχήματα - οικογένεια, κράτος, θρησκεία - που υφίστανται την καυστική απομυθοποίησή τους, τη σατιρική αντιμετώπισή τους ή τη μυθοποιητική λατρευτικότητα.<sup>3</sup>

Ο αφηγητής προσφέρει τη λυτρωτική απόδραση από τον ασφυκτικό κλοιό της λογικής στον απέραντο χώρο της φαντασίας και του ονείρου.<sup>4</sup> Η αφήγηση του παραμυθιού έχει μια σημαντική αξία, γιατί ξεκλειδώνει έναν κόσμο των μεταφορών και της φαντασίας. Τα παραμύθια και οι μύθοι είναι σαν θεωρητικές προσεγγίσεις, που μπορούμε να χρησιμοποιούμε, για να εξερευνήσουμε βιωμένες εμπειρίες.<sup>5</sup> Οι ιστορίες έχουν έναν ιδιαίτερο σημαντικό ρόλο στο να καθιστούν τα παιδιά ικανά να εξερευνούν τη φύση της ηθικής ζωής, όπως αυτή βιώνεται.<sup>6</sup>

Ο αφηγητής παρουσιάζει την αντίθεση ανάμεσα στο καλό και στο κακό, την σύγκρουση αυτών καθώς και την επικράτηση του πρώτου. Η αρχική μας πλάνη

---

<sup>1</sup> Νέστορας Μάτσας, *Ο Σπόρος του Σταριού-Ελληνικός Λαϊκός Πολιτισμός και Παράδοση*, Αθήνα, Εστία, 1975, σ. 17.

<sup>2</sup> Roland Barthes, *Image, Music, Text*, London, Fontana, 1977, σ.79.

<sup>3</sup> Μάνος Κοντολέων, *Απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, Πατάκης, 1988, σσ. 43-44.

<sup>4</sup> Ηρακλής Εμμανουήλ Καλλέργης, *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1995, σ.193.

<sup>5</sup> Shifra Schonmann, *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011, σ. 154.

<sup>6</sup> Joe Winston, *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*, London, Falmer Press, 1998, σ. 12.



υποχωρεί μπροστά στη δριμεία λάμψη της αλήθειας, για να αναδυθούμε πιο λυπημένοι και διαψευσμένοι, αλλά σοφότεροι και φρονηματισμένοι. Σταματούμε να χορεύουμε γύρω-γύρω και στοχαζόμαστε το μυστικό.<sup>7</sup> Κυριολεκτικά, σε κάθε παραμύθι το καλό και το κακό προσωποποιούνται με τη μορφή κάποιων χαρακτήρων και των πράξεών τους, επειδή το καλό και το κακό είναι πανταχού παρόντα και η ροπή προς τα δυο είναι παρούσα σε κάθε άνθρωπο. Είναι ακριβώς αυτό το δίπολο που θέτει το ηθικό πρόβλημα και ζητά την πάλη για να λυθεί. Η ερώτηση για το παιδί δεν είναι: Θέλω να γίνω καλός;, αλλά είναι: Σαν ποιον θέλω να γίνω;. Το παιδί αποφασίζει πάνω στη βάση της προβολής του εαυτού του με όλη του την καρδιά σε ένα χαρακτήρα (παραμυθιού). Εάν αυτός ο χαρακτήρας είναι ένα πολύ καλό πρόσωπο, τότε το παιδί αποφασίζει ότι θέλει να γίνει καλό επίσης.<sup>8</sup>

#### ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ

Η σχέση που συνδέει την αφηγηματική τέχνη του παραμυθιού με τη δραματική τέχνη, αποκαλύπτει πως η αφήγηση αποτελεί μια τεχνική διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει γιατί η δραματική τέχνη συνδέει τη μνήμη με το βίωμα και αποτελεί το πιο ισχυρό μέσο για να κρατήσουμε κάτι ζωντανό στις καρδιές μας, να διδαχτούμε από αυτό και να διασκεδάσουμε. Τα οφέλη από μια τέτοια συστηματικά οργανωμένη σύζευξη είναι πολύ σημαντικά για την παιδαγωγική και την καλλιέργεια του σημερινού παιδιού.<sup>9</sup> Είναι ο πιο διασκεδαστικός και ταυτόχρονα εκπαιδευτικός τρόπος για ένα παιδί να καταλάβει μια ιστορία και να μάθει μέσα από αυτήν για τον εαυτό του, για τις δυνάμεις του και τις ικανότητές του.

Η αφήγηση έχει μια σειρά από δυνατές λειτουργίες και σκοπούς σε διαφορετικές φάσεις του δράματος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δημιουργήσει ατμόσφαιρα, να οικοδομήσει την ένταση και να εστιάσει σε σημαντικές όψεις του δράματος.<sup>10</sup>

Όμως, εκτός από τον θεατρικό μονόλογο που εμπεριέχει η προφορική αφήγηση, ποια άλλη θεατρική δραστηριότητα λειτουργεί ως δίκτυο σύζευξης της αφήγησης του παραμυθιού με τη δραματική τέχνη; Είναι η δραματοποίηση, αφού προηγουμένως έχει συντελεστεί η θεατρική διασκευή των παραμυθιών. Βέβαια, από τη φύση τους τα

---

<sup>7</sup> Jonathan Culler, *Λογοτεχνική Θεωρία - Μια συνοπτική Εισαγωγή*, μετ. Καίτη Διαμαντάκου, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 2003, σ. 129.

<sup>8</sup> Bruno Bettelheim, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, London, Penguin, 1976, σσ.9-10.

<sup>9</sup> Σπύρος Πετρίτης, «Θέατρο και Παραμύθι στο Σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο», στο Αθανάσιος Τριλιανός - Ι. Καράμηνας (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*. Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.), τόμ. 2, Αθήνα, 2005, σ. 645.

<sup>10</sup> Patrice Baldwin & Kate Fleming, *Teaching Literacy through Drama, Creative Approaches*, New York & London, RoutledgeFalmer, 2003, σ. 47.

παραμύθια θα πρέπει να διευκολύνουν ως κείμενα προς δραματοποίηση, αφού σε αυτά «η δράση γίνεται γοργή, τα επεισόδια λιτά, ζωντανή η αφήγηση, σαν να εκτυλίσσονται τα πράγματα εκείνη τη στιγμή μπροστά μας, σαν να παρακολουθούμε θέατρο».<sup>11</sup> Αντίθετα, «η σκηνοθεσία ενός ποιήματος ή μιας νουβέλας δεν είναι η καλύτερη δυνατή επιλογή ούτε στο σχολικό ούτε και στο επαγγελματικό θέατρο».<sup>12</sup>

Αν θέλουμε να δώσουμε στα παιδιά «τη δυνατότητα να μπουν πιο βαθιά στους παραμυθένιους τόπους και να γευτούν την ιδιαιτερότητα των ηρώων – χαρακτήρων, δεν έχουμε παρά να καλέσουμε στο σημείο αυτό τη δραματοποίηση, για να μας παρασύρει στη μαγεία του θεατρικού δρώμενου»<sup>13</sup> και στη φύση του Εκπαιδευτικού Δράματος που αφορά και στις συγκρούσεις χαρακτήρων. Γιατί η σύγκρουση δημιουργεί τη δυνατότητα για αλλαγή. Η αλλαγή ή η δυνατότητα για αλλαγή είναι αυτή που τοποθετείται στην καρδιά του Εκπαιδευτικού Δράματος.<sup>14</sup>

Από μια άλλη οπτική γωνία, αυτή της κοινωνικής ευθύνης, εάν «έχουμε χρέος ως παιδαγωγοί-εμπυχωτές να ανοίξουμε νέους δρόμους επικοινωνίας ανάμεσα στο παλιό και στο νέο, ο καλύτερος τρόπος να φυλάξουμε τα δικά μας ελληνικά λαϊκά παραμύθια είναι να τα παίξουμε».<sup>15</sup> Γιατί η δική μας εργασία στο δράμα και στο Θέατρο στην Εκπαίδευση έχει βασιστεί στη συνομιλία σχετικά με την παιδαγωγική και πώς μπορούμε να βοηθήσουμε στην ανάπτυξη εκπαιδευτών και μαθητευόντων. Δεν έχει σημασία τι ή ποιον διδάσκουμε, το δράμα είναι πάντα ένα αναπόσπαστο συστατικό των πρακτικών της τάξης μας. Η γέφυρα μεταξύ του φανταστικού κόσμου και του πραγματικού κόσμου των καθημερινών εμπειριών των μαθητών είναι χτισμένη μέσα από την ποικιλία των στρατηγικών, που είναι οι ίδιες οι γέφυρες πρόσβασης, καθώς πετυχαίνουν τον σκοπό τους, μόνο όταν αυτές έχουν βιωθεί, μοιραστεί και αναλυθεί από όλη την τάξη.<sup>16</sup>

---

<sup>11</sup> Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος, *Τέχνη και Τεχνική του Παραμυθιού*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2002, σ.32.

<sup>12</sup> Χαρά Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, «Ένα Δραματικό Κείμενο 'Δύσκολο' για τους Μαθητές», στο Π. Βασιλείου, Μ. Δεληβοριά, & Ίλια Λακίδου (επιμ.), *Θεατρολόγοι στα Σχολεία (1997-2001)*, Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων, Αθήνα 2002, σσ. 7-8.

<sup>13</sup> Γ. Σακελλαρίδης, «Η Μουσική στην Αφήγηση του Παραμυθιού», *Διαβάζω*, 363, 1996, σσ. 118-119.

<sup>14</sup> Brian Wooland, *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο* (μετ. Ελένη Κανηρά), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ. 254.

<sup>15</sup> Περσεφόνη Σέξτου, *Δραματοποίηση, το Βιβλίο του Παιδαγωγού – Εμπυχωτή, Μέθοδοι-Εφαρμογές-Ιδέες*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1998, σ.72.

<sup>16</sup> Shifra Schonmann, *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011, σ. 147.

## Ορισμός και είδη δραματοποίησης παραμυθιών

Δραματοποίηση είναι η μετατροπή ενός παραμυθιού από απλή (προφορική ή γραπτή) ιστορία σε θεατρική δράση. Είναι η μεταγραφή ενός αφηγηματικού-διηγηματικού κειμένου σε θεατρικό, προκειμένου να παρασταθεί.

Με τη δραματοποίηση δίνουμε στο κείμενο τα χαρακτηριστικά του θεατρικού έργου. Εντοπίζουμε τα πρόσωπα της ιστορίας, παρατηρούμε τη σχέση τους, οργανώνουμε τις κινήσεις τους, δηλαδή σκηνοθετούμε τη δράση και την πλοκή. Πλάθουμε τους χαρακτήρες των προσώπων, τους φανταζόμαστε να συζητούν, να διαφωνούν, να συμφωνούν και γράφουμε το διάλογο. Ο διάλογος έχει μια μορφή συνέχειας. Κάθε ατάκα προκύπτει από την προηγούμενη και προετοιμάζει την επόμενη. Στη δραματοποίηση, οι σκέψεις, τα συναισθήματα και τα γεγονότα περιγράφονται και ζωντανεύουν με τον διάλογο, με την κίνηση (ή και την ακινησία) στο πρόσωπο και στο σώμα.

Το θεατρικό πια κείμενο πρέπει να έχει μια αρχή, να εξελίσσεται ανεμπόδιστα και να καταλήγει σε ένα κοινωνικό μήνυμα, μια άποψη για τη ζωή, για τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα από τη θεατρική δράση.

Η ιστορία που δραματοποιείται μπορεί να είναι ολοκληρωμένη, ανοιχτή ως προς το τέλος, να ανατρέπεται την πρωτότυπη ή και να είναι συνέχεια μιας άλλης. Μετά το τέλος της ιστορίας (π.χ. Κι ύστερα, τι έκανε ο Κοντορεβυθούλης τις μπότες του δράκου;) ακόμη και όταν το παραμύθι τελειώνει, εξακολουθεί να υπάρχει πάντα η δυνατότητα ενός ύστερα. Τα πρόσωπα του παραμυθιού είναι έτοιμα να δράσουν, ξέρουμε τη συμπεριφορά τους, ξέρουμε τις σχέσεις που έχουν μεταξύ τους. Ακόμα και στις πιο πετυχημένες δοκιμές των σουρεαλιστών, τον αυτοματισμό τον αρνείται συνεχώς μια αμετακίνητη τάση της φαντασίας προς τη λογική διάρθρωση.<sup>17</sup> Ειδικότερα η δραματοποίηση μιας αυτοσχέδιας ιστορίας μπορεί να αναδειχθεί ως μια ανοιχτή (από τα ίδια τα παιδιά), διαθεματική (με πολλές γνωστικές περιοχές) και πολυπολιτισμική δραστηριότητα.

Η δραματοποίηση ενός παραμυθιού ή μιας ιστορίας είναι μια πολύ δημιουργική Τεχνική της Διδακτικής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) και εφαρμόζεται συνήθως μετά την πρώτη φάση ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος της Δ.Τ.Ε. (προθέρμανση, γνωριμία μελών-ομαδικότητα, ευαισθητοποίηση).

---

<sup>17</sup> Gianni Rodari, *Γραμματική της Φαντασίας* (μετ. Μαρία Βερτσώνη-Κοκόλη, Λία Αγγουρίδου-Στρίντζη), Αθήνα, Τεκμήριο, 1994, σσ.80-82.

## Εισαγωγή στη μεθοδολογία της δραματοποίησης

Η λογοτεχνία, η λαϊκή παράδοση, οι καθημερινές εμπειρίες, η φαντασία, ένα επίκαιρο γεγονός, η τεχνική της ιδεοθύελλας αποτελούν πηγές και αφορμές έμπνευσης για τη διαμόρφωση και τη δραματοποίηση παραμυθιών και ιστοριών.

Γενικά: οι δραματικές δραστηριότητες διαιρούνται σε πέντε κατηγορίες:

1. Ο εαυτός ως δραματικός χαρακτήρας
2. Γεγονότα και ιστορίες μετασχηματίζονται σε δραματική πλοκή.
3. Ο συνηθισμένος χώρος γίνεται τόπος θεατρικής δράσης.
4. Η δραματική πλοκή εμπλουτίζεται με στοιχεία σύγκρουσης και έντασης στις σχέσεις των δραματικών χαρακτήρων.
5. Η δημιουργία καλλιτεχνικού θεάματος<sup>18</sup>, αν και κύριος στόχος δεν είναι η αισθητική της παράστασης. Μάλλον, η εστίαση είναι προς την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.<sup>19</sup>

Οι ιστορίες που δραματοποιούνται άλλοτε είναι αυτοσχέδιες, διαμορφωμένες από τα παιδιά ή/και τον εμψυχωτή, ενώ άλλοτε τα παιδιά δραματοποιούν γνωστά τους παραμύθια και ιστορίες. Στην πρώτη περίπτωση ο εμψυχωτής ενθαρρύνει τα παιδιά να φτιάξουν μια δική τους ιστορία για το θέμα που τα ενδιαφέρει και η ομάδα επιλέγει το θέμα που πρόκειται να διερευνηθεί. Γίνεται μια ανταλλαγή πληροφοριών για το θέμα προκειμένου η ομάδα να αντλήσει το υλικό για την ιστορία που αναπτύσσει. Τίθενται ερωτήματα και καταγράφονται οι ιδέες και οι γνώσεις των παιδιών για το θέμα που πρότειναν. Αναζητούνται περισσότερες πληροφορίες αξιοποιώντας φωτογραφίες, ιστοσελίδες, μικρά βίντεο κλπ. Εφαρμόζονται τεχνικές της Δ.Τ.Ε., όπως: Η τηλεφωνική συνδιάλεξη, η συνέντευξη, η παγωμένη εικόνα, η ζωντανή εικόνα (παντομίμα), ο μονόλογος στον τοίχο.

Τα παιδιά επιλέγουν και υιοθετούν συγκεκριμένους ρόλους. Ακολουθεί η εστίαση και η δόμηση στον κάθε ρόλο με τις τεχνικές του μονόλογου στον τοίχο, των καρτών ρόλων και των μπρεχτικών επικεφαλίδων, τίτλων, σλόγκαν κλπ. Ο εμψυχωτής επιδιώκει να επιστήσει την προσοχή τους στον πρωταγωνιστικό ρόλο: π.χ. Νομίζω πως έφτασε η ώρα να συναντήσουμε τον ήρωα της ιστορίας μας, παρατηρήστε τις κινήσεις του ήρωα, αν κρατά κάτι στα χέρια του, αν κάτι θέλει να σας πει, πώς νιώθει ο ήρωας; Τα μέλη σχολιάζουν τον ρόλο και τις συμβολικές κινήσεις του πρωταγωνιστή.

Σε περίπτωση που οι ρόλοι δεν επαρκούν, μπορούν να προστεθούν χαρακτήρες στην ιστορία ή να δραματοποιηθούν στοιχεία της φύσης, όπως οι κεραυνοί, οι

<sup>18</sup> Αστέριος Τσιάρας, «Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση», στο Αστέριος Τσιάρας (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2007, σ.46.

<sup>19</sup> Shifra Schonmann, *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, ό.π., σ. 161.

αστραπές, η καταιγίδα, η θάλασσα ή και ζώα. Οι αφηγήσεις τείνουν να διδάξουν τα καλά ήθη μέσα από την αλληλεπίδραση των ζώων-χαρακτήρων και των ανθρώπινων χαρακτήρων που αντιπροσωπεύουν και αντικατοπτρίζουν μια ποικιλία ανθρώπινων μορφών συμπεριφοράς.<sup>20</sup>

Απαράβατος όρος είναι όλα τα παιδιά να έχουν ρόλο. Παιδιά και εμπυχωτής γίνονται ηθοποιοί, κοινό, κριτικοί. Αλλάζουν ρόλους και δράση. Δημιουργείται έτσι μια διαδραστική σχέση. Ο εμπυχωτής έχοντας αναλάβει ρόλο και ο ίδιος, ακόμη και το ρόλο του πρωταγωνιστή (όταν το κρίνει σκόπιμο) προκαλεί συζητήσεις που βοηθούν τα παιδιά να δομήσουν κάποια από τα στοιχεία του χαρακτήρα του ρόλου, χωρίς να ταυτιστούν με θεατρικούς χαρακτήρες (όπως κάνουν οι επαγγελματίες ηθοποιοί). Υιοθετούν μια θεατρική στάση στη δραματική αναπαράσταση.<sup>21</sup> Με τις αλληπάλληλες δοκιμές που υποβάλλεται το παιδί σε διαφορετικές καταστάσεις και ποικίλους χώρους, αποκτά μια βάση για αποτελεσματικότερο σχεδιασμό στη δράση, για μια αυξανόμενη και διαφοροποιημένη αυτοσυνείδηση. Αυτό υποστηρίζουν σύγχρονοι παιδαγωγοί, όπως η Lowenfeld, ο Piaget, ο Vigotsky και ο Bruner.<sup>22</sup>

Ο εμπυχωτής υποβάλλει πάλι ερωτήματα επιδιώκοντας να παρακινήσει τα παιδιά να επεκτείνουν και να εξελίσσουν την πλοκή της ιστορίας (με αρχή, μέση, τέλος), να την οδηγήσουν σε μία κλιμάκωση δραματικής έντασης και να καταλήξουν σε λύση. Βοηθούν οι τεχνικές: ο μανδύας του ειδικού, η δημιουργία επικεφαλίδων, σλόγκαν, τίτλων, οι κάρτες ρόλων κλπ.

Ενδεικτικές υποστηρικτικές ερωτήσεις: Τι έγινε μέχρι τώρα στην ιστορία μας; Τι είχε συμβεί στον ήρωα; Πώς νομίζετε ότι συνέβη; Πού λέτε να ήταν ο ήρωας πριν; Πού πήγαινε; Τι ήθελε να πει με τις κινήσεις του; Πώς το σκέφτηκες; Τι μπορεί να αναζητούσε; Πώς νιώθει τώρα; Εσείς πώς νιώθετε; Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τον ήρωα της ιστορίας; Τι λέτε να κάνουμε τώρα; Πού προτείνετε να πάμε; Πώς θα πάμε; Τι χρειαζόμαστε για το ταξίδι; Τι λέτε να συναντήσουμε στον δρόμο μας;

Πιθανές επεκτάσεις και συνδέσεις μπορούν να γίνουν από την ομάδα στο παραμύθι. Η ίδια ιστορία μπορεί να πάρει αρκετά διαφορετική μορφή όταν δραματοποιηθεί από διαφορετικές οπτικές γωνίες.<sup>23</sup> Π.χ. Δυο αναμειγμένα παραμύθια μαζί δημιουργούν ένα τρίτο. Στην παραμυθοσαλάτα π.χ. το μονοπάτι του δάσους στην Κοκκινোসκουφίτσα και στον Κοντορεβουθούλη, είναι η συνισταμένη των δυο δυνάμεων που ενεργούν στο ίδιο σημείο. Στα αναποδογυρισμένα παραμύθια (π.χ.: κακιά Κοκκινোসκουφίτσα, καλός λύκος) οι ρόλοι μπορεί να παρωδούν πρωτότυπα το

<sup>20</sup> Shifra Schonmann, *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011, σ.159.

<sup>21</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπούλιας, 2005, σ.91.

<sup>22</sup> Αλκηστis, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, σ. 47.

<sup>23</sup> Brian Wooland, *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*, ό. π., σ. 255.

παραμυθικό θέμα ανάλογα με το αν το αναποδογύρισμα εφαρμόστηκε σε ένα μόνο ή σε όλα τα παραμυθικά στοιχεία.<sup>24</sup>

Μια ιστορία μπορεί :

1. Να οδηγήσει σε μια θεατρική παράσταση, αν τα παιδιά θελήσουν να την παρουσιάσουν σε ένα ευρύτερο κοινό,
2. Να είναι το έναυσμα για την ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας
3. Να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης ενός σχεδίου εργασίας.<sup>25</sup>
4. Να είναι η αφορμή να γραφτούν προσωπικές ιστορίες (σενάρια ζωής) των μελών.
5. Να καταλήξει σε παρουσίαση μιας σκηνής ή ενός ρόλου σε αργή κίνηση ή σύμφωνα με ένα κυρίαρχο συναίσθημα.
6. Να οδηγήσει σε παρουσίαση αντίθετης ροής (από το τέλος στην αρχή).
7. Να οδηγήσει σε παρουσίαση κουκλοθέατρου.<sup>26</sup> Μία κούκλα είναι μια επέκταση του παίκτη, ένα είδος alter ego που συχνά απελευθερώνει την αυθορμητικότητα του κουκλοπαίχτη. Σε θεραπευτικό επίπεδο, κάποιος κρύβεται πίσω από μια κούκλα, προκειμένου να αποκαλύψει με ασφάλεια τον εαυτό του μέσω της κούκλας.<sup>27</sup>

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει κυρίως συζητήσεις γύρω από συναισθήματα, κατάθεση βιωμάτων και μοίρασμα εμπειριών σχετικά με τη δυναμική της ομάδας και με τη δραματική διαδικασία σε ειδικά διαλείμματα κατά την ανάπτυξη της ιστορίας και στο τέλος με τη χρήση ποικίλων τεχνικών και μέσων, όπως η ανακριτική καρέκλα, η προσωπική εξομολόγηση, χαλάρωση, παιχνίδια αποφόρτισης κλπ. Άλλες δραστηριότητες είναι η αναδόμηση της αφήγησης ή σκηνών της θεατρικής δράσης με χοροθέατρο, με εικαστικές δημιουργίες (κολλάζ, ζωγραφική, πηλοπλαστική).

Ανταμείβουμε τις προσπάθειες των μελών με ενθαρρυντικά σχόλια και τη χαρά της θεατρικής δράσης, που είναι η μεγαλύτερη ανταμοιβή του δράματος για τους συμμετέχοντες σε αυτό.<sup>28</sup>

---

<sup>24</sup> Gianni Rodari, *Γραμματική της Φαντασίας*, ό.π., σσ.72-83.

<sup>25</sup> Χαρά Δαφέρμου, Πηνελόπη Κουλούρη & Ελευθερία Μπασαγιάννη, *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*, Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π. Ι., 2006, σ.317.

<sup>26</sup> Το κουκλοθέατρο περιλαμβάνει σχεδιασμό και κατασκευή κούκλας, κίνηση, γραφή σεναρίου, ομιλία, κίνηση, αυτοσχεδιασμό, performing - viewing, γλυπτική, ζωγραφική, χορό και συχνά μουσική.

<sup>27</sup> Robert J. Landy, *Handbook of Educational Drama and Theatre*, Greenwood Press, London 1982, σ. 225.

<sup>28</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, ό.π., σ.18.

## Ο παιδαγωγικός ρόλος της αφήγησης και της δραματοποίησης

Αν οι αφηγήσεις παραμυθιών απελευθερώνουν τη φαντασία, μεταδίδουν γνώση μέσα από τις ταυτίσεις και προβολές, η δραματοποίησή τους μετασχηματίζει σε δραματική πράξη τις νοητικές και φανταστικές εικόνες για γεγονότα και καταστάσεις της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων.

Ο συνδυασμός αφήγησης και δραματοποίησης ενσαρκώνει αρχέτυπα, γεφυρώνει την απόσταση ανάμεσα στους μυθικούς ήρωες και δαίμονες και σε αυτούς που βρίσκονται κρυμμένοι μέσα στο ασυνείδητο όλων μας.<sup>29</sup>

Μέσα από τη αυτενέργεια και τη βιωματική μάθηση της παιδαγωγικής φιλοσοφίας του John Dewey ενισχύονται οι γνωστικές, ψυχοσωματικές και διανοητικές δεξιότητες των εμπλεκομένων στην τεχνική της αφήγησης και δραματοποίησης. Αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες, γιατί η κοινωνική συμπεριφορά στηρίζεται σε μαθημένες δεξιότητες, σύμφωνα με τον ψυχολόγο Bandura.<sup>30</sup>

Όπως υποστηρίζει και ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Howard Gardner, η δραματοποίηση δίνει τη δυνατότητα σε παιδιά που προέρχονται από άλλο πολιτισμικό πλαίσιο να καλλιεργήσουν το είδος της νοημοσύνης που εκείνα φέρουν και να διευρύνουν την κατανόησή τους για τον εαυτό τους και το περιβάλλον.<sup>31</sup> Ο Howard Gardner έχει δηλώσει ότι ο κάθε μαθητής κατέχει μια από την πολλαπλότητα των νοημοσυνών, ότι το μυαλό του κάθε παιδιού λειτουργεί διαφορετικά και ότι είναι ευφυή μέσα σε μια πολλαπλότητα τρόπων.<sup>32</sup>

Βέβαια οι υπερρεαλιστές διακήρυξαν επανειλημμένα πως δεν υπάρχουν ταλέντα. Η ιδιοφυία είναι ανύπαρκτη. Εκείνο που υπάρχει είναι οι κρυμμένες δυνάμεις, η θαμμένη φαντασία στην εποχή της τεχνοκρατικής λογικής, η εξοστρακισμένη, ανατρεπτική δύναμη του ονείρου.<sup>33</sup> Όμως οι κρυμμένες δυνάμεις του καλού και του κακού στις προβολές των αφηγήσεων των παραμυθιών αποκαλύπτονται και η απελευθερωμένη από το Εκπαιδευτικό Δράμα φαντασία και έκφραση οδηγεί το άτομο στο τρίπτυχο: από το εγώ, στο εσύ και μετά στο εμείς.

Με τη δράση, την υποκριτική τέχνη στη μετριοπαθή της έννοια, ο μαθητής αυτοπαιδεύεται, ζει και ανιχνεύει μόνος του την ιστορία, αναπτύσσει μια διαίσθηση που

---

<sup>29</sup> Ρέα Καραγεωργίου, «Η Θεραπευτική Διάσταση της Αφήγησης» στο Κούλα Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου (επιμ.), *Η τέχνη της Αφήγησης*, Αθήνα, Πατάκης, 2004, σ. 72.

<sup>30</sup> Άλκηστις, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 88.

<sup>31</sup> Άλκηστις, *Μαύρη Αγελάδα-Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008, σ. 165.

<sup>32</sup> Patrice Baldwin & Kate Fleming, *Teaching Literacy through Drama, Creative Approaches*, ό.π., σ. 15.

<sup>33</sup> Μανώλης Φιλιππάκης, *Κοινωνικό Θέατρο-Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικός Οδηγός για Εμψυχωτές*, Χανιά, Αερόστατο, χ. χ., σ. 167.

τον οδηγεί στην ενδότερη φύση μιας σύγκρουσης-πάλης των ιδεών που σημαδεύουν την αρχή κάθε ανθρώπινης περιπέτειας.<sup>34</sup>

## ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Ένας από τους βασικούς πυλώνες της συναισθηματικής νοημοσύνης του ανθρώπου αποτελεί η αυτοεκτίμηση. Ο τρόπος με τον οποίο κάποιος εκτιμά τα χαρακτηριστικά του εαυτού του με ρεαλισμό και θετική σκοπιά διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο σε πολλές πτυχές της ζωής μας. Διάφορες επιστημονικές έρευνες από το πεδίο της ψυχολογίας έχουν διαπιστώσει ότι η θετική αυτοεκτίμηση σχετίζεται με καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο και αργότερα στον εργασιακό χώρο, ενώ θωρακίζει ενάντια σε διάφορες ψυχικές διαταραχές, όπως είναι η κατάθλιψη και οι αγχώδεις διαταραχές. Έτσι, κρίνεται ολοένα και πιο κρίσιμο οικογένεια και παιδεία να στοχεύουν όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και εφήβων, αλλά και στην καλλιέργεια μιας καλύτερης σχέσης του ατόμου με τον εαυτό του μέσα από τρόπους βελτίωσης αυτής της σχέσης.

Στην ηλικία της προεφηβείας συμβαίνουν αλλαγές στον γνωστικό και συναισθηματικό τομέα που καθιστούν την έννοια του εαυτού πολύπλοκη και ερευνητέα. Παράλληλα η εξέλιξη της έννοιας του εαυτού (self-concept) στον προέφηβο επηρεάζεται από την αυξανόμενη συναισθηματική ανεξαρτησία από τους γονείς, από την εκπαίδευση και τις κοινωνικές σχέσεις.

Από όλα τα χαρίσματα που διαθέτουμε, αυτό που μας προσδίδει κατά τρόπο μοναδικό, την ανθρώπινη ιδιότητα είναι η αυτο-αντίληψη, η αυτοϊδέα, ότι μπορούμε να σχηματίζουμε μια εικόνα για τον εαυτό μας, μια εικόνα για το πώς είμαστε. Την αυτοεικόνα μας αυτή την διαμορφώνουμε με βάση την εξωτερική μας εμφάνιση, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις μας, τις ικανότητες και τις δεξιότητές μας, καθώς και ένα πλήθος άλλων ιδιοτήτων μας.

Οι πιο πολλές από τις επιδιώξεις μας στη ζωή - όπως η ασφάλεια, η αποδοχή, η επάρκεια η κοινωνική θέση και η δύναμη - συνδέονται άμεσα με τις ανάγκες του εγώ μας. Πολλές από τις κύριες αιτίες για απογοητεύσεις, ματαιώσεις και εσωτερικές συγκρούσεις είναι και αυτές συνδεδεμένες με τις ανάγκες του εγώ.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Τηλέμαχος Μουδατσάκης, *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη*, Αθήνα, Καρδαμίτσας, 1994, σ. 31.

<sup>35</sup> Martin Herbert, *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας* (τόμ. 1, εποπτ. μετ. Ιωάννης Παρασκευόπουλος), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1989, σσ.86-92.



Η αυτοεκτίμηση (self-esteem) συναντιέται και με άλλες εννοιολογικές δομές, με σημείο αναφοράς τον εαυτό, όπως self-concept (αυτοϊδέα), self-acceptance (αυτοαποδοχή) κ.α.

Η εκτίμηση του εαυτού δεν ταυτίζεται πάντοτε με την πραγματική αξία του ατόμου. Παρατηρείται ότι άτομα με πολλές ικανότητες και αρετές να μην τρέφουν ανάλογα συναισθήματα προς τον εαυτό τους, ενώ αντίθετα άλλα με περιορισμένες δυνατότητες αναπτύσσουν δυσανάλογα υψηλή αυτοεκτίμηση.

Σήμερα στα πλαίσια της ανθρώπινης συμπεριφοράς η μελέτη της αυτοεκτίμησης αποκτά όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα. Οι θεωρητικοί της αυτοεκτίμησης τη θεωρούν ως ίσως το πιο σημαντικό στοιχείο με δυναμικές προεκτάσεις της συμπεριφοράς του ανθρώπου.

### ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Λέγοντας αυτοεκτίμηση εννοούμε τη συναισθηματική στάση απέναντι στον εαυτό. Αυτή η στάση μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Ανάλογα με τη θετική ή αρνητική στάση που έχουμε για τον εαυτό μας, θεωρούμε ότι έχουμε υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση.<sup>36</sup>

Ο Ziller υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση συμβαίνει με όρους σχήματος κοινωνικού εαυτού. Ο εαυτός ορίζεται σε σχέση με σημαντικούς άλλους. Η αυτοαξιολόγηση προκύπτει μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς. Επίσης ο William James, ίσως ο ιδρυτής της ψυχολογίας της αυτοεκτίμησης, ορίζει την αυτοεκτίμηση σαν την απόσταση ανάμεσα στον ιδανικό εαυτό και στον αντιληπτό εαυτό.<sup>37</sup>

Ο Morris Rosenberg πιστεύει ότι η αυτοεκτίμηση είναι η θετική ή αρνητική στάση απέναντι σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, τον εαυτό. Η υψηλή αυτοεκτίμηση εκφράζει το αίσθημα ότι κάποιος είναι αρκετά καλός. Το άτομο απλά αισθάνεται ότι αξίζει. Σέβεται τον εαυτό του γι' αυτό που είναι, δεν διακατέχεται από δέος, αλλά και ούτε περιμένει οι άλλοι να κάνουν το ίδιο. Δεν θεωρεί τον εαυτό του απαραίτητα ανώτερο από τους άλλους.<sup>38</sup>

Η αυτοεκτίμηση για τον Morris Rosenberg είναι βαθιά κοινωνική θεώρηση, δεδομένου ότι τονίζει τον καταλυτικό ρόλο της κοινωνικοποίησης. Ο εαυτός είναι κοινωνική σύνθεση και οι προσωπικές αξίες, που συνδέονται με την αυτοεκτίμηση προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των πολιτιστικών, κοινωνικών, οικογενειακών και

<sup>36</sup> Π. Γεωργογιάννης, *Βηματισμοί για μια Αλλαγή στην Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα* (τόμος 5<sup>ος</sup>), Πάτρα, αυτοέκδοση, 2007, σ.89.

<sup>37</sup> Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη, *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2001, σσ.21-23.

<sup>38</sup> Morris Rosenberg, *Society and the Adolescent Self-image*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1965, σσ.30-31.

άλλων διαπροσωπικών παραγόντων. Όσο μικρότερο είναι το χάσμα ανάμεσα στον ιδανικό εαυτό (με τις ελπίδες, τις επιθυμίες και τα όνειρά μας) και στον πραγματικό εαυτό (που περιγράφει αυτό που πιστεύουμε ότι πραγματικά είμαστε), τόσο υψηλή είναι η αυτοεκτίμηση. Ο Morris Rosenberg προσδιορίζει διάφορα στοιχεία, που επηρεάζουν το επίπεδο αυτοεκτίμησης των προεφήβων και εφήβων, όπως η οικογενειακή δομή, η κοινωνική τάξη, το έθνος και η θρησκεία. Συνδέει την αυτοεκτίμηση με μια σειρά προσωπικών και κοινωνικών μεταβλητών, όπως το νευρωτικό άγχος, το χαμηλό κίνητρο για επαγγελματική εξέλιξη, την ικανότητα ηγεσίας και την κοινωνική απομόνωση.<sup>39</sup>

Ο Cofen (1959) βρήκε ότι όταν δύο άτομα συνεργάζονται, έτσι ώστε να προκαλούν αμοιβαία επίδραση, το ποιος επηρεάζει τον άλλον εξαρτάται, σε κάποιο βαθμό, από τη σχετική αυτοεκτίμησή τους. Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση αναγνωρίζουν ότι, για να επηρεάσουν τους άλλους, καταβάλλουν περισσότερες προσπάθειες από εκείνα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.<sup>40</sup>

Ο γενετιστής των νεωτέρων χρόνων Theodosius Dobzhansky (Θεοδόσιος Ντομπζάνσκυ, 1900-1975) γράφει ότι η αυτο-αντίληψη έχει μακροπρόθεσμες επιδράσεις στην ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά και οδηγεί στην απώτατη επιδίωξη του ωραίου και στην αποφυγή του άσχημου.<sup>41</sup>

Κατά τον Bandura η αυτοεκτίμηση έχει σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα (self - efficacy), μια ψυχολογική έννοια με ρίζες στην θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Η αυτοαποτελεσματικότητα εστιάζεται στις «εκτιμήσεις του ατόμου αναφορικά με την ικανότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης».<sup>42</sup>

Ο Carl Rogers επισημαίνει κατ' εξοχήν τη συνειδητή εμπειρία του ατόμου. Η αποδοχή της συνειδητής εμπειρίας, συνεπάγεται καλή προσαρμογή και εκτίμηση του εαυτού. Η αυτοαποδοχή, συνιστά γι' αυτόν τη βασική προϋπόθεση για την αποκατάσταση της διαταραγμένης συμπεριφοράς. Επίσης υποστηρίζει ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι μια ορμή προς την ενηλικιότητα, ωθείται από εσωτερικές παρά από εξωτερικές επιταγές μάθησης, είναι πολιτιστικά εξαρτημένος και ποκίλλει από κοινωνία σε κοινωνία.<sup>43</sup> Ο Erikson υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα δε

<sup>39</sup> M. Rosenberg, C. Schooler & C. Schoenbach: «Self- Esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects», *American Sociological Review*, 54(6), 1989, σσ. 1004-1018.

<sup>40</sup> Ευθύμιος Κασιώλας, *Ψυχολογία της Μαθήσεως και της Προσωπικότητας*, Αθήνα, Αριστείδης Παπαδόπουλος, 1977, σ.289.

<sup>41</sup> Martin Herbert, *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας*, ό.π., σ.88.

<sup>42</sup> Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη, *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*, ό.π., σ.24.

<sup>43</sup> Carl Rogers, *On Becoming a Person*, London, Constable, 1974.

διαμορφώνεται τελεσίδικα κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και δεν σταματά να διαμορφώνεται και να εξελίσσεται με το τέλος της εφηβείας. Ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα εξέλιξης και αλλαγής καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του.<sup>44</sup> Η Satir ορίζει ως εξής την αυτοεκτίμηση: Αυτοεκτίμηση είναι τα συναισθήματα και οι ιδέες που έχει κάποιος για τον εαυτό του, η ικανότητα να δίνει αξία στον εαυτό του και να τον μεταχειρίζεται με αξιοπρέπεια, με αγάπη και αλήθεια. Όποιος αγαπιέται είναι επιδεκτικός αλλαγής. Ο βασικός παράγοντας για ό,τι συμβαίνει εντός και μεταξύ των ανθρώπων είναι η αυτοεκτίμηση του καθενός, το καζάνι του. Η αυτοεκτίμηση εξωτερικεύεται με τη συμπεριφορά. Το κάθε άτομο έχει συναίσθηση της αξίας του, θετική ή αρνητική και δεν υπάρχουν δυο άτομα ακριβώς τα ίδια, ο καθένας είναι μοναδικός. Όποιος αγαπιέται είναι επιδεκτικός αλλαγής.<sup>45</sup> Κατά τους Kimble και Helmreich κοινό χαρακτηριστικό των ατόμων με υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι ότι και οι δύο ομάδες θέλουν περισσότερη επιδοκιμασία από τους άλλους. Τα άτομα που βρίσκονται στο μέσον της κλίμακας αυτοεκτίμησης δεν απασχολούνται τόσο με την έγκριση και επιδοκιμασία των άλλων.<sup>46</sup>

Ο Abraham H. Maslow, ο εμπνευστής της θεωρίας της προεκπλήρωσης των ανθρώπινων αναγκών αξιολογεί την αυτοεκτίμηση ως σύμφυτη ανάγκη σε κάθε άτομο, που πρέπει να ικανοποιηθεί. Τοποθετεί την ανάγκη της αυτοεκτίμησης ιεραρχικά στα υψηλότερα επίπεδα της πυραμίδας των προσωπικών και κοινωνικών αναγκών, αφού για να αναδυθεί και να έλθει στο προσκήνιο θα πρέπει να ικανοποιηθούν πρώτα οι κατώτερες ανάγκες, που είναι η τροφή, η στέγη και η ασφάλεια, η αγάπη και η αίσθηση του ανήκειν. Έτσι το άτομο, αν η ανάγκη του για αυτοεκτίμηση ικανοποιηθεί ως έναν βαθμό, υποκινείται και προχωρά στην επόμενη και τελευταία βαθμίδα της ιεραρχικής πυραμίδας των αναγκών, που είναι η αυτοεκπλήρωση (δημιουργία, αναγνώριση, γνώση, κατανόηση).<sup>47</sup>

Κατά τον Stanley Coopersmith αυτοεκτίμηση είναι «η προσωπική κρίση της αξίας του ατόμου, που εκφράζεται με τις στάσεις που αναπτύσσει απέναντι στον εαυτό του».<sup>48</sup>

Ο Stanley Coopersmith ασχολήθηκε με το θέμα της προέλευσης της υπόληψης του

---

<sup>44</sup> E. H. Erikson, *Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία* (μετ. Μ. Κουτρομπάκη), Αθήνα, Καστανιώτης, 1975.

<sup>45</sup> Virginia Satir, *Πλάθοντας Ανθρώπους* (μετ. Λίλη Στυλιανούδη, επ. Άγγελος Νίκας), Αθήνα, Κέδρος, 1989, σσ. 22-41.

<sup>46</sup> C. Kimble, & R. Helmreich: «Self - esteem and the need of social approval», *Psychonomic Science*, 26(6), 1972, σσ. 339 – 342.

<sup>47</sup> Ο Maslow ανέφερε στη διδασκαλία του, αλλά όχι και στα συγγράμματά του, ένα πρόσθετο επίπεδο ανάγκης επάνω από την αυτοεκπλήρωση: εκείνο της αυτουπέρβασης, της ανάγκης να εκφραστεί απτά το ενδιαφέρον για τους άλλους. Βλ. Abraham H. Maslow, *Towards a Psychology of Being*, New York, Van Nostrand, 1968. και Alan Rogers, *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μετ. Μαρία Παπαδοπούλου, Μαρία Τόμπρου), Αθήνα, Μεταίχμιο, 1998, σ. 127.

<sup>48</sup> Stanley Coopersmith, *Παιδαγωγική και ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, 1984, σ.889.

εαυτού, μελέτησε τις συνθήκες και τις εμπειρίες που ενισχύουν ή ελαττώνουν την αυτοεκτίμηση. Διαπίστωσε ότι οι γονείς που θέτουν σταθερούς περιορισμούς (όρια) στη συμπεριφορά των παιδιών, αλλά ταυτόχρονα δημιουργούν ατμόσφαιρα ζεστασιάς, ενδιαφέροντος, αμοιβαίου σεβασμού και αξιοπρεπούς μεταχείρισης, μεγαλώνουν παιδιά, που κατά την ηλικία των 10 και 12 χρονών έχουν υψηλή υπόληψη για τον εαυτό τους, δηλαδή έχουν αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία, σιγουριά και σχετικά είναι απαλλαγμένα από την αγωνία. Ακόμα διαπίστωσε ότι άτομα με χαμηλή υπόληψη για τον εαυτό τους ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, σε σύγκριση με άτομα που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, όταν δοκιμάζουν αποτυχία χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να τελειώσουν τις εργασίες που τους ανατίθενται αργότερα.<sup>49</sup> Ο Coopersmith υποστηρίζει ότι υπάρχουν διάφορα είδη αυτοεκτίμησης που παρουσιάζονται παρακάτω.

### ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

1) Η φαινομενική ή ψευδής ή αμυντική αυτοεκτίμηση, όπου τα άτομα ενεργούν σαν να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ στην πραγματικότητα υποφέρουν από αίσθημα χαμηλής αυτοεκτίμησης. Αυτά έχουν επίπλαστη σιγουριά και αυτοπεποίθηση. Ενώ φαίνονται να νιώθουν ασφαλή και βέβαια για τον εαυτό τους, μπορεί να αντιδράσουν εχθρικά και επιθετικά, όταν νιώσουν ότι απειλείται η αξία τους. Επίσης, χρησιμοποιούν την επιτυχία τους σε κάποιον τομέα, για να καλύψουν τα αισθήματα ανεπάρκειας από τα οποία διακατέχονται.

Έχουμε δύο τύπους τέτοιων ατόμων: Τη φαινομενική αυτοεκτίμηση Α, όπου τα άτομα έχουν θετική αίσθηση της αξίας τους όχι όμως την αίσθηση των ικανοτήτων τους και είναι ευάλωτα σε καταστάσεις δοκιμασίας. Νιώθουν άξιοι και ικανοί, αλλά παράλληλα πιστεύουν πως οι άλλοι δεν αναγνωρίζουν την αξία τους. Στην φαινομενική αυτοεκτίμηση Β το επίπεδο ικανοτήτων του ατόμου είναι υψηλό, αλλά η αίσθηση της αξίας χαμηλή. Ένα τέτοιο άτομο διαθέτει τον περισσότερο χρόνο του σε ασχολίες και στόχους, όπως αθλητικές δραστηριότητες, εργασία, καριέρα ή οτιδήποτε άλλο προκειμένου να μην ασχολείται με τα αισθήματα αμφιβολίας και άγχους, που τον διακατέχουν και τα οποία έχουν άμεση σχέση με τη χαμηλή του αυτοεκτίμηση. Τα άτομα αυτά χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους, ως αντιπερισπασμό, για να υπερκαλύπτουν την αίσθηση ανεπάρκειας.<sup>50</sup>

2) Η μέση αυτοεκτίμηση, όπου ανήκουν οι περισσότεροι άνθρωποι. Αποδίδουν ικανοποιητικά σε πολλούς τομείς της ζωής τους, αλλά παράλληλα είναι λιγότερο

<sup>49</sup> Stanley Coopersmith, *The Antecedents of Self-esteem*, San Francisco, Consulting Psychologist Press, 1967, σ.4.

<sup>50</sup> Ε. Παπάνης: *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα*, 2007, [http://epapanis.blogspot.gr/2007\\_09\\_01\\_archive.html](http://epapanis.blogspot.gr/2007_09_01_archive.html), προσπελάστηκε στις 7.8.2015.

αυτόνομα και ανοιχτά σε νέες εμπειρίες. Επίσης, υπολογίζουν τις γνώμες των άλλων, θεωρούν πως είναι άξιοι, χρήσιμοι και μαχητικοί όσον αφορά στην επιδίωξη των στόχων τους.

3) Η μέτρια προς χαμηλή αυτοεκτίμηση, όπου τα άτομα είναι ευάλωτα στην πρόκληση και την απώλεια. Είναι υπέρ το δέον προσεχτικά και συντηρητικά, αποφεύγοντας να παίρνουν ρίσκα ή να εμπλέκονται σε πρωτόγνωρες γι' αυτά καταστάσεις. Δεν είναι αισιόδοξα άτομα και συχνά τείνουν να εστιάζουν στις αδυναμίες τους και όχι στις δυνατότητες τους. Λειτουργούν σχετικά καλά μέσα στην οικογένεια και τις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους. Η προσαρμογή τους είναι φτωχή, το υπέρμετρο άγχος χαρακτηριστικό τους γνώρισμα και η εσωτερική διαταραχή όχι ασυνήθιστη.

4) Η υψηλή αυτοεκτίμηση όπου τα άτομα αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και είναι πολύ πιθανό να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ομάδα που ανήκουν. Είναι πιο ευτυχισμένα από εκείνα με φτωχή αυτοεκτίμηση και διαθέτουν ισχυρότερους μηχανισμούς, για να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικές αγχώδεις καταστάσεις και να τις ξεπερνούν ευκολότερα.<sup>51</sup>

#### Χαρακτηριστικά του ατόμου με υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση

Η παράσταση που έχει το άτομο για τον εαυτό του, επηρεάζει τις επιλογές που κάνει: εκλογή επαγγέλματος κλπ. Πολλές κοινωνικές ταραχές και συγκρούσεις δημιουργούνται σε περιπτώσεις που η αυτοεκτίμηση είναι χαμηλή ή απειλείται. Π.χ. όταν το άτομο απορρίπτεται από τους άλλους, λόγω του χρώματος ή της κοινωνικής του θέσης ή όταν δεν μπορεί να βρει μόνιμη απασχόληση ή όταν αναγκάζεται να πάρει μέρος σε ένα πόλεμο που αποδοκιμάζει.

Η αυτοαντίληψη επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την αποδοχή ή την απόρριψη του ατόμου από τους άλλους, αν και το άτομο σε περίπτωση άμυνας μπορεί να αρνηθεί εκείνο που βλέπουν οι άλλοι σε αυτόν.

Η αυτοεκτίμηση του ατόμου μεγαλώνει όταν ξέρει ότι υπάρχουν λύσεις, όταν έχει αυτοπεποίθηση ή μπορεί να τα βγάλει πέρα μόνο του στα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Σε κάποιο βαθμό η αυτοεκτίμηση είναι μια λειτουργία της αυτοαντίληψης και εκείνο που εννοούμε σαν αυτοεκτίμηση είναι ευνοϊκή αυτοαντίληψη.<sup>52</sup>

Η δραστηριότητα που θα αναπτύξει το παιδί στο πλαίσιο της ομάδας δε θα αποτελέσει απειλή για το εγώ του παιδιού, για το αυτοσυναίσθημά του. Τουναντίον θα δημιουργήσει ευκαιρίες αυτοεκτίμησης, αξιοποίησης και επιβεβαίωσης του εγώ και

<sup>51</sup> Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 1989, σ.890.

<sup>52</sup> Ευθύμιος Κασιώλας, *Ψυχολογία της μαθήσεως και της προσωπικότητας*, ό.π., σσ.290-291.

τέλος ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος. Η μη συμμετοχή του παιδιού στην ομάδα παρουσιάζει έλλειψη του αυτοσυναισθήματος και της εμπιστοσύνης στον εαυτό του, με αποτέλεσμα συναισθηματικές διαταραχές, δειλία, εριστικότητα, απροσαρμοστία.<sup>53</sup>

Όταν μερικές φορές η εκτίμηση είναι λανθασμένη και η γνώμη των άλλων χωρίς καμιά αντικειμενική αξία, τότε το άτομο παραπαίει μέσα σε αβέβαιους προσανατολισμούς και ατυχείς ενέργειες και προκαλούνται αποτυχίες που επιτείνουν τη δυσάρεστη ψυχική διάθεση καθώς και τη διαταραχή της προσαρμογής. Μεγάλο ρόλο παίζουν σε παρόμοιες περιπτώσεις οι διάφορες κοινωνικές επιδράσεις και ιδιαίτερα η συστηματική αγωγή, που παρέχεται στην οικογένεια και το σχολείο. Πραγματικά ενώ η αφετηρία των συναισθημάτων αυτών είναι η ορμή για αυτοσυντήρηση, η μορφή τους εξαρτάται κυρίως από την αγωγή, που επιτρέπει τις σωστές ή λανθασμένες αυτοεκτιμήσεις και που προστατεύει το άτομο από τις επικίνδυνες για την προσαρμογή του κρίσεις των άλλων.<sup>54</sup>

Στον χώρο του σχολείου οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν μεγάλο κύκλο φίλων, αναγνωρίζουν τις δυνατότητές τους, τους περιορισμούς τους και δέχονται πρόθυμα τις συνέπειες των πράξεών τους. Επίσης οι μαθητές αυτοί θέτουν στόχους για τον εαυτό τους, βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους για την επίλυση των προβλημάτων τους, έχουν ήρωες και πρότυπα που καθοδηγούν τη ζωή τους, δοκιμάζουν καινούργια πράγματα και έχουν ισχυρές απόψεις που δεν φοβούνται να τις εκφράσουν.<sup>55</sup>

Οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση εμπλέκονται σε αμυντικές συμπεριφορές προκειμένου να αποτρέψουν τους άλλους να καταλάβουν πόσο ανεπαρκείς και ανασφαλείς αισθάνονται. Αυτοί οι αμυντικοί μηχανισμοί μπορεί να είναι ένας από τους ακόλουθους: Επανάσταση, αντίδραση, άμυνα ή εκδίκηση. Δεν πιστεύουν, πειράζουν ή υποτιμούν τους άλλους, λένε ψέματα, εξαπατούν ή αντιγράφουν. Κατηγορούν τους άλλους, όταν τα πράγματα δεν πηγαίνουν καλά. Αποσύρονται, είναι ντροπαλοί ή συνεχώς ονειροπολούν. Εμπλέκονται σε καταστάσεις φυγής, όπως βραδύτητα, σκασιαρχείο, ναρκωτικά ή εξάρτηση από το αλκοόλ.<sup>56</sup>

Τα άτομα με θετική αυτο-εικόνα έχουν κατά κανόνα τα ακόλουθα επιθυμητά χαρακτηριστικά: καλή προσαρμογή, έντονη περιέργεια, δημοτικότητα, χαμηλό βαθμό άγχους, ανεξαρτησία από την ομάδα και την ικανότητα να είναι αποτελεσματικά στις

<sup>53</sup> Σπ. Πολίτης, *Ψυχολογία του αναπτυσσομένου ανθρώπου* (τόμ.1), Αθήνα, Γάγγος, 1976, σσ.211-219.

<sup>54</sup> Γ. Κ. Παπαγεωργίου: *Ψυχολογία*, Ηράκλειο Κρήτης, Κνωσός - Σ. Ε. Χαλκιαδάκης, 1975, σ.285.

<sup>55</sup> Ε. Παπάνης, *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα*, 2007, [http://epapanis.blogspot.gr/2007\\_09\\_01\\_archive.html](http://epapanis.blogspot.gr/2007_09_01_archive.html), προσπελάστηκε στις 7.8.2015.

<sup>56</sup> Η. Μασαγγούρας, «Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση και Μάθηση-Θεωρία και Παιδαγωγικές Συνεπαγωγές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 1983, σ.43.

διαπροσωπικές σχέσεις. Φαίνεται να είναι περισσότερο ειλικρινή με τον εαυτό τους και να χρησιμοποιούν σπανιότερα τους μηχανισμούς άμυνας του εγώ. Αντίθετα τα άτομα με χαμηλό αυτοσυναίσθημα υποφέρουν από ασυνήθιστα μεγάλο άγχος. Το υπερβολικό αυτό άγχος θεωρείται ότι οφείλεται μάλλον στην ασταθή και συνεχώς μεταβαλλόμενη αυτο-εικόνα τους.<sup>57</sup>

Ως προς την αυτοεκτίμηση στα δυο φύλα υπάρχουν διαφορές. Οι ερευνητές Stein, Newcomb και Bentler<sup>58</sup> σε οκταετείς μελέτες εξέτασαν συμμετέχοντες εφήβους εξέλιξης. Κατά την διάρκεια της εφηβείας ένας ηλικιακός προσανατολισμός προέβλεψε αυξημένη αυτοεκτίμηση για τα αγόρια, αλλά όχι για τα κορίτσια, ενώ ένας κοινωνικός προσανατολισμός προέβλεψε το αντίθετο στα δυο φύλα. Αγόρια και κορίτσια ποικίλουν ως προς την πρωταρχική πηγή αυτοεκτίμησης με τα κορίτσια να επηρεάζονται περισσότερο από τις κοινωνικές σχέσεις, ενώ τα αγόρια από αντικειμενική επιτυχία.<sup>59</sup>

## ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ - ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

Πολλές μετρήσεις έχουν πολλαπλασιαστεί τις τελευταίες δεκαετίες για να καταγράψουν και να σχεδιάσουν του πώς οι άνθρωποι σε διάφορες ηλικίες αξιολογούν τον εαυτό τους.

Σύμφωνα με την έρευνα της Susan Harter υπάρχουν δυο ειδών προσεγγίσεις εκτίμησης της αξιολόγησης<sup>60</sup>:

1) Η μονοδιάστατη προσέγγιση εκτίμησης της αξιολόγησης: Βασίζεται στο έργο των ερευνητών Coopersmith<sup>61</sup> και Piers-Harris<sup>62</sup>. Κατ' αυτούς ο εαυτός είναι μια ενιαία κατασκευή που αξιολογεί πώς το παιδί αισθάνεται με τους συνομηλίκους του, τους γονείς του, στο σχολείο και πώς αυτές οι αξιολογήσεις μπορούν να συνοψισθούν σε μια συνολική αξιολόγηση της αίσθησης που έχει κάποιος για τον εαυτό του.

Εναλλακτική προσέγγιση υπάρχει στο έργο του Rosenberg<sup>63</sup> που εστιάζει στη σφαιρική αυτοεκτίμηση (global self-esteem) ως κέντρο της μέτρησής του. Δε διαφωνεί

<sup>57</sup> Martin Herbert, *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*, ό.π., σ.91.

<sup>58</sup> Judith A. Stein, Michael D. Newcomb & P. M. Bentler, «The Effect of Agency and Communitativity on Self-esteem: Gender Differences in Longitudinal Data», *Sex Roles - A Journal of Research*, 26(11), 1992, σσ. 465-483.

<sup>59</sup> Todd Heatherton, & Carrie L. Wyland, «Assessing Self-esteem», in Shane J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*, Washington, DC, US, American Psychological Association, 2003, σσ.219-233.

<sup>60</sup> Susan Harter, *Self-Perception Profile for Adolescents-Manual and Questionnaires*, Arts, Humanities & Social Sciences, Department of Psychology, University of Denver, 2012, σσ.1-3.

<sup>61</sup> Stanley Coopersmith, *The Antecedents of Self-esteem*, San Francisco, W. H. Freeman, 1967.

<sup>62</sup> E. V. Piers & D. B. Harris, «Age and other Correlates of Self-concept in Children», *Journal of Educational Psychology*, 55, 1964, σσ.91-95.

<sup>63</sup> M. Rosenberg, *Conceiving the Self*, New York, Basic Books, 1979.

με την ιδέα ότι οι άνθρωποι αξιολογούν τους εαυτούς τους διαφορετικά σε διάφορους τομείς της ζωής τους, όμως θεωρεί ότι αυτοί οι διάφοροι τομείς είναι δύσκολο να αξιολογηθούν με ακρίβεια. Γι' αυτό το λόγο μια συνολική αξιολόγηση της αξίας του ατόμου, με τη μορφή μιας σφαιρικής αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης είναι επαρκής ως δείκτης για τις άλλες πτυχές της ζωής του ατόμου.

2) Πολυδιάστατη προσέγγιση εκτίμησης της αξιολόγησης: Σύμφωνα με την Susan Harter<sup>64</sup> όσο πιο πολύ οι θεωρητικοί του εαυτού και οι ερευνητές εμβάθυναν στην πολυπλοκότητα του συστήματος του εαυτού, τόσο πιο φανερό γινόταν ότι οι θέσεις για την αυτοαντίληψη με απαρχή την παιδική ηλικία ήταν πιο πολύπλοκες.

Κατ' αυτήν η μονοδιάστατη προσέγγιση κρύβει (καλύπτει) πολλές σημαντικές αξιολογητικές διαφορές, που σχετίζονται με την ικανότητα ή την επάρκεια των παιδιών σε διάφορους τομείς της ζωής τους. Αυτό οδήγησε στην εξέλιξη πολλών διαστατικών μετρήσεων, όπως για παράδειγμα της Harter και τα μοντέλα του Bracken<sup>65</sup> και του Marsh.<sup>66</sup> Η Susan Harter παραδέχεται ότι με απαρχή το μέσον της παιδικής ηλικίας τα παιδιά έχουν δυνατότητα αξιολόγησης σε συγκεκριμένο τομέα της ικανότητας ή της επάρκειάς τους (π.χ. σχολική ικανότητα, κοινωνική ικανότητα, αθλητική ικανότητα, σωματική ικανότητα και ικανότητα συμπεριφοράς).<sup>67</sup> Δεν αποκλείει ότι έχουν μια γενική αίσθηση της αξίας τους ως άτομα που ονομάζεται σφαιρική αυτοαξία (global self-worth) και είναι αντίστοιχη με την αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με την πολυδιάστατη προσέγγιση αυτές οι δύο κατηγορίες προσέγγισης της αυτοαξιολόγησης μπορούν να συνυπάρχουν.

#### ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ - ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ

Προϋπόθεση της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης είναι από μέρους του ατόμου η επίγνωση της ταυτότητας του εαυτού του που αξιολογεί μετά. Σε αυτήν την κατεύθυνση

<sup>64</sup> Susan Harter, *The Construction of the Self*, New York, Guilford Press, 1999.

<sup>65</sup> B. Bracken, «Multidimensional Self-Concept Scale», Austin, TX, PRO-ED, 1992. και Tammy Dew & E. Scott Huebner, «Adolescent's Perceived Quality of Life: An Exploratory Investigation», *Journal of School Psychology*, 32(2), 1994, σσ.185-199.

<sup>66</sup> H. W. Marsh, *The Self-Description Questionnaire-I*. Psychological Corporation, San Antonio, The Psychological Corporation, 1988. και H. W. Marsh, «The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model», *Journal of Educational Psychology*, 82, 1990, σσ. 623-636.

<sup>67</sup> Η Harter έχει κλίμακες για κάθε τομέα αυτοαξιολόγησης με ερωτήσεις τύπου:

Some teenagers like to go  
to movies in their spare  
time

BUT

Other teenagers would  
rather go to sports events

Απάντηση για κάθε σκέλος:

Really true for me or Sort of true for me BUT Really true for me or Sort of true for me



θα συντελέσει η οικογένεια, το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον και η επίσημη εκπαίδευση.

Ως προς την τυπική και άτυπη εκπαίδευση το ενδιαφέρον του Maslow για την αυτοεκτίμηση και την αυτοεκπλήρωση συμβάλλει στη δημοτικότητα εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αποσκοπούν στην κατανόηση και στην ανάπτυξη του εαυτού. Προγράμματα, όπως ιστορίες ζωής ή αυτοβιογραφίες, που πηγάζουν από τα ίδια τα άτομα που εκπαιδεύονται και προγράμματα δημιουργικής φαντασίας στοχεύουν στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοέκφρασης.<sup>68</sup>

Ένα στρατηγικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που προτείνεται για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης είναι οι τεχνικές της Δ.Τ.Ε. και ειδικότερα η τεχνική της αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιών και ιστοριών προσωπικών και πραγματικών ή μη. Οι μαθητές αφηγούμενοι και αναπαριστώντας στην τάξη διάφορες ιστορίες μέσω της δραματοποίησης παρατηρούν διαφορετικές συμπεριφορές, αντιδράσεις και εξερευνούν τις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον εσώτερο εαυτό τους.

Με αυτήν την τεχνική παρέχεται η δυνατότητα για παιχνίδι ρόλων (role playing), δραστηριότητες εμπιστοσύνης, έκφρασης συναισθημάτων, θετικής ανατροφοδότησης, πρωτοβουλίας, αυτονομίας, αυτοπροσδιορισμού, αναμέτρησης με ικανότητες άλλων, επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης, διαμεσολάβησης, επίλυσης συγκρούσεων.

Ο αφηγηματικές ή δραματοποιημένες ιστορίες με το πλούσιο ρεπερτόριο από χαρακτήρες και πεπρωμένα βοηθούν το παιδί ως πρωταγωνιστή ή δευτεραγωνιστή να ξεκαθαρίσει τη θέση του ανάμεσα στα πράγματα, να συλλάβει τις σχέσεις στο κέντρο των οποίων βρίσκεται, να κατασκευάσει νοητικές δομές, να θέσει σχέσεις, όπως: εγώ και οι άλλοι, εγώ και τα πράγματα, τα αληθινά πράγματα και τα επινοήματα της φαντασίας. Επίσης να βρίσκει ενδείξεις για την πραγματικότητα που ακόμα δε γνωρίζει, για το μέλλον που ακόμα δεν μπορεί να το σκεφτεί. Τέλος, ο προέφηβος, εξετάζοντας τις δομές του παραμυθιού, εξετάζει τις δομές της ίδιας του της φαντασίας και συγχρόνως κατασκευάζει καινούργιες, δημιουργώντας ένα απαραίτητο εργαλείο για τη γνώση και την κατάκτηση του πραγματικού, για να γνωρίσει τον εαυτό του, για να μετρήσει τις δυνάμεις του, για να αναμετρηθεί π.χ. με τον φόβο.<sup>69</sup>

Οι προέφηβοι, με τον τρόπο αυτό, εμβαθύνουν στις καταστάσεις που βιώνουν, προβληματίζονται, αναθεωρούν και επανεξετάζουν τη συμπεριφορά τους. Από τη στιγμή λοιπόν που υπάρχει αυτοεξερεύνηση και συνειδητοποίηση, έρχεται η προσωπική αλλαγή στο άτομο, αλλαγή όσον αφορά τον τρόπο που σκέφτεται, νιώθει και δρα.

<sup>68</sup> Alan Rogers, *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μετ. Μαρία Παπαδοπούλου, Μαρία Τόμπρου), Αθήνα, Μεταίχμιο, 1998, σ. 128.

<sup>69</sup> Gianni Rodari, *Γραμματική της Φαντασίας*, ό.π., σσ. 171-172.

Η τεχνική της αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιών και ιστοριών οδηγεί στην αυτογνωσία, την ετερογνωσία με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

Σχετική βιβλιογραφία και ευρήματα δείχνουν ότι το παραμύθι και οι ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να ενδυναμώσουμε την αυτοεκτίμηση. Οι εκπαιδευτικοί παίζουν μεγάλο ρόλο στο να βοηθήσουν τα παιδιά να εξελιχθούν και να τα κάνουν να εμπιστεύονται τις δικές τους ικανότητες.<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Maria Kjorsvik, *Working with Fairy Tales in Order to Strengthen Young Students Self-esteem*, Sweden, Karlstad University, 2009, σ.1.

## Ερευνητικό μέρος

### ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, είχε ως στόχο να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης παραδοσιακών και σύγχρονων παραμυθιών στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης εφήβων μαθητών Δημοτικού σχολείου. Για τον λόγο αυτόν, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το παραμύθι πραγματοποιήθηκαν κατάλληλες θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, που εστιάστηκαν στη ανάληψη θεατρικών ρόλων (των ηρώων των παραμυθιών) μεταξύ των παιδιών και στη συλλογική δραματοποίηση μέσω της οποίας οδηγήθηκαν στην ενδυνάμωση της προσωπικής αυτοεκτίμησης.

Πιο συγκεκριμένα στόχευε να δημιουργεί ένα περιβάλλον δράσης, όπου οι μαθητές:

- Θα μπαίνουν στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση) και έτσι θα κατανοούν τα συναισθήματά τους, τις ικανότητές τους γνωρίζοντας τον εαυτό τους.
- Θα ανακαλύπτουν διαφορετικές πτυχές της πραγματικότητας και επομένως θα δίνουν διαφορετικές λύσεις σε κάθε πρόκληση ή πρόβλημα που αντιμετωπίζουν.

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Εκτός του βασικού ερωτήματος, για τη συμβολή της αφήγησης και της δραματοποίησης του παραμυθιού στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, τέθηκαν και τα παρακάτω διερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό ένα τέτοιο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα ήταν ελκυστικό για τους μαθητές με την έννοια των κινήτρων;
2. Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα συνέτεινε στη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοπεποίθησής τους;
3. Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα συνετέλεσε στην γενικότερη ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων, όπως της γλωσσικής, γνωστικής, κοινωνικής ικανότητας κ.α.;
4. Τα λαϊκά παραδοσιακά παραμύθια ή τα σύγχρονα έντεχνα και προσωπικά φάνηκαν πιο ελκυστικά και αποτελεσματικά και συνέτειναν περισσότερο στο βασικό στόχο μας;
5. Ως προς το φύλο, τα αγόρια ή τα κορίτσια βοηθήθηκαν περισσότερο από το πρόγραμμα;

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ – ΔΕΙΓΜΑ

Χαρακτηριστικό του δείγματος αυτής της έρευνας είναι ότι συγκροτήθηκε από προέφηβους μαθητές ΣΤ' Δημοτικού, ηλικίας 11-12 ετών, ανάμεσα στα πέντε δημόσια σχολεία της πόλης του Ναυπλίου. Η ερευνήτρια προέβη σε έρευνα σε μία τάξη ΣΤ'

Δημοτικού, όπου το συγκεκριμένο δείγμα των 40 παιδιών διαμορφώθηκε σύμφωνα με την τυχαία δειγματοληψία, διότι σκοπός της ερευνήτριας ήταν να εμπεριέχεται ένα ευρύ φάσμα κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος και μορφωτικού επιπέδου, το οποίο παρουσιάζει τις πραγματικές συνθήκες κοινωνικού πλαισίου των δημόσιων Δημοτικών ελληνικών σχολείων.

Έτσι, επιλέχθηκαν ως δείγμα οι μαθητές από δύο τμήματα του 4<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου της πόλης. Ως ομάδα ελέγχου, ορίστηκαν οι 20 μαθητές του ΣΤ2 και στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν στις παρεμβάσεις οι 20 μαθητές του ΣΤ1. Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 10 κορίτσια και 10 αγόρια. Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 11 κορίτσια και 9 αγόρια.

Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι δεν υπήρξαν απώλειες στο δείγμα της έρευνας κατά τη διαδικασία των παρεμβάσεων όσο και κατά τη διαδικασία ελέγχου της διάρκειας των αποτελεσμάτων της έρευνας (follow up).

#### ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Σε μία τάξη ΣΤ' Δημοτικού πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα. Δόθηκε στους μαθητές η σταθμισμένη κλίμακα (ερωτηματολόγιο), που η ερευνήτρια σκόπευε να αξιοποιήσει στην κυρίως έρευνα. Στη συνέχεια έγιναν 20 παρεμβάσεις και μετά τη λήξη αυτών έγινε επανάληψη της μέτρησης.

Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια μέσα από το ερωτηματολόγιο, προσδιόρισε την τυπική απόκλιση και την τιμή του τυπικού σφάλματος. Έτσι, επέλεξε το συγκεκριμένο δείγμα των 40 μαθητών, θεωρώντας το αντιπροσωπευτικό με την έννοια της ικανότητάς του να οδηγήσει σε ασφαλή και γενικεύσιμα ερευνητικά συμπεράσματα.

Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εκείνο το μέσο και η τεχνική της Δ.Τ.Ε. για την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτοεκτίμησης. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, η ερευνήτρια κατάφερε να προσδιορίσει ακριβώς τους άξονες στους οποίους πρέπει να δώσει προσοχή όσον αφορά το τι θέλει να παρατηρήσει στη κυρίως έρευνά της. Αυτά τα στοιχεία, αποτέλεσαν το έναυσμα για την μετέπειτα διεξοδική μελέτη.

#### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Μπορούμε να πούμε ότι ένα γεγονός ανθρώπινης εμπειρίας μετατρέπεται σ' ένα δεδομένο έρευνας, όταν αυτό καταγραφεί από έναν παρατηρητή. Η μέτρηση περιλαμβάνει μια σειρά κανόνες στη βάση των οποίων γεγονότα της πραγματικότητας μετατρέπονται σε συμβολικές αναπαραστάσεις αριθμών λόγου χάρη. Αυτές οι

συμβολικές αναπαραστάσεις δεν είναι αυτή η πραγματικότητα της συμπεριφοράς του ατόμου, αλλά μια κατάλληλη μετάφρασή της. Η μέτρηση στην ψυχολογία θα μπορούσε να οριστεί ως η εκχώρηση αριθμών σε πρόσωπα, αντικείμενα, γεγονότα (γνωρίσματα ή μορφές συμπεριφοράς) σε συμφωνία με ορισμένους κανόνες, ώστε να παρασταίνονται οι ιδιότητές τους και να επιτρέπεται να πραγματοποιούνται συμβολικές ενέργειες (επεξεργασία) στην απουσία αυτών των γεγονότων.<sup>71</sup>

Η ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε ήταν έρευνα δράσης, με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μέσων συλλογής δεδομένων. Είναι μια συστηματική στρατηγική που συνδυάζει δράση και έρευνα. Η αφετηρία για την έρευνα δράσης είναι μια προβληματική κατάσταση, ένα θέμα που απασχολεί και χρειάζεται παρεμβάσεις για βελτίωση.<sup>72</sup> Επειδή μπορεί να συνδυάσει ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, αποτελεί την αποτελεσματικότερη μεθοδολογική προσέγγιση για μια εξ ολοκλήρου ερμηνεία των διαστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας.<sup>73</sup>

## ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην έρευνα, όπως αναφέρθηκε, συνδυάσαμε ποσοτικά και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων, κατά τρόπο συμπληρωματικό μεταξύ τους. Η επιλογή και ο συνδυασμός των δύο αυτών μέσων συλλογής δεδομένων, ήταν απαραίτητος για την ερευνήτρια, γιατί τη βοήθησε να αποκτήσει πληρέστερη εικόνα των ζητούμενων της έρευνάς της.

Τα ποιοτικά μέσα, δίνουν την ευκαιρία στην ερευνήτρια να εμβαθύνει στο τι σημαίνει για τα παιδιά η εμπειρία και η δράση στην οποία εμπλέκονται ενεργά, να καταγράψουν στην ουσία τη φωνή και τις εκφράσεις τους.<sup>74</sup>

Τα ποσοτικά μέσα, παρουσιάζουν τα δεδομένα με αριθμούς σε πίνακες κατανομών και χρησιμοποιούν πολύπλοκες στατιστικές αναλύσεις, περιγραφικές και επαγωγικές.<sup>75</sup>

Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών χρησιμοποιήσαμε την αναθεωρημένη κλίμακα του Coopersmith (1967). Είναι μια ευρέως χρησιμοποιημένη

---

<sup>71</sup> Κωνσταντίνος Πασσάκος, *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών* (2<sup>η</sup> έκδ., Νίκος Κουκάς), Αθήνα 1978, σ.67.

<sup>72</sup> J. McNiff, *Action Research: Principles and Practice*, London, MacMillan, 1988. σ.19.

<sup>73</sup> Τ. Σαμαρίδης, *Διδασκαλία και Status της Ποιοτικής Έρευνας στην Ελλάδα*, Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών Μακεδονίας, 2011, σ.68.

<sup>74</sup> E. W. Eisner, *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, New York, Macmillan publishing company, 1991, σ. 217.

<sup>75</sup> Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες Αγωγής*, Ιωάννινα, αυτοέκδοση, 2003, σ.31.

κλίμακα της σφαιρικής αυτοεκτίμησης των παιδιών. Σε αντίθεση με τη μακράς έκτασης κλίμακα (50 ερωτήσεις), η σύντομη μορφή κλίμακα (25 ερωτήσεις) δεν επιτρέπει διαφοροποιήσεις μεταξύ των βασικών ατομικών πηγών αυτοεκτίμησης.

Η πρόσφατα αναθεωρημένη κλίμακα του Coopersmith (1981) έχει βελτιωμένα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και περιέχει τρεις υποκλίμακες που έχουν να κάνουν με την προσωπική αυτοεκτίμηση (εγώ και ο εαυτός μου), την αυτοεκτίμηση που προέρχεται από τους γονείς (εγώ και οι γονείς μου) και την αυτοεκτίμηση που προέρχεται από τους συνομηλίκους (εγώ και οι συνομήλικοί μου).

Αυτές οι τρεις υποκλίμακες δίνουν τη δυνατότητα για σαφέστερο διαχωρισμό ανάμεσα στις πηγές αυτοεκτίμησης των παιδιών στις μελλοντικές έρευνες.

Η εσωτερική συνοχή ή συνέπεια (internal consistency) της αξιοπιστίας αυτής της αναθεωρημένης κλίμακας υπολογίστηκε με τον δείκτη (συντελεστή) Cronbach's alpha για κάθε στοιχείο (item) της κλίμακας, με μέσο όρο των αλληλοσυσχετίσεων 0.83 για το συνολικό δείγμα. Η εσωτερική συνοχή ή συνέπεια αναφέρεται στο κατά πόσον οι ερωτήσεις που συγκροτούν την κλίμακα μέτρησης ενός χαρακτηριστικού παρουσιάζουν συνέπεια.<sup>76</sup>

Η συγκεκριμένη κλίμακα ήταν γραμμένη στην αγγλική γλώσσα. Για την εφαρμογή της στην πειραματική ομάδα, τη μεταφράσαμε στην ελληνική γλώσσα με τρόπο που να μην παρεκκλίνει σε κανένα σημείο και να μην οδηγεί σε ανακριβή αποτελέσματα.<sup>77</sup> Η κλίμακα έχει διπολικές ερωτήσεις που έχουν σαν δυνατές απαντήσεις μόνο δύο επιλογές του τύπου: ναι-όχι. (like me - unlike me).

Η επιλογή και ο συνδυασμός των δύο αυτών μέσων συλλογής δεδομένων, ήταν απαραίτητος για την ερευνήτρια, γιατί την βοήθησε να αποκτήσει πληρέστερη εικόνα των ζητούμενων της έρευνάς της.

Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης. Αυτό εφαρμόζεται όταν μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε τα κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες ενέργειες και συμπεριφορές, πώς ερμηνεύουν οι ίδιοι αυτά που συμβαίνουν γύρω τους και πώς αυτό στη συνέχεια, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους. Με άλλα λόγια εξετάζουμε τα πράγματα από τη σκοπιά των υποκειμένων, τοποθετώντας τον εαυτό μας στη θέση τους και διαπιστώνοντας τη σημασία και το νόημα που δίνουν τα υποκείμενα σε συγκεκριμένες καταστάσεις και γεγονότα.<sup>78</sup> Ως προς τον βαθμό συμμετοχής η ερευνήτρια (participant as observer)

<sup>76</sup> Όλγα Γιασεμή – Σαραφίδου, *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων-Η Εμπειρική Έρευνα*, Αθήνα, Gutenberg, 2011, σ.27.

<sup>77</sup> Στο Παράρτημα παρατίθεται η ελληνική μετάφραση.

<sup>78</sup> Νότα Κυριαζή, *Η κοινωνιολογική Έρευνα - Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα, Πεδίο, 2011, σ. 244.

πήρε μέρος στη δραστηριότητα του πλαισίου που παρατηρεί συμμετέχοντας στον κοινωνικό και συμβολικό κόσμο των υποκειμένων, στις δραστηριότητες της ομάδας, δημιουργώντας σχέσεις με αυτήν και υιοθετώντας ρόλους (φίλου, συνεργάτη, συγγραφέα, ειδήμονα, κ.λπ.) και κρατώντας λεπτομερείς σημειώσεις χωρίς καθυστέρηση. Η κλειδα παρατήρησης αρχίζει από την χαρτογράφηση του χώρου.<sup>79</sup> Η τήρηση ημερολογίου χρησιμοποιήθηκε για να καταγράψουμε τα συμβάντα ή το γενικότερο κλίμα της ομάδας. Η καταγραφή γινόταν σύντομα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, προκειμένου να μη χαθεί κάποια πληροφορία και όταν υπήρχε χρόνος, η ερευνήτρια συμπλήρωνε προσωπικές σκέψεις, ιδέες, ερωτήματα και κρίσεις.<sup>80</sup>

#### ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη το 1<sup>ο</sup> εξάμηνο της σχολικής χρονιάς 2015-2016 στο 4<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Ναυπλίου και διήρκεσε τρεις μήνες. Πριν ξεκινήσει η εφαρμογή συζητήσαμε με τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και τους γονείς τους, παρουσιάζοντας τους το ερευνητικό πρόγραμμα που θέλαμε να υλοποιήσουμε.

Αρχικά δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές προς συμπλήρωση και η ερευνήτρια εξήγησε ότι δεν υπάρχουν ονόματα, παρά μόνο ένας αριθμός που αντιστοιχεί σε κάθε παιδί. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Ο χρόνος συμπλήρωσης δεν ήταν καθορισμένος και η διαδικασία συνεχιζόταν μέχρι να τελειώσει και ο τελευταίος μαθητής. Δόθηκε απλά η διευκρίνιση στους μαθητές ότι είναι σημαντικό να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις. Σε πιθανές απορίες μαθητών ως προς τις προτάσεις του ερωτηματολογίου εξηγήσαμε.

Ακολούθησε η υλοποίηση του ερευνητικού προγράμματος από την ερευνήτρια, με τον δάσκαλο της τάξης να έχει βοηθητικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία. Οι παρεμβάσεις (20 συνολικά) πραγματοποιήθηκαν μία φορά την εβδομάδα, στις ώρες του μαθήματος της ευέλικτης ζώνης (2 ώρες) στον χώρο του σχολείου, χωρίς τα παιδιά να απομακρυνθούν από το φυσικό τους περιβάλλον.

Πριν από κάθε παρέμβαση, η ερευνήτρια χρησιμοποιούσε εισαγωγικές ασκήσεις προθέρμανσης και ομαδοποίησης, ώστε να μπορούν οι μαθητές να νιώσουν άνετα με τη διαδικασία και στη συνέχεια να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στο κύριο μέρος

---

<sup>79</sup> Όλγα Γιασεμή – Σαραφίδου, *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων-Η Εμπειρική Έρευνα*, ό.π., σσ.52-53.

<sup>80</sup> D. Hopkins, *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press 1985, σ.59.

της δραματοποίησης. Ο σχεδιασμός της κάθε παρέμβασης είχε συγκεκριμένο πλάνο και διαφορετικές κάθε φορά δραστηριότητες. Κάθε παρέμβαση έκλεινε με ένα παιχνίδι αποφόρτισης και χαλάρωσης και αξιολόγηση.

Οι ιστορίες και τα παραμύθια που δραματοποιήθηκαν ήταν παρμένες από εμπειρίες των παιδιών, από λογοτεχνικά βιβλία ή ήταν οι δικές τους ιδέες. Επίσης ήταν σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ώστε κάθε μαθητής να συμμετέχει και να δίνεται η ελευθερία έκφρασης οποιασδήποτε άποψης.

Κάθε ιστορία ήταν σχεδιασμένη ώστε να αποτελεί ευκαιρία για να έχουν ρόλους όλοι οι μαθητές ώστε μέσα από τη σύγκρουση των ηρώων που παίζουν να ανακαλύψουν τα συναισθήματά τους, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες του εαυτού τους.

Μετά τη λήξη όλων των παρεμβάσεων, επαναλήφθηκε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων με τον ίδιο τρόπο που είχαν δοθεί και στην αρχή.

Εκτός της έρευνας, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ο ερευνητής είχε παράλληλα μια ομάδα ελέγχου, ώστε να συγκρίνει τα αποτελέσματα που θα παρατεθούν παρακάτω. Σκοπός της ομάδας ελέγχου ήταν να συμβάλλει σε ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό αποτέλεσμα, σχετικά με το αν πράγματι το παραμύθι και οι προσωπικές ή ιστορίες ενδείκνυνται ως μέσο ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης σε προεφήβους.

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

*«Μια φορά και έναν καιρό είμαστε στην καρδιά του χρόνου. Και ανοίγουμε την πόρτα στο άχρονο. Το παραμύθι είναι σαν να κρατάμε ένα μικρό στα γόνατα. Κοιτάζουμε όλους και τους καλωσορίζουμε. Επικοινωνούμε ξεκινώντας με σιωπή και λέγοντας τουλάχιστον μια καλησπέρα. Και ως το τέλος του παραμυθιού έχουμε κοιτάξει τον καθένα τουλάχιστον μια φορά».*<sup>81</sup>

Ο τίτλος του εργαστηρίου της πρώτης παρέμβασης ήταν «Αυτοβιογραφίες» και με αυτές σαν παραμύθια της ζωής μας μπήκαμε στην καρδιά του προσωπικού χρόνου. Στην αρχή της γνωριμίας με το πρόγραμμα, μέρες πριν, είχαμε ζητήσει να φέρουν οι μαθητές ως υλικό δυο προσωπικά αντικείμενα (παιχνίδια, φωτογραφίες, κλπ.) σαν έναυσμα για την παρουσίαση ενός κομματιού της προσωπικής τους αυτοβιογραφίας και σαν στοιχείο βαθύτερης αλληλογνωριμίας. Έτσι υπήρξε κατάθεση προσωπικών ιστοριών όλης της ομάδας. Μοιραστήκαμε (και η ερευνήτρια) ένα βαθύ κομμάτι του

<sup>81</sup> Σοφία Ασλανίδου, *Το Παραμύθι και το Συλλογικό Ασυνείδητο*, Σημειώσεις εισήγησης στα μαθήματα Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τ.Θ.Σ. Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, στις 25.4.2015.



εαυτού μας με την ομάδα των συνομηλίκων. Το βίωμα μετατράπηκε σε θεατρική πράξη. Κομμάτια από την αυτοβιογραφία του κάθε μαθητή ξεχωριστά ζωντάνεψαν πάνω στη σκηνή ως κατάθεση του πιο μύχιου εαυτού και ανοίγματος προς την ομάδα, φέρνοντάς τους αντιμέτωπους με τον εαυτό τους και τους άλλους συμμαθητές. Οι ιστορίες λειτούργησαν σαν γέφυρες, όπου οι μαθητές ξεπέρασαν πιθανά συναισθήματα απομόνωσης και φόβου προσωπικής έκθεσης.

Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, αποτελεί τη βασική δυσκολία στην πραγματοποίηση ενός εργαστηρίου που αξιοποιεί την αφήγηση ως βασική διδακτική τεχνική. *«Οι αφηγήσεις εξελίσσονται με τον τρόπο που προχωρά η ύφανση ενός χαλιού. Όσο οι ιστορίες πληθαίνουν και βαθαίνουν, το χαλί των αφηγήσεων εμπλουτίζεται όλο και περισσότερο με καινούργια σχέδια και σχήματα, που προκύπτουν από τα κρυφά και φανερά νοήματα, τα σημαίνοντα και τα σημαινόμενα των διαφορετικών αφηγήσεων».*<sup>82</sup>

Στη συνέχεια σε τετράδες μοιραστήκαμε τα αντικείμενα και τις προσωπικές αυτοβιογραφίες (αναμνήσεις, αισθήσεις, συναισθήματα, σκέψεις) και με αφετηρία αυτά τα δεδομένα η κάθε τετράδα διαμόρφωσε μια νέα εμπλουτισμένη και διαπλεκόμενη αφήγηση βασισμένη σε αυτά. Η ερευνήτρια-εμπυχωτρία έθεσε την ερώτηση-κλειδί, ώστε να υπάρχει η δραματική ένταση ως επίκεντρο της ιστορίας. Τα συστατικά της αφήγησης ήταν οι χαρακτήρες, το θέμα, η δομή με αρχή-μέση-τέλος, η ιδέα, τα μηνύματα, οι ήχοι, οι κινήσεις, το δραματικό πλαίσιο (χρόνος, τόπος, δράση), κ.ά. Η κάθε υποομάδα έδωσε έναν τίτλο στην νέα ιστορία και τη δραματοποίησε (σύμφωνα με τη μεθοδολογία που αναπτύσσουμε στο σχετικό κεφάλαιο) παίζοντας διάφορους ρόλους-χαρακτήρες, που τους επέλεξε. Τέλος, την παρουσίασε στην ολομέλεια επιλέγοντας μία από τις τεχνικές της Δ.Τ.Ε (παγωμένη εικόνα, παντομίμα, αυτοσχεδιασμοί, δραματοποίηση).

Τέλος οι ιστορίες των τετράδων ενοποιήθηκαν σε μία μεγάλη με τα κυριότερα στοιχεία, αντικείμενα, χαρακτήρες που αποτέλεσαν μια νέα ιστορία ζωής: αυτή θα ήταν πια η ιστορία της τάξης τους. Διάλεξαν και ένα αντικείμενο ως σύμβολο για όλη τη σχολική χρονιά. Με τη δραματοποίηση της ιστορίας τους έκλεισε η πρώτη παρέμβαση. Ακολούθησε αξιολόγηση με τη γενική διαπίστωση: Πόσα πράγματα μπορούν να αποκαλυφθούν για τον εαυτό μας, απλά και μόνο αν φτιάξουμε μια αφήγηση-μονόλογο στον τοίχο με τίτλο «Ο εαυτός μου» από τα αντικείμενα που κουβαλάμε στη σχολική τσάντα μας. Και πόσα ακόμα αν συνθέσουμε τα αντικείμενα αυτά εκ νέου σε μια καινούργια δημιουργία με τίτλο: «Ο εαυτός μου, όπως θα ήθελα να είναι» θέμα σεναρίου για την επόμενη συνάντηση.

---

<sup>82</sup> Κώστας Μάγος, «Αφήγηση: Μια Διαχρονική Εκπαιδευτική Τεχνική», *Καταρτίζειν*, ΕΚΕΠΙΣ, 28, 2010, σ.11.

## ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Σύμφωνα με την ποιοτική και την ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε η θετική επίδραση των αφηγήσεων και των δραματοποιήσεων παραμυθιών και ιστοριών στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης από τους μαθητές ηλικίας 11-12 ετών.

A) Όσον αφορά τα δεδομένα του ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις των παιδιών πριν και μετά τις παρεμβάσεις, επιβεβαίωσαν τις παραπάνω διαπιστώσεις. Στόχος του ερωτηματολογίου ήταν η διερεύνηση και η επαλήθευση της υπόθεσης της έρευνας.

Τα ποσοτικά δεδομένα υποβλήθηκαν σε στατιστική ανάλυση μέσω του στατιστικού κριτηρίου t-Student, το οποίο στηρίζεται στη σύγκριση της διαφοράς μεταξύ των μέσων τιμών κάθε ερευνητικής μεταβλητής που έχει μετρηθεί στην ίδια κλίμακα, σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Οι βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής του Student t-κριτηρίου είναι: α) το πειραματικό δείγμα να είναι τυχαίο και β) οι υπό διερεύνηση εξαρτημένες μεταβλητές να ακολουθούν την κανονική κατανομή, και στη δική μας περίπτωση, την t κατανομή. Υποθέσαμε ότι οι τιμές των εξαρτώμενων μεταβλητών ακολουθούν την κατανομή t και υιοθετήσαμε τη χρήση του παραμετρικού κριτηρίου t-Student στη στατιστική ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων σε κάθε εξαρτημένη μεταβλητή.

Για να εξεταστεί η εσωτερική δομή της κλίμακας, το δείγμα χρησιμοποιήθηκε για διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Τα δεδομένα αναλύθηκαν, χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Δύο στατιστικές τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγησή τους. Η κύρια ανάλυση και η απόλυτη ανάλυση. Η κύρια ανάλυση επικεντρώνεται στη διαφορά ανάμεσα στις βαθμολογίες της κλίμακας που δόθηκε στην πειραματική ομάδα, σε σχέση με αυτές της ομάδας ελέγχου. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης, τα ονομάζουμε καθαρά κέρδη της κλίμακας. Η δευτερεύουσα ανάλυση εξετάζει τις βαθμολογίες της κλίμακας στην αρχή και στο τέλος της έρευνας. Αυτά τα ευρήματα είναι τα απόλυτα κέρδη της κλίμακας.

B) Όσον αφορά τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τα επί μέρους πέντε ερωτήματα της έρευνας. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι:

- 1) Το πρόγραμμα-παρέμβαση ήταν ελκυστικό για τους μαθητές με την έννοια των κινήτρων.
2. Το πρόγραμμα συνέτεινε στον μέγιστο βαθμό στη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοπεποίθησής τους.
3. Το πρόγραμμα συνετέλεσε στη γενικότερη ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων, όπως της γλωσσικής, γνωστικής, κοινωνικής ικανότητας κ.α.

4. Τα σύγχρονα έντεχνα και προσωπικά αφηγήματα και ιστορίες φάνηκαν πιο ελκυστικά και αποτελεσματικά και συνέτειναν περισσότερο στον βασικό στόχο μας.
5. Και τα δύο φύλα μαθητών βοηθήθηκαν από το πρόγραμμα-παρέμβαση.

#### ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών ως τεχνική της ΔΤΕ συμβάλλουν στην βελτίωση της αυτοεκτίμησης προεφήβων.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν, αυτά αποτελούν αξιολογικά και κατάλληλα διδακτικά και παιδαγωγικά εργαλεία, για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των προεφήβων. Επομένως συντελεί με επιτυχία σε αυτόν τον σκοπό.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας και τον στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε, για να διαπιστώσει η ερευνήτρια στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικών και τελικών μετρήσεων, φάνηκε η συμβολή και η αξία αυτής της τεχνικής της ΔΤΕ ως μέσο βελτίωσης της αυτοεκτίμησης των προεφήβων. Φάνηκε η σημαντική επιρροή του παρεμβατικού προγράμματος στην έκφραση της προσωπικότητας και της αλληλεπίδρασης των παιδιών.

1) Ως προς τη συμμετοχική παρατήρηση:

Τα παραμύθια και οι ιστορίες προσωπικές ή μη των παιδιών λειτούργησαν ως μέσο προβολής σκέψεων και βαθύτερων συναισθημάτων στα παιδιά. Η εμπλοκή τους στις ιστορίες ήταν ολοκληρωτική και μέσα από την παρουσίαση διαφορετικών συγκρουσιακών καταστάσεων γνώρισαν τον εαυτό τους και τους άλλους, έμαθαν να ανακαλύπτουν διαφορετικές λύσεις, να προβληματίζονται για τις συνέπειες αυτών και σταδιακά να αποκτούν συνείδηση και έλεγχο της συμπεριφοράς τους. Τα συναισθήματα αυτοελέγχου ήρθαν και αυτά κερδήθηκαν μέσω της θεατρικής εμπειρίας.

Ο μαθητής σε ρόλο είναι αυτός που θα αποκαλύψει τον άλλον και συνάμα θα εκτεθεί ο ίδιος στην πιθανότητα να καταλάβει καλύτερα το άγνωστο. Πρόκειται για μια εμπειρία συχνά διαφωτιστική, γιατί δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να βιώσει σκηνές της καθημερινότητας και μέσα στην ασφάλεια του δραματικού πλαισίου να πάρει αποφάσεις και να κάνει επιλογές αντιμέτωπος με τις συνέπειες των επιλογών του<sup>83</sup> και αντιμέτωπος με την αίσθηση και εκτίμηση του εαυτού του για την προσωπική του αξία και ικανότητα.

---

<sup>83</sup> Περσεφόνη Σέξτου, *Πρακτικές Εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2007, σ.30.

Στη διαδικασία αυτή εκφράστηκαν και οι πλέον διστακτικοί, βελτιώνοντας έτσι την απόδοσή τους, Δόθηκε η ευκαιρία με ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων να αξιοποιήσει το κάθε μέλος της ομάδας κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο του. Αναπτύχθηκε το αίσθημα της συνεκτίμησης δυνατοτήτων και ικανοτήτων του εαυτού σε σχέση με τους άλλους. Η παρέμβαση συνετέλεσε στην ανακάλυψη και ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και στην αναγνώριση του εγώ μέσα από το εμείς και το εσείς.

Τα ευρήματα των ερευνητικών επί μέρους πέντε ερωτημάτων έδειξαν ότι το πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα ελκυστικό για τα παιδιά, παρέχοντάς τους τα κίνητρα που χρειάζονται να συμμετέχουν ευχάριστα. Παράλληλα, αναπτύχθηκε το αίσθημα της αυτοπεποίθησης μέσα από την ενθάρρυνση έκφρασης των απόψεών τους και το αυτοσυναίσθημα μέσα από την προβολή του ρόλου για κάθε μαθητή. Επίσης, όσον αφορά άλλες δεξιότητες, συντέλεσε στη γλωσσική τους ανάπτυξη, μέσα από τη σύνθεση χαρακτήρων και ιστοριών, στην κριτική ικανότητα μέσα από τον προβληματισμό, την παρατηρητικότητα, την ικανότητα σύνθεσης, την ευρηματικότητα, την ικανότητα αυτοσχεδιασμού και ιδίως την ευαισθητοποίησή τους για τις παραδοσιακές, λογοτεχνικές, προσωπικές ή μη αφηγήσεις. Ειδικότερα τα σύγχρονα έντεχνα και προσωπικά αφηγήματα και ιστορίες φάνηκαν πιο ελκυστικά και αποτελεσματικά και συνέτειναν περισσότερο στον βασικό στόχο μας. Τέλος και τα δυο φύλα βοηθήθηκαν εξίσου από το πρόγραμμα.

Η βαθιά, πολύτιμη και κοινή εμπειρία, όπως κάθε εμπειρία αλλαγής και αποκάλυψης, εμπειρείχε και λίγες δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών (στο ελεύθερο style και ύφος της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης). Πάνω απ' όλα όμως εμπειρείχε τη συγκίνηση και τη βαθιά δόνηση που δημιουργεί η συνάντηση του προσωπικού πυρήνα με τον πυρήνα του άλλου.

2) Ως προς το ερωτηματολόγιο:

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έδειξαν σημαντικά αποτελέσματα στη στάση τους απέναντι στον εαυτό τους, στην ενίσχυση της αυτοεικόνας τους, στην αντίληψή τους για τις προσωπικές ιδιαίτερες ικανότητές τους. Επίσης, θετικά αποτελέσματα παρείχαν και τα περισσότερα επιμέρους στοιχεία της κλίμακας, όπως την πίστη ότι πολλά πράγματα μπορούν ν' αλλάξουν στον εαυτό και ότι ο κάθε ένας έχει ανεξερεύνητες δυνατότητες και ικανότητες στην επίλυση προβλημάτων και στον αυτοέλεγχο. Στις τρεις περιοχές - υποκλίμακες που έχουν να κάνουν με την προσωπική αυτοεκτίμηση (εγώ και ο εαυτός μου), με την αυτοεκτίμηση που προέρχεται από τους γονείς (εγώ και οι γονείς μου) και με την αυτοεκτίμηση που προέρχεται από τους συνομηλίκους (εγώ και οι συνομήλικοί μου) μετρήσαμε υψηλά μεγέθη επίδρασης της παρέμβασης.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αναμφισβήτητα, η παιδαγωγική χρησιμοποίηση των αφηγήσεων και δραματοποιήσεων παραμυθιών και ιστοριών είναι δυνατόν να αυξήσει στα παιδιά τις ικανότητες που συνδέονται με την αυτοεκτίμηση και να ενδυναμώσει την ψυχική σφαίρα της προσωπικότητάς τους.

Η τεχνική αυτή της ΔΤΕ έχει μια σημαντική συνεισφορά στην κατανόηση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου των προεφήβων, γιατί αυτοί συμμετέχοντας σε θεατρικούς ρόλους, προβάλλουν τον εαυτό τους, ταυτίζονται ή αποτρέπονται έμμεσα με (ή από ) διάφορες κοινωνικές ή ψυχολογικές καταστάσεις.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, προσδοκούμε ότι θα αποβούν χρήσιμα στην εκπαιδευτική κοινότητα, γιατί δίνουν την έκταση, στην οποία η διαχείριση των αφηγήσεων και δραματοποιήσεων παραμυθιών και ιστοριών θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία.

Οι δυνατότητες λοιπόν της τεχνικής αυτής της ΔΤΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ μεγάλες, αρκεί να αξιοποιηθούν επιστημονικά. Στο σχολείο του μέλλοντος ευχόμαστε να δούμε την εν λόγω τεχνική της ΔΤΕ ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο για την ενδυνάμωση της ψυχοσύνθεσης και αυτοεκτίμησης των μελλοντικών πολιτών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

- Αθανασίου, Λ. *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες Αγωγής*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση, 2003.
- Άλκηστις, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Άλκηστις, *Μαύρη Αγελάδα - Άσπρη Αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, 2008.
- Αναγνωστόπουλος Βασίλης, *Τέχνη και Τεχνική του Παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2002.
- Ασλανίδου Σοφία, *Το Παραμύθι και το Συλλογικό Ασυνείδητο, Σημειώσεις εισήγησης στα μαθήματα Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τ.Θ.Σ. Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, στις 25.4.2015*.
- Γεωργογιάννης Παντελής, *Βηματισμοί για μια Αλλαγή στην Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα, τόμος 5<sup>ος</sup>*. Πάτρα: υτοέκδοση, 2007.
- Δαφέρμου Χαρά, Κουλούρη Πηνελόπη & Μπασαγιάννη Ελευθερία, *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*, Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Π. Ι., Αθήνα: 2006.
- Καλλέργης Ηρακλής Εμμανουήλ, *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Καστανιώτης, 1995.
- Καραγεωργίου Ρέα, «Η Θεραπευτική Διάσταση της Αφήγησης», στο Κούλα Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου (επιμ.), *Η Τέχνη της Αφήγησης*, Αθήνα: Πατάκης, 2004.
- Κασιώλας Ευθύμιος, *Ψυχολογία της Μαθήσεως και της Προσωπικότητας*. Αθήνα: Αριστείδης Παπαδόπουλος, 1977.
- Κοντολέων Μάνος, *Απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης, 1988.
- Κυριαζή Νότα, *Η Κοινωνιολογική Έρευνα - Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο, 2011.
- Μάγος Κώστας, «Αφήγηση: Μια Διαχρονική Εκπαιδευτική Τεχνική», *Καταρτίζουν*, ΕΚΕΠΙΣ, 28, 2010.

- Μακρή-Μπότσαρη Ευανθία, *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001.
- Ματσαγγούρας, Η. «Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση και Μάθηση-Θεωρία και Παιδαγωγικές Συνεπαγωγές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 1983, σσ.43-44
- Μάτσας Νέστορας, *Ο Σπόρος του Σταριού-Ελληνικός Λαϊκός Πολιτισμός και Παράδοση*. Αθήνα: Εστία, 1975.
- Μουδατσάκης Τηλέμαχος, *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη*. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 1994.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου Χαρά, «Ένα δραματικό κείμενο 'δύσκολο' για τους μαθητές» στο Π. Βασιλείου, Μ. Δεληβοριά & Ίλια Λακίδου (επιμ.), *Θεατρολόγοι στα Σχολεία (1997-2001)*. Αθήνα: Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων, 2002.
- Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, 1984.
- Παπαγεωργίου, Γ. *Ψυχολογία*, Ηράκλειο Κρήτης: Κνωσός - Σ. Ε. Χαλκιαδάκης, 1975.
- Παπάνης Ε. *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα*, 2007, και [http://eparanis.blogspot.gr/2007\\_09\\_01\\_archive.html](http://eparanis.blogspot.gr/2007_09_01_archive.html), προσπελάστηκε στις 7.8.2015.
- Πασσάκος Κωνσταντίνος, *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών (2<sup>η</sup> έκδ.)*. Αθήνα: Νίκος Κουκάς, 1978.
- Πετρίτης Σπύρος: «Θέατρο και παραμύθι στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο», στο Αθανάσιος Τριλιανός, & Ι. Καράμηνας (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*, Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.), τόμ. 2, Αθήνα, 2005, σσ.639-645.
- Πολίτης, Σπ. *Ψυχολογία του Αναπτυσσομένου Ανθρώπου*, τόμ.1, Ι. Αθήνα: Γάγγος, 1976.
- Σακελλαρίδης, Γ. «Η Μουσική στην Αφήγηση του Παραμυθιού», *Διαβάζω*, 363, 1996.
- Σαμαρίδης, Τ. *Διδασκαλία και Status της Ποιοτικής Έρευνας στην Ελλάδα*, Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών Μακεδονίας, 2011.

- Σαραφίδου-Γιασεμή Όλγα, *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων-Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg, 2011.
- Σέξτου, Περσεφόνη, *Δραματοποίηση, το Βιβλίο του Παιδαγωγού –Εμψυχωτή, Μέθοδοι-Εφαρμογές-Ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1998.
- Σέξτου Περσεφόνη, *Πρακτικές Εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτης, 2007,
- Τσιάρας Αστέριος, «Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση», στο Αστέριος Τσιάρας (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2007, σσ.25-70.
- Τσιάρας Αστέριος, *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας, 2005.
- Φιλιππάκης Μανώλης, *Κοινωνικό Θέατρο-Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικός Οδηγός για Εμψυχωτές*. Χανιά: Αερόστατο, χ. χ.

### **Ξενόγλωσση**

- Baldwin Patrice & Fleming Kate, *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. New York & London: RoutledgeFalmer, 2003.
- Barthes Roland, *Image, Music, Text*. London: Fontana, 1977.
- Bettelheim Bruno, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. London: Penguin, 1976.
- Bracken, B. «Multidimensional Self-Concept Scale». PRO-ED: Austin, TX, 1992.
- Coopersmith Stanley, *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: W. H.Freeman, 1967.
- Culler Jonathan, *Λογοτεχνική Θεωρία - Μια συνοπτική Εισαγωγή*, μετ. Καίτη Διαμαντάκου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 2003.
- Dew Tammy & Scott, E. «Huebner Adolescent's Perceived Quality of Life: An Exploratory Investigation», *Journal of School Psychology*, 32(2), 1994, σσ. 185-199.



- Dunleavy Patrick, *Η Διδακτορική Διατριβή – Οργάνωση, Σχεδιασμός, Συγγραφή, Ολοκλήρωση* (μετ. Νίκος Ηλιάδης, επ. Αλεξάνδρα Μακροπούλου). Αθήνα: Πλέθρον, 2006.
- Eisner, E. W. *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan Publishing Company, 1991.
- Erikson, E. H. *Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία* (μετ. Μ. Κουτρομπάκη). Αθήνα: Καστανιώτης, 1975.
- Harter Susan, *Self-Perception Profile for Adolescents-Manual and Questionnaires, Arts, Humanities & Social Sciences*. Department of Psychology, University of Denver, 2012.
- Harter Susan, *The Construction of the Self*. New York: Guilford Press, 1999.
- Heatheron Todd & Wyland L. Carrie, «Assessing Self-esteem», in Shane J. Lopez & C. R. Snyder (Eds), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*. Washington, DC: American Psychological Association, 2003, σσ.219-233.
- Herbert Martin, *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας* (τόμ. 1, εποπτ.-μετ. Ιωάννης Παρασκευόπουλος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1989.
- Hopkins, D. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press, 1985.
- Kimble, C. R., & Helmreich, R. «Self – esteem and the Need of Social Approval», *Psychonomic Science*, 26(6), 1972, σσ.339-342.
- Kjorsvik Maria, *Working with Fairy Tales - in Order to Strengthen Young Students Self-esteem*. Sweden: Karlstad University, 2009.
- Landy Robert J. *Handbook of Educational Drama and Theatre*. London: Greenwood Press, 1982.
- Marsh, H. W. *The Self-Description Questionnaire-I*. Psychological Corporation. San Antonio: The Psychological Corporation, 1988.
- Marsh, H. W. «The Structure of Academic Self-concept: The Marsh/Shavelson model», *Journal of Educational Psychology*, 82, 1990, σσ. 623-636.
- Maslow Abraham H. *Towards a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand, 1968.

- McNiff, J. *Action Research: Principles and Practice*. London: MacMillan, 1988.
- Piers, E. V. & Harris, D. B. «Age and other Correlates of Self-concept in Children», *Journal of Educational Psychology*, 55, 1964, σσ.91-95.
- Rodari Gianni, *Γραμματική της Φαντασίας* (μετ. Μαρία Βερτσώνη-Κοκόλη, Λία Αγγουρίδου-Στρίντζη). Αθήνα: Τεκμήριο, 1994.
- Rogers Alan, *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μετ. Μαρία Παπαδοπούλου, Μαρία Τόμπρου), Αθήνα: Μεταίχμιο, 1998.
- Rogers Carl, *On Becoming a Person*. London: Constable, 1974.
- Rosenberg Morris, *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton NJ: Princeton University Press, 1965.
- Rosenberg Morris, *Conceiving the Self*. New York: Basic Books, 1979.
- Rosenberg, M., Schooler, C. & Schoenbach, C. «Self- esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects», *American Sociological Review*, 54, 1989, 1004-1018.
- Satir Virginia, *Πλάθοντας Ανθρώπους* (μετ. Λίλη Στυλιανούδη, επ. Άγγελος Νίκας). Αθήνα: Κέδρος, 1989.
- Schonmann Shifra, *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
- Stein Judith A., Newcomb Michael D., & Bentler P. M. «The Affect of Agency and Communality on Self-Esteem: Gender Differences in Longitudinal Data», *Sex Roles-A Journal of Research*, 26(11), 1992, σσ. 465-483.
- Winston, Joe, *Drama, Narrative and Moral Education Drama: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*. London: Falmer Press, 1998.
- Wooland Brian, *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο* (μετ. Ελένη Κανηρά), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παρατίθεται η σταθμισμένη κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα:

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 νιώθω 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 δε με ενοχλούν.
15. Δεν μπορώ να είμαι εμπιστεύσιμος (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 λαβαίνουν υπόψη τα συναισθήματά μου.
20. Υπάρχουν πολλές φορές που θα ήθελα να φύγω από το σπίτι.
21. Είμαι δημοφιλής με τα παιδιά της ηλικίας μου.
22. Σαν παρέα είμαι πολύ διασκεδαστικός.
23. Αν έχω κάτι να πω, συνήθως το λέω.
24. Τα παιδιά ακολουθούν συνήθως τις ιδέες μου.
25. Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι περισσότερο συμπαθείς από εμένα.



# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

**ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ:** Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση:

Ερευνητικό σχέδιο II

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:** ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

**ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:** Η συμβολή της δραματικής τέχνης στη μείωση του σχολικού άγχους στο μάθημα της Ιστορίας σε παιδιά της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:** Ευαγγελία Νάκου

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Περίληψη (λέξεις κλειδιά).....	510
2. Θεωρητικό πλαίσιο	
Ορισμός άγχους.....	511
Σχολικό άγχος.....	511
Επιπτώσεις σχολικού άγχους.....	512
Αντιμετώπιση σχολικού άγχους.....	513
Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	514
Διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από τις τεχνικές της δραματικής τέχνης.....	515
3. Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας.....	516
4. Ερευνητικές υποθέσεις.....	517
5. Μέθοδος.....	517
Το ερωτηματολόγιο.....	517
Το δείγμα.....	519
Διαδικασία.....	519
Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων.....	519
6. Αποτελέσματα και συζήτηση.....	520
7. Περιορισμοί - Προτάσεις.....	521
8. Βιβλιογραφία.....	522
9. Παράρτημα.....	526

## Περίληψη

Το άγχος είναι ένα στοιχείο της ζωής όλων, απαραίτητο να δίνει έναυσμα για τις καθημερινές δραστηριότητες. Όταν όμως, ξεπερνά τα όρια δημιουργεί στο άτομο διάφορα προβλήματα, που εκδηλώνονται σε σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο (D` Aurora, & Fimian, 1998).

Τα παιδιά αντιμετωπίζουν τη μορφή του σχολικού άγχους. Στο σχολικό περιβάλλον, άγχος προκαλούν η δυσκολία προσαρμογής στο περιβάλλον, η έλλειψη αποδοχής από τους συνομηλίκους, η δυσκολία απόκτησης φίλων, τα μαθησιακά προβλήματα, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η κακή επικοινωνία με τον δάσκαλο, οι προσδοκίες των γονέων, ο μεγάλος όγκος πληροφοριών και η επαναλαμβανόμενη εργασία (D` Aurora, & Fimian, 1998).

Το σχολικό άγχος μπορεί να προκαλέσει πολλά προβλήματα στα παιδιά, όπως χαμηλές επιδόσεις, βίαιη συμπεριφορά και σωματικές ασθένειες (Kraag et al., 2006).

Η αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης του άγχους οδηγεί σε νέους τρόπους διδασκαλίας των μαθημάτων. Η διδασκαλία μέσα από τις τεχνικές της δραματικής τέχνης δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δομήσουν την έννοια μιας λέξης, μιας ιδέας, μιας εμπειρίας ή ενός γεγονότος με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο. Μέσω της δραματικής τέχνης οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση μέσα από την ενεργή μάθηση, ενώ ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται στη διευκόλυνση της διαδικασίας της διερεύνησης, της ανάπτυξης, της έκφρασης και της επικοινωνίας των ιδεών και των συναισθημάτων των μαθητών. Στον γνωστικό τομέα η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αναπτύσσει την κριτική σκέψη, ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, βελτιώνει την επίδοση, προάγει τις επικοινωνιακές δεξιότητες, αναπτύσσει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, καθώς και την ικανότητα συνεργασίας. Στον συναισθηματικό τομέα τονώνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, αυξάνει την ενσυναίσθηση και ενισχύει την αυτογνωσία (Duatere, & Ubuz, 2004).

Στη συγκεκριμένη έρευνα διερευνήθηκε η μείωση του σχολικού άγχους (κοινωνικό και γενικευμένο) στο μάθημα της Ιστορίας για τους μαθητές της Δ` Τάξης του Δημοτικού σχολείου, μέσα από τη χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η πειραματική έρευνα δράσης με έλεγχο και επανέλεγχο.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά την παρέμβαση με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης συγκλίνουν στο γεγονός της μείωσης του άγχους των παιδιών σε όλα τα επίπεδα.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολικό άγχος στα παιδιά, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, διδασκαλία Ιστορίας

## Θεωρητικό υπόβαθρο

### Ορισμός άγχους

Ως άγχος ορίζεται η εισβολή στις φυσιολογικές και ψυχοκοινωνικές εμπειρίες ζωής ενός ατόμου, που διαταράσσει τη σωματική ή ψυχολογική ισορροπία του και απειλεί την ασφάλεια ή την ακεραιότητά του. Πιο συγκεκριμένα το άγχος είναι ένα έκδηλο ερέθισμα με νευροφυσιολογικές, γνωστικές και συναισθηματικές συνέπειες, που διακόπτουν τη διαδικασία προσαρμογής του ατόμου (Arnold, 1990:2).

Το άγχος είναι ένα στοιχείο της ζωής όλων, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών, που βιώνεται με διάφορους τρόπους και για διάφορους λόγους. Είναι απαραίτητο κομμάτι της ζωής μας, το οποίο σε περιορισμένο βαθμό παρέχει πρόκληση για ζωή (D` Aurora, & Fimian, 1998).

Οι άνθρωποι βιώνουν διαφορετικά είδη άγχους στη ζωή τους, κάποια μακροπρόθεσμα και άλλα βραχυπρόθεσμα. Το υπερβολικό άγχος είναι ένας φυσικός, συναισθηματικός ή φυσικός παράγοντας που επηρεάζει την ικανότητα του ανθρώπου να λειτουργήσει φυσιολογικά (Arnold, 1990:24). Η αντίληψη μιας υποθετικής ή υπαρκτής άσχημης κατάστασης, είναι αρκετή για να θέσει κάποιον σε κατάσταση άγχους (D` Aurora, & Fimian, 1998).

Για τον ορισμό του άγχους έχουν αναλυθεί διάφορα μοντέλα, που βασίζονται σε μελέτες πάνω σε μαθητές. Οι Lazarus και Cohen (1977) διαχώρισαν το άγχος σε δύο τύπους, το περιβαλλοντικό/εξωτερικό και το προσωπικό/εσωτερικό. Το εξωτερικό άγχος οφείλεται σε καταστάσεις που κυμαίνονται από καταστροφικές έως απλές καθημερινές. Το εσωτερικό άγχος αφορά εσωτερικές διεργασίες που προέρχονται από την οπτική του ατόμου απέναντι στον κόσμο. Είναι πάντοτε αποτέλεσμα της σχέσης μεταξύ του υποκειμένου και του περιβάλλοντος και εξαρτάται από την αξιολόγηση του αγχογόνου παράγοντα και την επίδρασή του στην αντίδραση του υποκειμένου (Piekarska, 2000).

### Σχολικό άγχος

Το άγχος αποτελεί μέρος της καθημερινής ζωής του παιδιού (Brobbeck et al., 2007). Ο Schultz (1980) όρισε το άγχος ως μία αντιλαμβανόμενη απειλή από το παιδί για την ασφάλεια, την αυτοεκτίμηση ή τη ζωή του.

Το σχολικό άγχος σχετίζεται με έναν αριθμό καταστάσεων που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον, όπως ατομικές διαφορές, εξετάσεις και διαγωνίσματα, σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων, σχέσεις εξουσίας (Philips, 1967:13). Ο Moore (1975) καθόρισε τρεις τύπους άγχους: α) Τις εντάσεις της καθημερινής ζωής, ως αποτέλεσμα μικρών προβλημάτων ή αναγκών β) Το αναπτυξιακό άγχος, που συνδέεται με τα στάδια ζωής του παιδιού και γ) Τις κρίσεις που περιλαμβάνουν σοβαρή ασθένεια, θάνατο κάποιου από την οικογένεια ή διαρκείς μετακινήσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Στη σχολική ζωή υπάρχουν διάφοροι αγχογόνοι παράγοντες, όπως η δυσκολία προσαρμογής στο περιβάλλον, η έλλειψη αποδοχής από τους συνομηλίκους, η δυσκολία απόκτησης φίλων, τα μαθησιακά προβλήματα, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η κακή επικοινωνία με τον δάσκαλο, οι προσδοκίες των γονέων, ο μεγάλος όγκος πληροφοριών και η επαναλαμβανόμενη εργασία (D` Aurora, & Fimian, 1998). Ο Helms (1985), καθόρισε τέσσερις πηγές σχολικού άγχους: αλληλεπίδραση με τον δάσκαλο, ακαδημαϊκό άγχος, αλληλεπίδραση

με τους συνομηλικούς και ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Κατά τους Murberg και Bru (2004), το σχολικό άγχος έχει τέσσερις διαστάσεις: δυσκολίες με τους συνομηλικούς, ανησυχία για τη σχολική επίδοση, πίεση από τον χρόνο μελέτης και συγκρούσεις με τους γονείς ή τους δασκάλους. Το άγχος στα παιδιά προκαλείται είτε από καταστάσεις που σχετίζονται με το σχολείο και την επίδοση (εργασίες για το σπίτι, αξιολόγηση), είτε με κοινωνικά προβλήματα (συγκρούσεις με συνομηλικούς και γονείς) (Kraaetal, 2006). Συχνά οι μαθητές βιώνουν έντονα συναισθήματα, όπως το άγχος, όταν η γνώση που αποκτούν έρχεται σε σύγκρουση με τις προϋπάρχουσες ιδέες τους (Heyward, 2010).

Ενώ το σχολείο είναι υπεύθυνο για την ακαδημαϊκή, νοητική, προσωπική και συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών (Philips, 1967:1), ταυτόχρονα γίνεται πηγή άγχους για τους μαθητές καθώς δίνει μεγάλη έμφαση στις επιδόσεις των μαθητών, ανακλά τις ευρύτερες απαιτήσεις των γονέων και της κοινωνίας, αποδίδει στους μαθητές ολόκληρη την ευθύνη για να ανταποκριθούν σε αυτές τις απαιτήσεις (Elias, 1989).

Τα σχολεία έχουν τον αντιφατικό ρόλο να αποτελούν πηγή άγχους για τους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα και παράγοντα ανακούφισης από το άγχος (Elias, 1989).

### **Επιπτώσεις σχολικού άγχους**

Το άγχος προκαλεί στους μαθητές συναισθήματα ανασφάλειας, πίεσης, απόγνωσης, σύγχυσης και θυμού. Για πολλά παιδιά και εφήβους ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τα γεγονότα ζωής και διάφορες οικογενειακές καταστάσεις, μπορεί να είναι επιβλαβείς για την υγεία τους (D` Aurora, & Fimian, 1998).

Τα παιδιά που υποφέρουν από διαταραχές άγχους αντιμετωπίζουν σωματικά προβλήματα, όπως στομαχόπονο και πονοκέφαλο, πονόλαιμο, ναυτία, καθώς και συναισθηματικά προβλήματα, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνική απομόνωση, έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, δυσκολία προσαρμογής και μαθησιακές δυσκολίες (Siqueland, Kendall, & Steinberg, 2010). Το άγχος παίρνει συχνά τη μορφή ψυχολογικών προβλημάτων όπως άσχημη διάθεση, ευερεθιστότητα, νευρικότητα ή διαταραχές ύπνου (Brobeck et al., 2007).

Ταυτόχρονα, τα παιδιά αποκτούν προβλήματα συμπεριφοράς, όπως αυθάδεια προς τους δασκάλους, ενόχληση των άλλων παιδιών, ομιλία κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή υιοθέτηση του ρόλου του γελωτοποιού της τάξης (D` Aurora, & Fimian, 1998). Το άγχος επηρεάζει τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές λειτουργίες του παιδιού και οδηγεί σε φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση (Neil, & Christensen, 2009). Το παιδικό άγχος συνδέεται με αρνητικές συνέπειες στην κοινωνική, σχολική και προσωπική προσαρμογή (Spence, 1998). Τα παιδιά που έχουν αυξημένο σχολικό άγχος μπλοκάρουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και δεν αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να γίνουν μελλοντικά υπεύθυνοι πολίτες, γονείς και εργαζόμενοι (Elias, 1989).

Το μακροχρόνιο άγχος που δεν αντιμετωπίζεται με αποτελεσματικούς τρόπους, οδηγεί τα παιδιά σε συναισθηματική εξάντληση και σε συναισθήματα ματαιότητας και απάθειας απέναντι στους περιβαλλοντικούς παράγοντες (D` Aurora, & Fimian, 1998).



## Αντιμετώπιση σχολικού άγχους

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση του άγχους στηρίζεται στην ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις που αποδεικνύονται αγχογόνες (D` Aurora, & Fimian, 1998). Ο McNamee (1982) χωρίζει τα παιδιά σε τρία επίπεδα, ανάλογα με την αντίδρασή τους στο άγχος: σε εκείνα που μπορούν εύκολα να προσπεράσουν την αγχογόνο εμπειρία και να την μετατρέψουν σε κάτι θετικό, σε εκείνα που χρειάζονται κάποια προσπάθεια για να ανταπεξέλθουν στην αγχογόνο εμπειρία και σε εκείνα που αδυνατούν να υιοθετήσουν τρόπους αντιμετώπισης της αγχογόνου εμπειρίας.

Ο τρόπος αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Οι στρατηγικές που υιοθετούνται είναι επίκτητες, επομένως μπορούν να διαφοροποιηθούν (Ryan, 1989). Ο έλεγχος του άγχους βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη σχέση με τους συνομηλίκους (Magelinskaitė, Keralaitė, & Legkauskas, 2014). Είναι γνωστό ότι οι δεξιότητες σχεδιασμού και επίλυσης προβλημάτων βελτιώνονται με την ηλικία, καθώς η γνωστική ανάπτυξη παίζει σημαντικό ρόλο στη λειτουργία αυτή (Ryan, 1989). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι καθοριστικές για τις ψυχολογικές, συναισθηματικές και σωματικές επιπτώσεις του άγχους (Kraaget al, 2006). Υπάρχουν δύο τρόποι αντιμετώπισης του άγχους: η επικέντρωση στο πρόβλημα, που αναφέρεται στην προσπάθεια τροποποίησης του εκάστοτε αγχογόνου παράγοντα και η επικέντρωση στο συναίσθημα, που αναφέρεται στην προσπάθεια ελέγχου των συναισθημάτων που προκαλούνται από τον αγχογόνο παράγοντα (Kraaget al, 2006).

Η ασφάλεια στο σχολείο και την οικογένεια μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν το άγχος. Οι γονείς και οι δάσκαλοι πρέπει να είναι ανοιχτοί στην επικοινωνία με τα παιδιά και να τους παρέχουν βοήθεια και υποστήριξη, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις αγχογόνες καταστάσεις (D` Aurora, & Fimian, 1998).

Οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση του άγχους των παιδιών. Κάθε φορά που ο γονέας αντιλαμβάνεται ότι το παιδί του βρίσκεται υπό την επήρεια άγχους, θα πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να του μιλήσει με λεπτομέρειες για την εμπειρία του, εκφράζοντας τα συναισθήματά του, να το βοηθήσει να αντιληφθεί την πραγματική διάσταση του θέματος, παρέχοντάς του ασφάλεια και να επαναλάβει τη συζήτηση του θέματος, όποτε αυτό είναι αναγκαίο. Η αγάπη, η υποστήριξη και η επικοινωνία είναι απαραίτητα στοιχεία της σχέσης μεταξύ γονέων – παιδιών (D` Aurora, & Fimian, 1998).

Από την άλλη πλευρά, το σχολείο θεωρείται κατάλληλη αφετηρία για την προαγωγή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης του άγχους. Τα προγράμματα που εφαρμόζονται μέσω του σχολείου μπορούν να μειώσουν πολλά από τα προβλήματα αντιμετώπισης του άγχους όπως ο χρόνος που χρειάζεται, ο τόπος, η μεταφορά και το κοινωνικό στίγμα της θεραπείας (Neil, & Christensen, 2009). Οι δάσκαλοι είναι σε θέση να εφαρμόσουν διάφορες στρατηγικές, προκειμένου να εκπαιδεύσουν τους μαθητές να ανταπεξέρχονται σε αγχογόνες καταστάσεις. Η εξάσκηση και η εφαρμογή τεχνικών μείωσης του άγχους, επιτρέπει στα παιδιά να αντιμετωπίζουν με θετικότερο τρόπο τα προβλήματα της καθημερινής τους ζωής. Οι δάσκαλοι μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράσουν τους φόβους τους σε μικρές ομάδες συζήτησης ή και ατομικά, παρέχοντας τους υποστήριξη και κατανόηση (D` Aurora, & Fimian, 1998). Η κοινωνική υποστήριξη από τους δασκάλους και τους συμμαθητές (αποδοχή, επιβεβαίωση αυτοεκτίμησης, βοήθεια με τις εργασίες) προστατεύει τον μαθητή από τις επιβλαβείς συνέπειες του σχολικού άγχους (Torsheim, & Wold, 2001). Το σχολικό άγχος

μπορεί να αντιμετωπιστεί με την προώθηση τρόπων επίτευξης της σχολικής επιτυχίας, τη διδασκαλία τρόπων αντιμετώπισης του άγχους στη σχολική τάξη, τη διασφάλιση της σωματικής ακεραιότητας, τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που ευνοούν τον διάλογο, την κριτική σκέψη και την αυτενέργεια (Elias, 1989).

### **Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση**

Ενώ μέχρι πρότινος η εκπαίδευση βασιζόταν στη στείρα μετάδοση των γνώσεων, όπου οι μαθητές ήταν παθητικοί δέκτες, χωρίς κανέναν ενεργό ρόλο, η σύγχρονη παιδαγωγική αναζητά νέους δημιουργικούς τρόπους, όπως τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, προκειμένου να προάγει την αυτενέργεια στη μαθησιακή διαδικασία (Tsiaras, 2012).

Η δραματική τέχνη εισήχθη στο πεδίο της εκπαίδευσης μέσα από τις αρχές της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, της βιωματικής μάθησης και της αυτοέκφρασης. Η χρήση της εξασφαλίζει τη συνεχή μάθηση μέσα από την ενεργή συμμετοχή, βασίζεται στην εμπειρία, επιδιώκει την ενεργή μάθηση, συγκεκριμενοποιεί τις αφηρημένες έννοιες και βασίζεται σε παιγνιώδεις διαδικασίες (Dogru et al., 2010). Είναι μια πολυδιάστατη μορφή τέχνης που έχει σχεδιαστεί αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς και λειτουργεί μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, χωρίς κανένα προσχεδιασμό και αποστήθιση, που αποσκοπεί στη δημιουργία κάποιου προϊόντος (Arieli, 2008: 18).

Τα παιδιά μέσα από τη δραματική τέχνη συνειδητοποιούν τη γνώση που ήδη έχουν, δημιουργούν φανταστικούς κόσμους, που τους επιτρέπουν να συνδέουν τις δικές τους εμπειρίες με τον άγνωστο, εξωτερικό κόσμο, συμπληρώνουν τα κενά σε κάθε νόημα (Varelas et al., 2010). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προσφέρει έναν τύπο διδασκαλίας, που δεν χωρίζει τη γνώση και τις δεξιότητες σε κεφάλαια, αλλά επιτρέπει τη διερεύνηση του κόσμου με οποιοδήποτε μέσο, ενώ ταυτόχρονα δίνει μια ανθρωπιστική διάσταση στην επιστημονική γνώση, μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Yoon, 2006· Odegaard, 2012).

Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης (αναπαράσταση, επιχειρηματολογία, παιχνίδια ρόλων, μιμική και χορός) χρησιμοποιούνται για να δημιουργήσουν ιδέες, θεωρίες και διαδικασίες, που είναι περισσότερο κατανοητές στους μαθητές, αφού κατακτούν τη γνώση μέσα από την ενεργή και δημιουργική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (Abrahams, & Braund, 2012:1). Η δραματική τέχνη μπορεί να συνδυάσει πολλές μορφές τέχνης, όπως η υποκριτική, η μουσική, ο χορός, η κίνηση, ο ρυθμός, το κουκλοθέατρο, η παντομίμα, τα παιχνίδια ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός, η δραματοποίηση, η αφήγηση (Arieli, 2008:20). Τα παιχνίδια ρόλων χρησιμοποιούνται συχνά στη διδασκαλία, γιατί βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν τα πράγματα από τη σκοπιά ενός άλλου προσώπου (Craciun, 2010). Ενθαρρύνουν τους μαθητές να δημιουργήσουν τη δική τους πραγματικότητα, αναπτύσσουν την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν με άλλους ανθρώπους, αυξάνουν τα κίνητρά τους, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, επιτρέπουν την παράθεση προσωπικών εμπειριών μέσα στην τάξη, βοηθούν στον εντοπισμό των παρεξηγήσεων, παρέχουν στους ντροπαλούς μαθητές μια κάλυψη που επιτρέπει μεγαλύτερη συμμετοχή στις δραστηριότητες και είναι διασκεδαστικά (Aubusson, Fogwill, Barr, & Perkovic, 1997). Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι δραστηριοποιούνται οι αισθήσεις του σώματος, αυξάνεται η συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, ενδυναμώνονται τα εσωτερικά του κίνητρα για μάθηση και καλλιεργείται η δημιουργική του σκέψη (Κοντογιάννη, 2012:53). Ο αυτοσχεδιασμός αναπτύσσει τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις δεξιότητες διαπραγμάτευσης και δίνει τη

δυνατότητα τοποθέτησης των ιδεών σε ένα νέο πλαίσιο μέσα από την αφήγηση και τη δράση (Henry, 2000). Η δραματοποίηση και η αφήγηση προωθούν τις κοινωνικές δεξιότητες και τη δημιουργικότητα (Dogru et al., 2010).

Οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι ένα εργαλείο, όπου το νόημα εκφράζεται και αναπτύσσεται αυθόρμητα οπτικά, χωρικά, κιναισθητικά και γλωσσικά (Varelas et al., 2010). Πολλοί μαθητές θεωρούν τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ενδιαφέρουσες, αφού μέσα από αυτές ανακαλύπτουν τον πλούτο των γεγονότων της καθημερινής ζωής (Odegaard, 2012). Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης δίνουν διαφορετικούς ρόλους στους μαθητές και τους βοηθά να μάθουν ο ένας από τον άλλο σε ένα κλίμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Συνιστούν μια δυναμική διαδικασία, γιατί ασχολούνται με την προσωπική γνώση των μαθητών ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους (Butler, 1989). Στις δραστηριότητες αυτές ανταποκρίνονται τόσο οι πειθαρχημένοι μαθητές, όσο κι εκείνοι που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, εξασφαλίζουν τη συμμετοχή των πιο απρόθυμων μαθητών, αφού απαιτούν την ενεργή συμμετοχή ολόκληρης της τάξης (Abrahams, & Braund, 2012:3).

### **Διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση**

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας έχει απασχολήσει τους επιστήμονες τα τελευταία χρόνια, καθώς φαίνεται ότι οι μαθητές δε δείχνουν το αναμενόμενο ενδιαφέρον.

Ένα από τα βασικά προβλήματα στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι ότι τα γεγονότα παρουσιάζονται ως δεδομένα και οι χαρακτήρες δεν αναλύονται, με αποτέλεσμα να φαντάζουν μη ρεαλιστικά, κατ' επέκταση δεν προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών (Sengul, 2010).

Είναι, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη να βρεθούν νέοι τρόποι διδασκαλίας του μαθήματος, μέσα από τους οποίους τα παιδιά θα γίνουν περισσότερο δημιουργικά, εγκαταλείποντας την απλή ανάγνωση ενός ιστορικού κειμένου και υιοθετώντας την πλήρη αντίληψη του νοήματος του κειμένου μέσα από την αναπαράσταση των γεγονότων και των χαρακτήρων (Sengul, 2010).

Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης μπορούν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς το ίδιο το μάθημα διαθέτει πλούσιο υπόβαθρο (γεγονότα, ιστορίες, χαρακτήρες, εικόνες) (Sengul, 2010). Η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για τη διδασκαλία της Ιστορίας επιτρέπει στα παιδιά να διεισδύσουν μέσα σε ένα γεγονός, να βιώσουν την πλευρά των πρωταγωνιστών και να κατανοήσουν το παρελθόν (Fennessey, 1995). Ενώ η δραματική τέχνη είναι μια φανταστική κατάσταση, μέσα από την αναπαράσταση τα γεγονότα φαίνονται πραγματικά (Sengul, 2010). Μέσα από αυτή οι μαθητές μπορούν να χειριστούν τα γεγονότα από την οπτική των ιστορικών χαρακτήρων, να τους συναισθανθούν και να βιώσουν τις ιστορικές συνθήκες (Sengul, 2010).

Το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, το κοινωνιόδραμα είναι εκπαιδευτικές στρατηγικές, που επιτρέπουν στα παιδιά να αναβιώσουν μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή ή να ζωντανέψουν έναν ιστορικό χαρακτήρα. Βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να κατανοήσουν τις ιστορικές συνθήκες. Ταυτόχρονα, τα παιδιά έλκονται από την ιστορία, γιατί βλέπουν ότι απαρτίζεται από χαρακτήρες με συναισθήματα, αντιθέσεις και διλήμματα, που προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Καθώς αντιλαμβάνονται βιωματικά τις εμπειρίες ανθρώπων άλλων εποχών, η εκμάθηση του ιστορικού πλαισίου γίνεται αυτόματα (Cruz, &

Murthy, 2006). Η δραματική τέχνη παρακινεί τα παιδιά να ενσωματώσουν προσωπικές αφηγήσεις σε γενικές ιστορίες, να βιώσουν ενσυναίσθηση για ανθρώπινες ιστορίες διαφορετικών ιστορικών περιόδων και κοινωνικών συνθηκών, να δώσουν ζωή σε άψυχα αντικείμενα και να μπουν στη θέση των άλλων (Jackson, & Leahy, 2005). Είναι μια διαδικασία στην οποία οι συμμετέχοντες διερευνούν ανθρώπινες καταστάσεις, σαν να είναι άλλοι άνθρωποι σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο (Ford, 2000).

Μέσα από τις δραστηριότητες της δραματικής τέχνης τα παιδιά προσπερνούν γεωγραφικά, εθνικά, ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικά εμπόδια, ανακατασκευάζουν τις εντυπώσεις τους για τα ιστορικά γεγονότα και διαμορφώνουν έμπρακτα την ιστορική τους ταυτότητα (Wang, 2014), βελτιώνουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, μαθαίνουν τον τρόπο να εκφράζονται αποτελεσματικά μέσα από τα σώματά τους, καλυτερεύουν την κριτική τους σκέψη, αυξάνουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση (Okvuran, 2010· KuruogluMaccario, 2012).

### **Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας**

Όπως αναφέρθηκε ήδη, το σχολικό άγχος είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει όλες τις εκφάνσεις της ζωής των μαθητών. Αποτελεί έναν ξεχωριστό τύπο άγχους, λόγω της εμπλοκής των παιδιών. Οι πολλαπλές αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού επηρεάζονται από τη συχνότητα και τη διάρκεια των στρεσογόνων παραγόντων, όσον αφορά στις σωματικές και ψυχολογικές λειτουργίες. Το σχολικό άγχος είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, που καθορίζεται από το περιβάλλον του σχολείου (Piekarska, 2000). Τα παιδιά που υποφέρουν από διαταραχές άγχους αντιμετωπίζουν σωματικά προβλήματα (στομαχόπονο, πονοκέφαλο, πονόλαιμο, ναυτία), καθώς και συναισθηματικά προβλήματα (χαμηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνική απομόνωση, έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, δυσκολία προσαρμογής, μαθησιακές δυσκολίες) (Siqueland et al., 2010).

Θα πρέπει, λοιπόν, να βρεθούν τρόποι διαχείρισης των αγχογόνων καταστάσεων. Το σχολείο είναι συνυπεύθυνο για την εκπαίδευση των μαθητών στους τρόπους διαχείρισης του άγχους. Τα προγράμματα που εφαρμόζονται μέσω του σχολείου μπορούν να μειώσουν πολλά από τα προβλήματα αντιμετώπισης του άγχους. Οι δάσκαλοι είναι σε θέση να εφαρμόσουν διάφορες στρατηγικές, προκειμένου να εκπαιδεύσουν τους μαθητές να ανταπεξέρχονται σε αγχογόνες καταστάσεις. Η εξάσκηση και η εφαρμογή τεχνικών μείωσης του άγχους, επιτρέπει στα παιδιά να αντιμετωπίζουν με θετικότερο τρόπο τα προβλήματα της καθημερινής τους ζωής (Neil, & Christensen, 2009).

Στο ίδιο πλαίσιο η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση βοηθά στην αντιμετώπιση του άγχους. Θα πρέπει να ελεγχθεί η επίδραση αυτή και με βάση τα επιστημονικά δεδομένα που θα προκύψουν να γενικευτεί η χρήση της, ως μέσο αντιμετώπισης του άγχους των μαθητών. Λόγω των περιορισμένων ερευνών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει η συγκεκριμένη έρευνα με σκοπό να διερευνηθεί η μείωση του σχολικού άγχους, όπως αυτό εκφράζεται στο μάθημα της Ιστορίας, μέσα από τη χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Η ιδιομορφία της έρευνας συνίσταται στο γεγονός της χρήσης ενός ερευνητικού εργαλείου που στηρίζεται στην αξιολόγηση του άγχους των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καταθέτουν την άποψή τους, στηριγμένοι στην επιστημονική τους κατάρτιση και στην εμπειρία τους. Όπως, αναλύεται παρακάτω, η συμπλήρωση οποιουδήποτε ερευνητικού

εργαλείου από τα παιδιά, αμφισβητείται λόγω της μειωμένης αντιληπτικής ικανότητάς τους (Punaro, & Reeve, 2012).

### **Υποθέσεις της έρευνας**

Υπάρχει διαφορά στα επίπεδα σχολικού άγχους ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια.

Υπάρχει διαφορά στα επίπεδα κοινωνικού άγχους ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια.

Υπάρχει διαφορά στα επίπεδα γενικευμένου άγχους ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια.

Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μειώνει το σχολικό άγχος των μαθητών.

Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μειώνει το κοινωνικό άγχος των μαθητών.

Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μειώνει το γενικευμένο άγχος των μαθητών.

### **Μέθοδος**

Η οργάνωση, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας έγιναν σύμφωνα με τη μεθοδολογία της πειραματικής έρευνας δράσης με ομάδα ελέγχου, προέλεγχο (pre-test) και μετέλεγχο (post-test) σε δείγμα 42 υποκειμένων. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την πειραματική ομάδα που υποβλήθηκε στην κατάσταση που αντιπροσωπεύει την ανεξάρτητη μεταβλητή (τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση), και την ομάδα ελέγχου που δεν υποβλήθηκε στην εν λόγω κατάσταση. Καταγράφηκαν οι επιδόσεις των ατόμων στην εξαρτημένη μεταβλητή (σχολικό άγχος) για τις δύο ομάδες (τα δύο επίπεδα της ανεξάρτητης μεταβλητής), και εκτιμήθηκε αν οι δύο αυτές ομάδες έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις τους. Προκειμένου να αποδειχθεί με βεβαιότητα ότι η εισαγωγή του πειραματικού χειρισμού ήταν που προκάλεσε την αλλαγή στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής, έγιναν γνωστές οι τυπικές επιδόσεις των μελών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν από την εισαγωγή της πειραματικής συνθήκης με τη συμπλήρωση του ίδιου ερωτηματολογίου (pre-test).

Για την επιλογή των σχολείων και των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε η μέθοδος του διαθέσιμου ή βολικού δείγματος (Νόβα – Καλτσούνη, 2006: 38), δηλαδή εκπαιδευτικοί και μαθητές στους οποίους υπήρχε πρόσβαση. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολικά τμήματα, δύο όμορων σχολείων, εκ των οποίων στο ένα διδάσκουσα ήταν η ερευνήτρια.

### **Το ερωτηματολόγιο**

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η **Κλίμακα Σχολικού Άγχους – Αναφορές των Δασκάλων (School Anxiety Scale – Teacher Report– SAS-TR)**, η οποία μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά από έναν καθηγητή αγγλικής γλώσσας, που δεν γνώριζε το αντικείμενο της έρευνας και έπειτα έγινε αντίστροφη μετάφραση – από τα ελληνικά στα αγγλικά- από κάποιον άλλο (βλ. παράρτημα). Η κλίμακα αυτή σχεδιάστηκε το 2008 από τους Lyneham, Street, Abbott & Rapee, προκειμένου να εκτιμηθεί με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα η συμπεριφορά των παιδιών 5 – 12 χρονών στο σχολικό περιβάλλον, σε σχέση με το άγχος. Η κλίμακα περιλαμβάνει δύο υποκλίμακες: κοινωνικό άγχος και γενικευμένο άγχος. Ως κοινωνικό άγχος ορίζεται ο φόβος της ταπείνωσης ή της ντροπής σε

κοινωνικές καταστάσεις, που οδηγεί σε αποφυγή αυτών των καταστάσεων και στα παιδιά εκδηλώνεται με κλάμα, ένταση, σωματικούς πόνους, κλπ. Ως γενικευμένο άγχος ορίζεται το εκτενές άγχος και η ανησυχία, που εκδηλώνονται με ένταση και εγρήγορση (Hajiamini et al., 2012). Οι δύο υποκλίμακες περιλαμβάνουν 16 ερωτήσεις (7 για το κοινωνικό άγχος και 9 για το γενικευμένο άγχος). Οι ερωτήσεις 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 16 του ερωτηματολογίου (βλ.παράρτημα) αναφέρονται στο γενικευμένο άγχος, ενώ οι ερωτήσεις 1, 2, 4, 6, 11, 13, 14 στο κοινωνικό άγχος. Κάθε αντικείμενο βαθμολογείται από τον δάσκαλο για να περιγράψει την κατάσταση του παιδιού κατά τους τελευταίους τρεις μήνες σε κλίμακα τύπου Likert με βαθμολογία από 0 – 3 (Ποτέ = 0, Μερικές φορές = 1, Συχνά = 2, Πάντα = 3). Αυτό σημαίνει ότι η βαθμολογία για κάθε παιδί αναφορικά με το κοινωνικό άγχος κυμαίνεται από 0 – 21, αναφορικά με το γενικευμένο άγχος από 0 – 27 και συνολικά από 0 – 48. Όταν η βαθμολογία ξεπερνάει το 8 για το κοινωνικό άγχος, το 10 για το γενικευμένο άγχος και το 17 στο σύνολο, θεωρείται ότι το παιδί παρουσιάζει υψηλά επίπεδα άγχους. Η κλίμακα Likert έχει ως στόχο τη μέτρηση στάσεων ή απόψεων, καλώντας τους ερωτώμενους να τοποθετηθούν στον βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν σχετικά με μία σειρά θέματα που αντιπροσωπεύουν ένα γενικότερο φαινόμενο, επιλέγοντας ανάμεσα από τις δυνατές απαντήσεις που συνοδεύουν τα θέματα και έχουν σταθερή μορφή (Κυριαζή, 1999: 70).

Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 5 λεπτά της ώρας. Στην αρχή του ερωτηματολογίου συμπληρώθηκε το φύλο κάθε παιδιού με σκοπό να ελεγχθεί η ύπαρξη διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στα αποτελέσματα της έρευνας. Τα πρώτα ερωτηματολόγια (πριν την παρέμβαση) συμπληρώθηκαν από την ερευνήτρια και τη συνάδελφό της τον Οκτώβριο του 2015, ενώ τα δεύτερα τον Ιανουάριο του 2016, μετά από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης στην ομάδα παρέμβασης.

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε ανάμεσα σε άλλα όπως τα Children's Manifest Anxiety Scale – RCMAS (Castaneda, McCandless, & Palermo, 1956), Spence Children's Anxiety Scale – SCAS (Spence, 1997), Social Anxiety Scale for Children- SASC-R (La Greca, & Stone, 1993), γιατί θεωρήθηκε πως η καταγραφή του δασκάλου προσδίδει στο θέμα της παρατήρησης του σχολικού άγχους μια διαφορετική διάσταση. Καθώς τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους στο σχολείο, οι δάσκαλοι είναι αυτοί που γνωρίζουν περισσότερο γι' αυτά μετά τους γονείς τους. Μάλιστα, οι ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου, δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκδηλώσουν συναισθήματα και συμπεριφορές, που οι γονείς πολλές φορές αγνοούν. Επομένως, οι πληροφορίες που λαμβάνονται απευθείας από τον δάσκαλο, συντελούν στη διαμόρφωση μιας ευρείας εικόνας για το παιδί. Ταυτόχρονα, οι απόψεις του δασκάλου στηρίζονται σε αντικειμενική εξωτερική παρατήρηση, που έχει ως βάση την επιστημονική κατάρτιση του (Lynneham et al., 2008).

Ταυτόχρονα, συχνά υποτίθεται ότι τα παιδιά είναι σε θέση να αναφερθούν στα στάδια του άγχους τους, γεγονός που παραβλέπει τους περιορισμούς στις μεταγνωστικές δεξιότητές τους αναφορικά με την απάντηση ερωτήσεων σε σχέση με τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική κατάστασή τους. Δηλαδή, παρόλο που το άγχος υπάρχει στη σχολική ηλικία, δεν είναι ξεκάθαρο αν τα παιδιά μπορούν να περιγράψουν με ακρίβεια τις εμπειρίες τους, λόγω ανωριμότητας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους (Runago, & Reeve, 2012).

## **Το δείγμα**

Το δείγμα αποτέλεσαν 42 μαθητές της Δ` Τάξης του Δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές προέρχονταν από δύο τμήματα δύο όμορων 6/θέσιων Δημοτικών σχολείων της Αττικής. Το ένα τμήμα (20 μαθητές) αποτέλεσε την ομάδα παρέμβασης, ενώ το άλλο τμήμα (22 μαθητές) αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Στην ομάδα παρέμβασης υπήρχαν 11 κορίτσια και 9 αγόρια, ενώ στην ομάδα ελέγχου 10 κορίτσια και 12 αγόρια.

## **Διαδικασία**

Αρχικά ζητήθηκε άδεια από το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων και όταν αυτή εξασφαλίστηκε ενημερώθηκε η αντίστοιχη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και ο σχολικός σύμβουλος. Έπειτα, έγινε ανάλυση της έρευνας και των επιμέρους σταδίων της στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, προκειμένου να διευκολύνουν τη διαδικασία καθώς και στη δασκάλα της ομάδας ελέγχου. Πριν από τη συλλογή των δεδομένων στάλθηκε επιστολή στους γονείς των μαθητών των τάξεων που θα συμμετείχαν, που τους ενημέρωνε για το περιεχόμενο της έρευνας και για την αξιολόγησή τους από τον δάσκαλο, σχετικά με το θέμα του άγχους. Στην επιστολή συμπεριλαμβανόταν και το ερωτηματολόγιο, ενώ υπήρχε εγγύηση για τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Όσοι από τους γονείς συμφωνούσαν, θα έπρεπε να επιστρέψουν την υπεύθυνη δήλωση υπογεγραμμένη μέσα σε διάστημα δέκα ημερών. Έπειτα, οι δάσκαλοι των μαθητών των δύο τμημάτων (πειραματικό και ελέγχου) συγκέντρωσαν τις υπεύθυνες δηλώσεις και αξιολόγησαν τους μαθητές, για τους οποίους είχε δοθεί η άδεια των γονέων. Ακολούθησε η εφαρμογή του προσχεδιασμένου προγράμματος με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μόνο για το ένα τμήμα (ομάδα παρέμβασης) με διάρκεια τριών μηνών και επαναλήφθηκε η διαδικασία της αξιολόγησης με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο.

Το πρόγραμμα παρέμβασης αποτελείτο από 16 δίωρες διδακτικές ομάδες δραστηριοτήτων που εφαρμόζονταν την ώρα της Ιστορίας, μία φορά την εβδομάδα. Ξεκίνησε τον Νοέμβριο και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του ίδιου σχολικού έτους.

Οι δραστηριότητες βασίζονταν στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ιδεοθύελλα, καθρέφτες, ομαδικό γλυπτό, ομαδικός χαρακτήρας, συνεντεύξεις, μονόλογος – διάλογος της ομάδας, διάδρομος της συνείδησης, μιμική, καυτή καρέκλα, αυτοσχεδιασμός, αντιπαράθεση απόψεων, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, κλπ.). Η ύλη που διδάχθηκαν τα παιδιά και των δύο ομάδων ήταν η ίδια με τη διαφορά ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας διδάχθηκαν τη συγκεκριμένη ύλη με τη βοήθεια των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου με τη βοήθεια των συμβατικών μέσων διδασκαλίας.

## **Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων**

Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Η αξιοπιστία της έρευνας μετρήθηκε με τη μέθοδο διαπίστωσης της εσωτερικής συνοχής του δείκτη Cronbach`s Alpha, ο οποίος ήταν  $\alpha = .931$ . Ο συντελεστής αυτός ελέγχει την αξιοπιστία κάθε μεταβλητής χωριστά, αλλά και όλων των μεταβλητών συνολικά και οι αξιόπιστες μετρήσεις κυμαίνονται από 0,00 μέχρι 1,00 (Νόβα – Καλτσούνη, 2006:55).

Η εγκυρότητα της έρευνας εξασφαλίστηκε με δοκιμαστική έρευνα σε μικρό δείγμα (πέντε δασκάλους), προκειμένου να κριθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων και η επάρκεια των εναλλακτικών απαντήσεων (Κυριαζή, 1999:142).

Για τον στατιστικό έλεγχο των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν στατιστικά κριτήρια όπως το T-test για αλληλοεξαρτώμενα δείγματα ή T-test κατά ζεύγη, σύμφωνα με το οποίο εξετάστηκε η ισότητα των μέσων με τα τυπικά σφάλματα. Η δοκιμασία T-test χρησιμοποιείται για δείγματα που αλληλοεξαρτώνται ή για να μετρηθεί το ίδιο χαρακτηριστικό σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (Νόβα – Καλτσούνη, 2006:168).

Ακολούθησε η Ανάλυση Διακύμανσης Διπλής Κατεύθυνσης για συσχετισμένα δείγματα ή επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Two Way Anova within subjects) όπου ελέγχθηκε ο βαθμός άγχους σε σχέση με το φύλο και εξετάστηκαν οι διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών στις επιμέρους ομάδες του δείγματος (Νόβα – Καλτσούνη, 2006:195).

Έπειτα χρησιμοποιήθηκε το Scheffe test για να ελεγχθεί μεταξύ ποιών ακριβώς μέσων τιμών που εξετάστηκαν (και από τους προηγούμενους ελέγχους διαπιστώθηκε) υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά και προς ποια κατεύθυνση.

Ταυτόχρονα έγινε παραγοντική ανάλυση, όπου οι παράγοντες μειώθηκαν σε δύο (κοινωνικό άγχος και γενικευμένο άγχος). Με την παραγοντική ανάλυση δημιουργήθηκαν δύο υποσύνολα μεταβλητών (παράγοντες) με αποτέλεσμα να γίνεται πιο εύκολα η ανάλυση και η ερμηνεία των στοιχείων. Αναζητήθηκε ο βαθμός σύνδεσης μεταξύ των μεταβλητών με τη δημιουργία του πίνακα συσχέτισης (correlation matrix), ακολούθησε εξαγωγή των παραγόντων και τέλος η ερμηνεία τους (Νόβα – Καλτσούνη, 2006:241).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων είχε συγκριτική μορφή. Για το ίδιο ερώτημα συγκρίθηκαν πρώτα - με βάση τα δεδομένα του ερωτηματολογίου - οι απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Στη συνέχεια, μετά το πέρας του πειράματος, συγκρίθηκαν οι συμπεριφορές των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου όπως προέκυπταν από το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς. Ακολούθως, παρατηρήθηκε η διαφορά, η οποία εντοπίστηκε ανάμεσα στη συμπεριφορά των παιδιών της πειραματικής ομάδας και των παιδιών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά το πείραμα για να διαπιστωθεί που υπήρχε μεγαλύτερη ποσοστιαία διακύμανση π.χ. στην πειραματική ομάδα από 30% που παρουσιαζόταν ο φόβος του παιδιού να απαντήσει αυθόρμητα σε μία ερώτηση, μειώθηκε σε 10% άρα έχουμε μείωση 20% ενώ στην ομάδα ελέγχου από 50% μειώθηκε στο 40% άρα έχουμε μείωση 10%, δηλαδή στην πειραματική ομάδα έχουμε μείωση μεγαλύτερη απ'ότι στην ομάδα ελέγχου.

## **Αποτελέσματα και συζήτηση**

Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση βελτιώνει τις νοητικές, γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών. Από προηγούμενες έρευνες (Duarte, & Ubuz, 2004· Moghaddas, & Ghafariniae, 2012· Saglamel, & Kayaoglu, 2013) έχει προκύψει ότι οι τεχνικές αυτές επιδρούν και στο θέμα του άγχους και βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τρόπους άμυνας απέναντι στους αγχογόνους παράγοντες.

Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που διδάχτηκαν με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, παρουσίασαν βελτίωση στην αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων, έναντι των μαθητών της ομάδας ελέγχου, που διδάχτηκαν με διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας. Επομένως, επαληθεύτηκε η ερευνητική υπόθεση ότι οι



τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση βελτιώνουν τις αντιδράσεις στο σχολικό άγχος των παιδιών, τόσο στην κατηγορία του σχολικού άγχους, όσο και στην κατηγορία του γενικευμένου άγχους.

Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης φαίνεται να είναι πιο πρόθυμα να κάνουν αυθόρμητα ερωτήσεις και να παίρνουν τον λόγο μπροστά στην τάξη, παραπονιούνται λιγότερο συχνά για σωματικούς πόνους, συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στις ομαδικές δραστηριότητες, δεν ανησυχούν τόσο πολύ για τα λάθη που κάνουν, είναι περισσότερο κοινωνικά.

Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρουσίασαν μικρότερη βελτίωση αναφορικά με τη διαχείριση των αγχογόνων καταστάσεων, η οποία πιθανόν να οφείλεται στη συναισθηματική τους ωρίμανση ή και την εφαρμογή άλλων τεχνικών.

Δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο στις τιμές του κοινωνικού ή του γενικευμένου άγχους, ούτε στο συνολικό σχολικό άγχος. Αυτό επαληθεύει προηγούμενες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο (Lynneham et al., 2008· Hajiamini et al., 2012), ενώ έρχεται σε αντίθεση με άλλες (Rende, & Plomin, 1992· Murberg, & Bru, 2004· William, & Lopez, 2007· Broeren, & Muris, 2008), στις οποίες τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους από τα αγόρια.

#### **Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις**

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Ο μικρός αριθμός του δείγματος, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας σε όλο τον πληθυσμό των μαθητών της Δ' Τάξης του Δημοτικού σχολείου. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να γίνουν συμπληρωματικές έρευνες με το ίδιο αντικείμενο, έτσι ώστε να μετρηθούν και να συγκριθούν τα αποτελέσματά τους.

Ταυτόχρονα, το δείγμα ήταν βολικό και αποτελείτο από παιδιά μιας συγκεκριμένης ηλικίας. Σε μελλοντικές έρευνες θα πρέπει το δείγμα να επιλεγεί προσεκτικά, έτσι ώστε να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ηλικιών.

Μια ακόμα προέκταση της έρευνας θα μπορούσε να είναι η μελέτη των απόψεων των γονέων για τις ίδιες μεταβλητές και η σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ερευνών.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Abrahams, I., & Braund, M. (2012). *Performing Science: Teaching Chemistry, Physics and Biology through Drama*. London: Ian Abrahams, Martin Braud and Contributors.
- Arieli, B. (2008). *The Integration of Creative Drama into Science Teaching*. Doctoral Dissertation, Kansas State University.
- Arnold, L. E. (1990). *Childhood Stress*. New York: Wiley.
- Aubusson, P., Fogwill, S., Barr, R., & Perkovic, L. (1997). What Happens When Students Do Simulation-Role-Play in Science? *Research in Science Education*, 27(4), 565-579.
- Brobeck, E., Marklund, B., Haraldsson, K., & Berntsson, L. (2007). Stress in Children: How Fifth-Year Pupils Experience Stress in Everyday Life. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 21(1), 3–9.
- Broeren, S., & Muris, P. (2008). Psychometric Evaluation of Two New Parent-Rating Scales for Measuring Anxiety Symptoms in Young Dutch Children. *Anxiety Disorders*, 22, 949–958.
- Butler, J. (1989). Science Learning and Drama Processes. *Science Education*, 73(5) 569-579.
- Castaneda, C., Mc Candless, B., & Palermo, D. (1956).The Children's Form of the Manifest Anxiety Scale. *Child Development*, 27(3), 317-326.
- Craciun, D. (2010). Role - Playing as a Creative Method in Science Education. *Journal of Science and Arts*, 1(12), 175-182.
- Cruz, B. C., & Murthy, S. A. (2006). Breathing Life into History: Using Role-Playing to Engage Students. *Social Studies and the Young Learner*, 19(1), 4–8.
- D` Aurora, D., & Fimian, M. (1998). Dimensions of Life and School Stress Experienced by Young People. *Psychology in the Schools*, 25, 44-53.
- Dogru, M., Yilmaz, T., Kalay, A., & Gencosman, T. (2010). Effect Of Creative Drama Method In Science And Technology Course On The Attitudes Of Primary School Fifth Grade Students Towards The Course And On Their Achievements. *Practice and Theory in Systems of Education*, 5, 133-144.
- Duatepe, A., & Ubuz, B. (2004). *Drama Based Instruction and Geometry*. Proceedings of 10<sup>th</sup> International Congress on Mathematical Education, Copenhagen, Denmark.
- Elias, M. (1989). Schools as a Source of Stress to Children: An Analysis of Causal and Ameliorative Influences. *Journal of School Psychology*, 27, 393-407.
- Fennessey, S. (1995). Living History through Drama and Literature. *The Reading Teacher*, 49 (1), 16-19.
- Ford, C. (2000). Interpretation Special: Museum – Theatre. *Museum Practice*, 13, 62-64.

- Hajiamini, Z., Mohamadi, A., Ebadi, A., Fathi - Ashtiani, A., Tavousi, M., & Montazeri, A. (2012). The School Anxiety Scale-Teacher Report(SAS-TR): Translation and Psychometric Properties of the Iranian Version. *BMC Psychiatry, 12*(82), 1-7.
- Helms, B. (1985). *A Study of the Relationship of Child Stress to Demographic, Personality, Family and School Variables*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Connecticut, Storrs.
- Henry, M. (2000). Drama`s Ways of Learning, Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance, 5*(1), 45-62.
- Heyward, P. (2010). Emotional Engagement through Drama: Strategies to Assist Learning through Role-Play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 22*(2), 197-203.
- Jackson, A., & Leahy, H. R. (2005). ‘Seeing it for real ...?’—Authenticity, Theatre and Learning in Museums This Article Draws on The Combined Efforts of the Research Team: Anthony Jackson, Helen Rees Leahy, Paul Johnson (Research Assistant, Centre for Applied Theatre Research, Manchester University) and Verity Walker (museum consultant and director of ‘Interpret-action’). *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 10*(3), 303-325.
- Kraag, G., Zeegers, M., Kok, G., Hosman, C., & Abu-Saad, H. (2006). School Programs Targeting Stress Management in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Journal of School Psychology, 44*, 449–472.
- KuruogluMaccario, N. (2012). Stimulation of Multiple Intelligence by Museum Education at Teachers’ Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 51*, 807 –811.
- La Greca, A., & Stone, W. (1993). Social Anxiety Scale for Children-Revised: Factor Structure and Concurrent Validity. *Journal of Clinical Child Psychology, 22*(1), 17-27.
- Lazarus, R. S., & Cohen, J. B. (1977). Environmental Stress. In J. Altmans & J. F. Wohlwills (Eds.), *Human Behavior and Environment* (pp.89-127). New York: Plenum Press.
- Lyneham, H., Street, A., Abbott, M., & Rapee, R. (2008). Psychometric Properties of The School Anxiety Scale - Teacher Report (SAS-TR). *Journal of Anxiety Disorders, 22*, 292–300.
- Magelinskaitė, S., Kepalaitė, A., & Legkauskas, V. (2014). Relationship between Social Competence, Learning Motivation, and School Anxiety in Primary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 2936 – 2940.
- Mc Namee, A. S. (1982). *Children and Stress: Helping Children Care*. Washington, D.C.: Association of Childhood Education International.
- Moghaddas, B., & Ghafariniae, R. (2012). Applying Drama Techniques in Teaching English in Iran. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research, 1*(9), 24 – 32.

- Moore, T. (1975). Stress in Normal Childhood. In L. Leve (Ed.), *Society, Stress, and Disease: Childhood and Adolescence* (pp.170-180). London: Oxford University Press.
- Murberg, T., & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms Among Norwegian Adolescents. *School Psychology International, 25*(3), 317–332.
- Neil, A., & Christensen, H. (2009). Efficacy and Effectiveness of School-Based Prevention and Early Intervention Programs for Anxiety. *Clinical Psychology Review, 29*, 208–215.
- Odegaard, M. (2012). Science Theater/Drama. *Encyclopedia of Science Education, 1-4*.
- Okvuran, A. (2010). The Relationship between Arts Education, Museum Education and Drama Education in Elementary Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 5389–5392.
- Philips, B. (1967). *The Nature of School Anxiety and its Relationship to Children's School Behavior*. Presented at American Psychological Association Symposium on "Anxiety and School Behavior," Washington, September 1967.
- Philips, B. (1996). *An Analysis of Causes of Anxiety among Children in School*. Austin: The University of Texas.
- Piekarska, A. (2000). Stress, Teachers' Abusive Behaviors, and Children's Coping Strategies. *Child Abuse & Neglect, 24*(11), 1443–1449.
- Punaro, L., & Reeve, R. (2012). Relationships between 9-Year-Olds' Math and Literacy Worries and Academic Abilities. *Child Development Research, 1-11*. Article ID 359089, <http://dx.doi.org/10.1155/2012/359089>.
- Rende, R., & Plomin, R. (1992). Relations between First Grade Stress, Temperament, and Behavior Problems. *Journal of Applied Developmental Psychology, 13*, 435-446.
- Ryan, N. (1989). Stress-Coping Strategies Identified from School Age Children's Perspective. *Research in Nursing and Health, 12*(2), 111-122.
- Saglamel, H., & Kayaoglu, M. (2013). Creative Drama: A Possible Way to Alleviate Foreign Language Anxiety. *RELC Journal, 44*(3), 377–394.
- Schultze, W. (1980). Teaching Coping Skills for Stress and Anxiety. *Teaching Exceptional Children, 13*, 12-15.
- Sengul, T. (2010). Activity Models about Using Drama Method in History Lessons. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 3155–3159.
- Siqueland, L., Kendall, P., & Steinberg, L. (2010). Anxiety in Children: Perceived Family Environments and Observed Family Interaction. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*(2), 225-237.
- Spence, S. (1998). A Measure of Anxiety Symptoms among Children. *Behavior Research and Therapy, 36*, 545 – 566.

- Spence, S. H. (1997). The Structure of Anxiety Symptoms among Children: A Confirmatory Factor Analytic Study. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 280 - 297.
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001a). School-Related Stress, School Support, and Somatic Complaints: A General Population Study. *Journal of Adolescent Research, 16*(3), 293-303.
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001b). School-Related Stress, Support, and Subjective Health Complaints among Early Adolescents: A Multilevel Approach. *Journal of Adolescence, 24*, 701–713.
- Tsiaras, A. (2012). Dramatic Play as a Means of Developing Primary School Students' Self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia, 3*(1), 47-67.
- Varelas, M., Pappas, C., Tucker-Raymond, E., Kane, J., Hankes, J., Ortiz, I., & Keblawe-Shamah, N. (2010). Drama Activities as Ideational Resources for Primary-Grade Children in Urban Science Classrooms. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(3), 302–325.
- Wang, W. J. (2014). Using Process Drama in Museum Theatre Educational Projects to Reconstruct Postcolonial Cultural Identities in Hong Kong, Singapore and Taiwan. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 19*(1), 39-50.
- William Li Ho, C., & Lopez, V. (2007). Development and Validation of a Short Form of the Chinese Version of the State Anxiety Scale for Children. *International Journal of Nursing Studies, 44*, 566–573.
- Yoon, H. G. (2006). *The Nature of Science Drama in Science Education*. The 9th International Conference on Public Communication of Science and Technology. Coex, Seoul, Korea, 17-20 May 2006.

### **Ελληνόγλωσση**

- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα. Gutenberg.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### School Anxiety Scale – Teacher Report

For each item please tick the box that best describes how this child has been over the last three months or this school year. Please answer all of the items.

Gender:

Boy	
Girl	

	Never	Sometimes	Often	Always
1. This child is afraid of asking questions in class.				
2. This child speaks only when someone asks a question of them.				
3. This child worries what other people think of him/her.				
4. This child does not volunteer answers or comments during class.				
5. This child is afraid of making mistakes.				
6. This child hates being the centre of attention.				
7. This child hesitates in starting tasks or asks whether they understood the task before starting.				
8. This child worries about things				
9. This child worries that (s)he will do				

badly at school.				
10. This child worries that something bad will happen to him/her.				
11. This child seems very shy.				
12. This child complains of headaches, stomachaches or feeling sick.				
13. This child feels afraid when (s)he has To talk in front of the class.				
14. This child hesitates to speak when in group situations.				
15. When this child has a problem, (s)he feels shaky.				
16. This child appears nervous when approached by other children or adults.				

### Κλίμακα σχολικού άγχους – Αναφορές των δασκάλων

Για κάθε αντικείμενο, παρακαλώ σημειώστε το κουτάκι που περιγράφει καλύτερα τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού κατά τους τελευταίους τρεις μήνες της σχολικής χρονιάς. Παρακαλώ συμπληρώστε όλα τα αντικείμενα.

Φύλο

Αγόρι	
Κορίτσι	

	Ποτέ	Καμιά φορά	Συχνά	Πάντα
1. Αυτό το παιδί φοβάται να κάνει				

ερωτήσεις στην τάξη.				
2. Αυτό το παιδί μιλάει μόνο όταν κάποιος του απευθύνει μια ερώτηση.				
3. Αυτό το παιδί ανησυχεί σχετικά με το τι νομίζουν οι άλλοι γι' αυτό.				
4. Αυτό το παιδί δεν απαντά αυθόρμητα, ούτε κάνει σχόλια κατά τη διάρκεια του μαθήματος.				
5. Αυτό το παιδί φοβάται να κάνει λάθη.				
6. Αυτό το παιδί δε θέλει να βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής.				
7. Αυτό το παιδί διστάζει να θέσει το θέμα κάποιας ομαδικής εργασίας ή ρωτά τους άλλους αν καταλαβαίνουν το θέμα πριν ξεκινήσει.				
8. Αυτό το παιδί ανησυχεί για διάφορα πράγματα.				
9. Αυτό το παιδί ανησυχεί ότι δε θα τα πάει καλά με τα μαθήματά του.				
10. Αυτό το παιδί ανησυχεί ότι θα του συμβεί κάτι κακό.				
11. Αυτό το παιδί φαίνεται πολύ ντροπαλό.				
12. Αυτό το παιδί παραπονιέται για πονοκεφάλους, στομαχόπονους και ναυτία.				
13. Αυτό το παιδί φοβάται όταν πρέπει				



να μιλήσει μπροστά στους συμμαθητές του.				
14. Αυτό το παιδί διστάζει να πάρει τον λόγο σε ομαδικές εργασίες.				
15. Όταν αυτό το παιδί έχει ένα πρόβλημα, αισθάνεται επισφαλές.				
16. Αυτό το παιδί φαίνεται αμήχανο όταν το πλησιάζουν άλλα παιδιά ή ενήλικες.				



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**"Η εφαρμογή της ΔΤΕ ως εργαλείο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο: Η μελέτη περίπτωσης του 1/θεσίου 6ου Νηπ/γείου Ναυπλίου"**



**Ξυλά Βασιλική**

**AM:5052201401002**

**Β' Εξάμηνο**

**ΝΑΥΠΛΙΟ 2015**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	532
Λέξεις κλειδιά.....	532
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	533
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ</b>	
1.1. Σχολικός εκφοβισμός.....	534
1.2. Οι εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού.....	535
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ</b>	
2.1. Η νομοθεσία κατά της σχολικής βίας που αφορά και την προσχολική ηλικία.....	537
2.2. Η αναγκαιότητα ενός Θ.Π. για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία.....	537
2.3. Ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	538
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ</b>	
<b>Η ΕΡΕΥΝΑ</b>	
3.1. Το θέμα, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υπό μελέτη μεταβλητές.....	541
3.2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	541
3.3. Τι θα περιλαμβάνει το Θ.Π.....	541
3.4. Ενδεικτική συνεδρία .....	542
3.5. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	543
3.6. Ανάλυση δεδομένων .....	543
3.6. Αναμενόμενα αποτελέσματα.....	544
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b>	
Συμπεράσματα .....	545
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	
Ξενόγλωσση .....	547
Ελληνική .....	549

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται ένα ευαίσθητο κι επίκαιρο θέμα που μαστίζει την ελληνική κοινωνία, τον σχολικό εκφοβισμό. Παρουσιάζονται οι εκφάνσεις του φαινομένου, τα αίτιά του και σαν μέσο πρόληψης προτείνεται η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Η ΔΤΕ στοχεύει στην πιο επικοινωνιακή, βιωματική, ενεργητική, δημιουργική, πρωτότυπη και ταυτόχρονα πιο αποτελεσματική προσέγγιση της διδακτέας ύλης. Επίσης είναι κατάλληλη, ως εργαλείο, για την προσέγγιση δύσκολων κοινωνικών θεμάτων, ένα από τα οποία είναι και ο σχολικός εκφοβισμός στα σχολεία. Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι, με την εφαρμογή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος στην κρίσιμη για τη μετέπειτα ανάπτυξη του ατόμου, προσχολική ηλικία, να εδραιωθούν οι σωστές βάσεις, στάσεις και νοοτροπίες στη συμπεριφορά των νηπίων. Κατά συνέπεια, τα παιδιά μεγαλώνοντας θα γίνουν ενεργητικά υπεύθυνα και κοινωνικά ευαίσθητα άτομα, με δημοκρατική συνείδηση και κρίση απέναντι σε δυσάρεστα φαινόμενα για την κοινωνία. Η έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη περίπτωσης μιας τάξης Νηπιαγωγείου κι αυτό γιατί το Νηπιαγωγείο αποτελεί έναν ζωτικό χώρο διαμεσολάβησης του παιδιού με την οικογένεια του και με την ευρύτερη κοινωνία, έναν χώρο συνεχούς διαπαιδαγώγησης κι ενεργούς κοινωνικής δράσης. Η έρευνα επίσης στοχεύει και στην εις βάθος διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που οδηγούν τα παιδιά σε αρνητικές συμπεριφορές προς τους συνομηλίκους τους, προτείνοντας ταυτόχρονα ως λύση μεθόδους και εργαλεία της θεατρικής τέχνης.

**Λέξεις Κλειδιά:** Σχολικός εκφοβισμός, μελέτη περίπτωσης, προσχολική ηλικία, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, Νηπιαγωγείο.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο πρωταρχικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η εφαρμογή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού ως μέσου πρόληψης αλλά και καταστολής του φαινομένου που μαστίζει την ελληνική κοινωνία. Η εργασία έχει χωριστεί σε τρία τμήματα. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αποσαφήνιση της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού και παρουσιάζονται οι εκφάνσεις του φαινομένου στην κοινωνική του διάσταση. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η νομοθεσία κατά της σχολικής βίας που αφορά και την προσχολική ηλικία και οι λόγοι που επιβάλλουν την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός Θ.Π. για τον σχολικό εκφοβισμό στο Νηπιαγωγείο, καθώς και ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως αρωγός στην αντιμετώπιση σοβαρών κι ευαίσθητων κοινωνικών φαινομένων. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα βήματα της ποιοτικής έρευνας που θα διενεργηθεί σε 1/θέσιο Νηπιαγωγείο του Ναυπλίου, ως μελέτη περίπτωσης μιας τάξης. Τίθενται το θέμα, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι υπό διερεύνηση μεταβλητές, η μεθοδολογία της έρευνας που θα ακολουθηθεί, παρουσιάζεται μια ενδεικτική συνεδρία με επιλεγμένες ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, που θα συμπεριλαμβάνονται στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και η μεθοδολογία ανάλυσής τους. Τέλος, εμφανίζονται τα αναμενόμενα αποτελέσματα από την εφαρμογή του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος. Στον επίλογο, παρουσιάζονται αποδεδειγμένα συμπεράσματα από έρευνες που έχουν διενεργηθεί στον ελλαδικό χώρο και στο εξωτερικό και καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

## 1.1. Σχολικός εκφοβισμός

Η διάσκεψη της Ουτρέχτης η οποία συγκλήθηκε το 1977 για το θέμα της ασφάλειας στα σχολεία, όρισε τη σχολική βία ως την επιβολή της βούλησης ενός μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας σε κάποιο άλλο με σκοπό την πρόκληση βλάβης. Μορφές σχολικής βίας είναι η σωματική, η λεκτική, η ψυχολογική, η σεξουαλική και ο βανδαλισμός.<sup>1</sup>

Αν και το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελούσε πρόβλημα για αιώνες, δεν έτυχε ποτέ επιστημονικού ενδιαφέροντος. Τη δεκαετία του '70 ο Olweus ήταν ο πρώτος ερευνητής που εστίασε την προσοχή του στο φαινόμενο και προσέφερε σημαντικά επιστημονικά ευρήματα στην βιβλιογραφία. Θεωρείται πρωτοπόρος στον τομέα αυτόν και η εργασία του για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, έχει προκαλέσει το ερευνητικό ενδιαφέρον των επιστημόνων παγκοσμίως.<sup>2</sup>

Ο Olweus χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο "bullying" για να δηλώσει ότι ένας μαθητής υφίσταται εκφοβισμό ή θυματοποιείται, όταν εκτίθεται επανειλημμένως και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες από τη μεριά ενός ή περισσότερων μαθητών. Ο όρος αρνητικές ενέργειες εσκλείει μεγάλης ευρύτητας συμπεριφορές, που ποικίλουν από τη μη λεκτική βία, όπως τις επίμονες ματιές και τα πειράγματα μέχρι και τις σωματικές επιθέσεις. Εκφοβισμός δεν υφίσταται μεταξύ δύο ατόμων ίσης δύναμης που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση. Ο Olweus έδωσε έμφαση στην επανάληψη των παραπάνω αρνητικών ενεργειών, για να αποκλείσει τα τυχαία και ασήμαντα περιστατικά παρενόχλησης.<sup>3</sup>

Οι Lagerspetz, Bjorkqvist και Peltonen υποστηρίζουν ότι ένα μεμονωμένο κρούσμα θα μπορούσε να θεωρηθεί εκφοβισμός εάν το θύμα ταλαιπωρείται για ευρύ χρονικό διάστημα από τρόπο και αίσθημα μειονεξίας.<sup>4</sup>

Οι Smith & Sharp υποστηρίζουν ότι ο όρος "bullying" σημαίνει τη συστηματική κατάχρηση της δύναμης. Αυτός ο ορισμός ενσωματώνει την επαναληπτική φύση του φαινομένου όπως την απέδωσε η εξήγηση του Olweus, επιπλέον όμως υπονοεί και μια ανισορροπία δύναμης μέσα στην αλληλεπίδραση θύτη-θύματος. Το θύμα δηλαδή, δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του για ποικίλους λόγους, όπως αυτούς της μειοψηφίας ή της σωματικής κατωτερότητας απέναντι στον θύτη.<sup>5</sup>

Ο Rigby ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως μια καταπίεση, σωματική ή ψυχολογική, που υφίσταται ένα λιγότερο δυνατό άτομο από κάποιον ή κάποιους πιο ισχυρούς και που επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα.<sup>6</sup>

Σύμφωνα με την Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής των Ελλήνων, ο σχολικός εκφοβισμός είναι «η εσκεμμένη επιθετική συμπεριφορά από

<sup>1</sup> Β. Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2001, σ.18.

<sup>2</sup> C. Sanders & G. Phye, *Bullying implications for the classroom*, London, Elsevier Academic Press, 2004, σ.18.

<sup>3</sup> C. Sanders & G. Phye, *Bullying implications for the classroom*, London, Elsevier Academic Press, 2004, σσ.2, 3.

<sup>4</sup> K. M. J. Lagerspetz, K. Bjorkqvist & T. Peltonen, «Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children», *Aggressive Behavior*, 14, 1988, σσ. 403–414.

<sup>5</sup> S. Sharp & P. K. Smith, «Bullying in UK schools: The Des Sheffield bullying project», *Journal of Early Childhood Development and Care*, 77, 1991, σσ. 47-55.

<sup>6</sup> K. Rigby, *Bullying in schools and what to do about it*, London, Jessica Kingsley, 1996, σ. 15.

μαθητές σε συμμαθητές τους, με στόχο να προκαλέσει φόβο, ανησυχία, σωματική και ψυχική οδύνη, ή ακόμα να οδηγήσει σε ένα όφελος, όπως ευχαρίστηση, κοινωνικό κύρος ή ένα υλικό απόκτημα».<sup>7</sup>

Ο Boulton υποστηρίζει ότι τα παιχνίδια σωματικής πάλης που παίζουν τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να αποτελέσουν εκφοβιστικά περιστατικά, καθώς εμπλέκεται ο συναισθηματικός παράγοντας και τα άτομα που αλληλεπιδρούν διατηρούν φιλικές σχέσεις. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει σκόπιμη πρόκληση σωματικού ή συναισθηματικού πόνου.<sup>8</sup>

## 1.2. Οι εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνεται με λεκτική επιθετικότητα (ύβρεις, κοροϊδέματα, παρατσούκλια) με σωματική βία (γροθιές κλωτσιές, τράβηγμα μαλλιών) και με διαταραχή στις σχέσεις μεταξύ των ομηλικών (κοινωνικός αποκλεισμός ενός παιδιού από ένα ομαδικό παιχνίδι, η διάδοση ψευδών φημών, κλοπή και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων) με έμμεσο ή άμεσο τρόπο.<sup>9</sup>

Οι θύτες σύμφωνα με τον Olweus αισθάνονται ισχυροί, αυτάρεσκοι, είναι άτομα αυταρχικά, αντικοινωνικά και συχνά αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα μέσα στην οικογένειά τους.<sup>10</sup> Κατά τον Haber οι περισσότεροι θύτες δε διαθέτουν ενσυναίσθηση και αυτοέλεγχο, εκτίθενται σε πράξεις παραβατικότητας και μισαλλοδοξίας, αισθάνονται δημοφιλείς, αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς κι έχουν υποστεί οι ίδιοι βία στην οικογένεια ή στον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο.<sup>11</sup>

Από την άλλη μεριά, τα θύματα χαρακτηρίζονται από άγχος και ανασφάλεια στις κοινωνικές τους συναλλαγές, αισθάνονται απόρριψη πιθανόν και μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και συχνά πάσχουν από το καταθλιπτικό σύνδρομο.<sup>12</sup> Θύματα μπορεί να υπάρξουν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής όλοι οι εν δυνάμει μαθητές. Εντούτοις, υπάρχουν κάποιες ομάδες μαθητών πιο ευάλωτες να υποστούν σχολικό εκφοβισμό από άλλες. Για παράδειγμα, τα παιδιά με διαφορετική εθνικότητα, με πολιτιστικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Επίσης, τα παιδιά που υφίστανται ρατσισμό για τη σεξουαλική τους ταυτότητα ή που έχουν λάβει ειδική αγωγή. Ακόμη εκείνα που υπολείπονται των κοινωνικών δεξιοτήτων της πλειοψηφίας των άλλων παιδιών. Τέλος, υπάρχουν και οι μοναχικοί τύποι, που δεν έχουν την υποστήριξη των συνομηλικών τους, όπως και τα χαρισματικά παιδιά.<sup>13</sup>

Εκτός από την αλληλεπίδραση θύτη-θύματος, υπάρχει και ο ρόλος του παρατηρητή σε ένα επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού. Η απάθεια του τρίτου προσώπου αποτελεί επιβεβαίωση του θύτη που ενδυναμώνει τη θέση του ως

<sup>7</sup> Επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής των Ελλήνων, *Υλικο στήριξης για τα θέματα της ΙΗ΄ Συνόδου της Βουλής των εφήβων στις 30-06-2013*.

<sup>8</sup> M. J. Boulton, «Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization and bullying», *Child Development*, 70, 1999, σσ. 944-954.

<sup>9</sup> N. R. Crick, «Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress and provocation type», *Development and Psychopathology*, 7, 1995, σσ. 313-322.

<sup>10</sup> D. Olweus, *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell Publishing, 1993, σσ. 14-18.

<sup>11</sup> L. Hirsch, & C. Lowen, *Bully: An action plan for teachers, parents and communities to combat the bullying crisis*, New York, Weinstein Books, 2012, σ.7.

<sup>12</sup> D. Olweus, 1993, ό.π., σσ. 14-18.

<sup>13</sup> L. Hirsch, & C. Lowen, 2012, ό.π., σ.6.

δράστη. Έχουν επίσης καταγραφεί άλλοι δύο τύποι παρατηρητών. Ο τύπος που βοηθάει το θύμα φανερά και άρα παρουσιάζει μια ενεργητική αντίδραση, και ο τύπος που στηρίζει τον θύτη, ηθικά. Τα παιδιά θύτες επιτίθενται συνήθως σε μοναχικούς ομηλικούς τους, με τη συνέργεια ενός ή περισσοτέρων ατόμων.<sup>14</sup>

Ως πιθανά αίτια του σχολικού εκφοβισμού ορίζονται η ανισότητα δύναμης ανάμεσα στον θύτη και το θύμα. Επίσης τα οικογενειακά προβλήματα όπως η βία, η αδιαφορία, η εγκατάλειψη, η έλλειψη ορίων, αγωγής και κουλτούρας, η έλλειψη αγάπης, αυτοεκτίμησης, κατανόησης κι επικοινωνίας, οδηγούν σε αρνητικές πράξεις παρενόχλησης. Επιπλέον τα οικονομικά προβλήματα όπως η φτώχεια και η ανεργία είναι αίτια πρόκλησης επεισοδίων. Αλλά και η αυταρχική ή εσφαλμένη τακτική του εκπαιδευτικού, οι αξιοπρόσεχτες μαθησιακές δυσκολίες ενός μαθητή και το απεριποίητο ή αφιλόξενο περιβάλλον ενός σχολείου μπορεί να προκαλέσουν πράξεις σχολικού εκφοβισμού. Τέλος σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι ψυχικές διαταραχές ή οι καταπιεσμένες επιθυμίες του θύτη, η κατάλυση του συστήματος των αξιών, η ανοχή του περίγυρου, η αλόγιστη και απερίσκεπτη χρήση του διαδικτύου<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> P. C. Rodkin, T. W. Farmer, R. Pearl, & R. Van Acker, «They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls», *Social development*, 15(2), 2006, σσ.175-204.

<sup>15</sup> Μ. Μπελογιάννη, «Παρουσίαση έρευνας, Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο» *Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών*, 128 Α', 2009, σσ.175-200.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### 2.1. Η νομοθεσία κατά της σχολικής βίας που αφορά και στην προσχολική ηλικία

Σύμφωνα με το Ελληνικό Δίκαιο, άρθρο 2 παρ.1 του Συντάγματος, πρωταρχική υποχρέωση της πολιτείας είναι ο σεβασμός και η προστασία της αξίας του ανθρώπου, ενώ το άρθρο 5 παρ. 2 διασφαλίζει το δικαίωμα της προστασίας της ζωής και της ελευθερίας των ατόμων που βρίσκονται στην Ελληνική Επικράτεια.<sup>16</sup>

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού, στο άρθρο 19, αξιώνει από τα κράτη να προστατεύσουν τα παιδιά από κάθε μορφή βίας και προσβολής, λαμβάνοντας όλα τα κατάλληλα μέτρα, νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά.<sup>17</sup>

Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (Ν.Δ. 53/1974) διασφαλίζει τον σεβασμό της σωματικής ακεραιότητας, της τιμής και της αξιοπρέπειας του ατόμου.<sup>18</sup>

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη, άρθρο 17 οι δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς οφείλουν να εφαρμόσουν τα αναγκαία μέτρα, ώστε να προστατεύσουν τα παιδιά και τους νέους από τη βία.<sup>19</sup>

### 2.2. Η αναγκαιότητα ενός Θ.Π. για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία

Η εφαρμογή ενός προγράμματος πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό στα ελληνικά σχολεία, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί επιτακτική ανάγκη, καθώς στη χώρα μας το φαινόμενο βρίσκεται σε έξαρση και αποδίδεται από πολλούς ερευνητές στην οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρα. Έρευνες κατατάσσουν την Ελλάδα στην τέταρτη πανευρωπαϊκή θέση στα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού με ποσοστό 32%.<sup>20</sup> Για τον λόγο αυτόν δημιουργήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας «Το Παρατηρητήριο για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού» στις 14-11-2014.

Στα ελληνικά σχολεία θα συναντήσουμε το φαινόμενο της βίας στη συμπεριφορά μεταξύ των συνομηλίκων, στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, στις σχέσεις των εκπαιδευτικών, στη συμπεριφορά του διευθυντή απέναντι στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, στη συμπεριφορά των γονέων απέναντι στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς και τέλος στη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στην κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του εκπαιδευτικού ιδρύματος.<sup>21</sup>

<sup>16</sup> Υπουργείο Δικαιοσύνης, *Αστικός Κώδικας*, ΦΕΚ:Α16419841024/23-02-1946

<sup>17</sup> Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, *Διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα των παιδιών*, 20-11-1989 & Εθνική Νομοθεσία, *Νόμος 2101/1992*, ΦΕΚ:192/2-12-92.

<sup>18</sup> Ευρωπαϊκό δικαστήριο ανθρωπίνων δικαιωμάτων, *Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*, Ρώμη, 04-11-1950.

<sup>19</sup> Συμβούλιο της Ευρώπης, *Ευρωπαϊκός κοινωνικός χάρτης*, Τορίνο, 18-10-1961.

<sup>20</sup> Ι. Τσίγκανου, *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 2004, σσ.107,108.

<sup>21</sup> Μ. Μπελογιάννη, 2009, ό.π., σσ.175-200.

Η προσχολική ηλικία αποτελεί περίοδο ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη του παιδιού.<sup>22</sup>

Η προσχολική εκπαίδευση έχει σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας, μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, που ανταποκρίνεται αναπτυξιακά στις ανάγκες των παιδιών και παρέχει εμπειρίες για την κατάκτηση της γνώσης τους.<sup>23</sup>

Σκοπός του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) του Νηπιαγωγείου είναι η κοινωνικοσυναισθηματική, νοητική, γλωσσική, κινητική κι αισθητική ανάπτυξη του νηπίου με έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, στην ανακάλυψη και στην οικοδόμηση της γνώσης και στο παιχνίδι, που αποτελεί τη βάση της προσχολικής αγωγής. Επιπλέον, με την εφαρμογή του Διαθεματικού Εννιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο, η γνώση συνδέεται με τα σχέδια εργασίας που συμπληρώνουν τις βασικές δεξιότητες που αποκτώνται από το ΑΠΣ.<sup>24</sup>

Η ενασχόληση των παιδιών με ένα Θ.Π. κατά του σχολικού εκφοβισμού θα συμβάλλει στην οικοδόμηση γνώσεων, στάσεων, αξιών και συμπεριφορών τέτοιων, που θα τα καταστήσει ενεργητικά υπεύθυνους και κοινωνικά ευαίσθητους πολίτες, με δημοκρατική συνείδηση και κρίση απέναντι σε δυσάρεστα φαινόμενα για την κοινωνία.<sup>25</sup>

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η νηπιαγωγός είναι το άτομο εκείνο που σέβεται, αγαπά, εκτιμά, στηρίζει, κατανοεί και αποδέχεται τα παιδιά και παρέχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ασφάλειας, εξερεύνησης, παροχής εμπειριών και μάθησης.<sup>26</sup>

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση θεωρείται το πλέον κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο για την προσέγγιση θεμάτων όπως ο σχολικός εκφοβισμός, διότι ο πρωταρχικός στόχος είναι η δημιουργική και συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή στην διαδικασία της μάθησης μέσω του δράματος, η οποία είναι απαραίτητη για την ολόπλευρη ανάπτυξή του.<sup>27</sup>

### 2.3. Ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή στοχεύει στην πιο επικοινωνιακή, βιωματική, ενεργητική, δημιουργική, ευχάριστη, πρωτότυπη και ταυτόχρονα πιο αποτελεσματική προσέγγιση της διδακτέας ύλης. Ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που του κινεί την περιέργεια για εξερεύνηση και αυτοέκφραση, με τη

<sup>22</sup> S. Bredekamp & C. Copple, «Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές», στο Ε. Ντολιοπούλου (εισαγ.-επιμ.), *Σχολικά προγράμματα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998, σ.83.

<sup>23</sup> E. Prescott & E. Jones, «Day care of children –assets and liabilities», *Children*, 18, 1971, σσ.54-58.

<sup>24</sup> Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Π.Δ.486/1989, ΦΕΚ304/13-03-2003*.

<sup>25</sup> S. Marchuk, «Drivers and barriers in pre-school education for sustainable development», in I. Bjorneloo, & E. Nyberg (Eds), *Drivers and barriers for implementing learning for sustainable development in pre-school through upper secondary and teacher education*, Paris, UNESCO, 2007, σσ.118-120.

<sup>26</sup> Ε. Ντολιοπούλου, *Το ολοήμερο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2003, σσ.32,33.

<sup>27</sup> Αλκχισις, *Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, σ.62.

χρήση της φαντασίας και της δημιουργικότητάς του.<sup>28</sup> Επίσης, παρέχει στον εκπαιδευτικό εναλλακτικές και ευφάνταστες μεθόδους διδασκαλίας που θα καταστήσουν τη διδασκαλία του πιο ενδιαφέρουσα και άρα πιο παραγωγική. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα επιλέξει τις κατάλληλες δραματικές τεχνικές και μεθόδους εργασίας, ώστε να καθοδηγήσει και να ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους μέσα από την κίνηση και τον λόγο.<sup>29</sup>

Το ελεύθερο δραματικό παιχνίδι θεωρείται η απαρχή του εκπαιδευτικού δράματος καθώς έχει τις ρίζες του στο συμβολικό παιχνίδι προσποίησης των παιδιών, που αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του δασκάλου. Ο Neelands πιστεύει ότι το δράμα στην εκπαίδευση προέρχεται από το παιχνίδι των παιδιών που ο δάσκαλος συνδυάζει με τις τεχνικές του θεάτρου, προκειμένου να εμβαθύνει και να εμπνεύσει τη μάθηση.<sup>30</sup>

Η ΔΤΕ δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα και αντίληψη της θεατρικής δημιουργίας στη σχολική τάξη που απαξιώνει τη σχολειοποίηση του θεάτρου, εναρμονίζεται με το εκπαιδευτικό σύστημα και ανταποκρίνεται πλήρως στους αισθητικούς, εκπαιδευτικούς, πολιτιστικούς και ψυχαγωγικούς στόχους τόσο της εκπαίδευσης όσο και του θεάτρου.<sup>31</sup> Μέσω της ΔΤΕ οι μαθητές αποκτούν διαπολιτισμική παιδεία, καλλιεργούν την ελεύθερη έκφρασή τους, αυτενεργούν και συνδημιουργούν. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί ανανεώνουν τη διδακτική μεθοδολογία τους και τη σχέση τους με τους μαθητές, αφού όλη η παιδευτική διαδικασία γίνεται με αμεσότητα και παραστατικότητα, μέσα σε πλαίσια εναρμονισμένα με τις επιστήμες της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της θεατρολογίας.<sup>32</sup>

Τον σημαντικό ρόλο του δράματος στην ανάπτυξη των παιδιών είχαν τονίσει ο Piaget, ο Vygotsky και ο Bruner. Η Heathcote υπογραμμίζει ότι ο σκοπός του εκπαιδευτικού δράματος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές τη διορατικότητα να βλέπουν την ουσία των πραγμάτων και τις προσωπικές και πολιτιστικές αξίες που τη στηρίζουν. Ο Bolton θεωρεί το Εκπαιδευτικό Δράμα ως έναν ιδιαίτερο τρόπο άσκησης της συμπεριφοράς, καθώς αποτελεί μια συνεργατική μορφή τέχνης που στηρίζεται απαραίτητα στην εμπιστοσύνη και την αμοιβαιότητα των συμμετεχόντων<sup>33</sup>. Σύμφωνα με τον Grotowski το θέατρο είναι ένα σύνολο φυσικών και διανοητικών αντιδράσεων που οδηγεί τους μαθητές στην προσωπική

---

<sup>28</sup> Σ. Περδικάρη, *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός παιδαγωγικού προγράμματος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2007, σσ.8-13.

<sup>29</sup> Κ. Παπλωματά, «Δημιουργική διδασκαλία και δράμα στην προσχολική ηλικία», στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις*, Πρακτικά της 4<sup>ης</sup> Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση, Δίκτυο Θεάτρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2004, σσ.159-161.

<sup>30</sup> J. Neelands, *Making sense of drama*, London, Heinemann, 1984, σσ. 6, 7.

<sup>31</sup> J. Somers, «Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education): Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές», στο Ν. Γκόβας & Φ. Κακλαμάνη (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, 1η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2000, σσ. 76-80.

<sup>32</sup> Τ. Τζαμαργιάς, «Θεατρική παιδεία και πρακτική στην εκπαίδευση», στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, Πρακτικά 2<sup>ης</sup> Διεθνούς Συνδιάσκεψης, Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001, σσ. 66-68.

<sup>33</sup> G. M. Bolton, *Acting in classroom drama: A critical analysis*, Birmingham, University of Central England, 1998, σ.271.

ολοκλήρωση, ενώ ο Boal επισημαίνει ότι το θέατρο μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική μέθοδο για κοινωνική απελευθέρωση και δικαιοσύνη.<sup>34</sup>

Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μία ζωντανή διαδικασία, ένα εργαλείο αγωγής που θέτει στο επίκεντρο της διδασκαλίας τους μαθητές και όχι το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, ειδικά αν αυτό προβλέπει ένα τελικό προϊόν. Μέσω αυτού παρέχεται η δυνατότητα της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης και η διαθεματική εξακτίνωσή της σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, προσεγγίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο δύσκολα κοινωνικά θέματα, ένα από τα οποία είναι και η βία στα σχολεία.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Φ. Γεωργιάδης & Α. Ζήσιμος, «Φωνές και όψεις του «άλλου»: Το εκπαιδευτικό δράμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε μια εποχή μεταβολών και ετεροτήτων», στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*, 6η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση, Μέρος Ε΄, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση, 2009, σσ. 360-363.

<sup>35</sup> Ν. Γκόβας, «Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες!», στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, 2001, ό.π., σσ. 21-27.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### Η ΕΡΕΥΝΑ

#### 3.1. Το θέμα, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υπό μελέτη μεταβλητές

Πρόθεση της ερευνήτριας αποτελεί η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα διερευνηθούν είναι τα εξής:

Βελτιώνει η χρήση της ΔΤΕ την διαγωγή των παιδιών ως προς τη λεκτική επιθετικότητα;

Βελτιώνει η χρήση της ΔΤΕ την διαγωγή των παιδιών ως προς την άσκηση σωματικής βίας;

Βελτιώνει η εφαρμογή του ΘΠ ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό τις σχέσεις μεταξύ των ομηλίκων;

Τελικά η εφαρμογή της ΔΤΕ μειώνει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο;

Στη συγκεκριμένη έρευνα θα μελετηθούν δύο μεταβλητές, η ανεξάρτητη που είναι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) και η εξαρτημένη που είναι η διαγωγή των μαθητών σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

#### 3.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Για την εφαρμογή της ΔΤΕ ως εργαλείο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης του 1/θεσίου 6<sup>ου</sup> Νηπ/γείου Ναυπλίου. Θα εφαρμοστεί η δειγματοληψία ευκολίας και σκοπιμότητας<sup>36</sup> καθώς ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα κι εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο και ο αριθμός του δείγματος, λόγω του περιορισμένου αριθμού των παιδιών, είναι μικρότερος του 30 ( $N < 30$ ).

Η μελέτη περίπτωσης είναι η επεξεργασμένη διερεύνηση μιας μονάδας, μιας τάξης εν προκειμένω, με σκοπό την εις βάθος ανάλυση των φαινομένων, της συμπεριφοράς, των στάσεων, των εμπειριών των ατόμων που απαρτίζουν μια τάξη προσχολικής ηλικίας, η οποία θα οδηγήσει σε συμπεράσματα και γενικεύσεις για τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η ομάδα.<sup>37</sup> Ο ερευνητής – εκπαιδευτικός θα εφαρμόσει την έρευνα δράσης, δηλαδή μια παρέμβαση μικρής κλίμακας με σκοπό να εξετάσει τις επιδράσεις της εφαρμογής ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος (ΘΠ) κατά του σχολικού εκφοβισμού, στη μεταγενέστερη συμπεριφορά των νηπίων.

#### 3.3. Τι θα περιλαμβάνει το Θ.Π.

Το Θ.Π. για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο θα περιλαμβάνει δεκαέξι εργαστήρια-συνεδρίες, ενταγμένα στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου. Η κάθε συνεδρία θα εμπεριέχει τεχνικές της ΔΤΕ που ανταποκρίνονται στα ηλικιακά κριτήρια των παιδιών της προσχολικής εκπαίδευσης.

Πρωταρχική υπόθεση και στόχος του προγράμματος είναι να μάθουν τα παιδιά να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις με δημιουργικό τρόπο και να μειωθεί η συχνότητα

<sup>36</sup> <http://users.uoa.gr/~roussosp/stats/sampling.pdf>

<sup>37</sup> L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *Research methods in education*, 5<sup>th</sup> Edition, London & New York, Routledge /Farmer, 2000, σ.181.

της επιθετικής συμπεριφοράς.<sup>38</sup> Μέσω του εκπαιδευτικού δράματος τα νήπια θα διερευνήσουν τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού, τις μορφές και τους πρωταγωνιστές του, θα επινοήσουν αλλά και θα μεθοδεύσουν τακτικές πρόληψης, καταπολέμησης, ελαχιστοποίησης και διευθέτησης των ενδοσχολικών συγκρούσεων.<sup>39</sup>

### 3.4 Ενδεικτική συνεδρία

Παρακάτω παρουσιάζεται μια ενδεικτική συνεδρία από το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, διάρκειας 90', με τη χρήση τεχνικών του Process Drama, του Θεάτρου Εικόνων και του Playback Theatre. Επειδή απευθυνόμαστε σε παιδιά Νηπιαγωγείου οι δραστηριότητες δεν θα γίνουν συνεχόμενα αλλά θα μεσολαβήσει χρόνος για το δεκατιανό τους και για το διάλειμμα τους.

Θέμα: «Ένας νέος φίλος στο σχολείο μας»

Στο Νηπιαγωγείο έρχεται ένας καινούργιος συμμαθητής, μια κούκλα *persona doll*. Η κούκλα αυτή είναι πολύ φοβισμένη και απογοητευμένη καθώς αναγκάστηκε να φύγει από το παλιό της σχολείο, γιατί κάποια παιδιά την κορόιδευαν και τη χτυπούσαν. Η κούκλα αυτή δεν μιλάει στα άλλα παιδιά, παρά μόνο ψιθυρίζει στην εμψυχώτρια.<sup>40</sup>

Με αφορμή την κούκλα αυτήν πραγματοποιούμε ασκήσεις γνωριμίας οι οποίες είναι απαραίτητες για να κατακτηθεί η εμπιστοσύνη και η ασφάλεια ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Με την πρόοδο των ασκήσεων τα παιδιά δημιουργούν με σχέδιο ή με γράμματα τη δική τους ταυτότητα την οποία συμφωνούμε να την φοράμε σε κάθε συνεδρία.<sup>41</sup>

Η κούκλα μέσω της εμψυχώτριας αφηγείται την ιστορία της και δημιουργεί κατάσταση προβληματισμού μέσα στην ομάδα. Με την ιδεοθύελλα η εμψυχώτρια θα επεξεργαστεί το θέμα και θα διαπιστώσει τι γνωρίζουν τα παιδιά για τον σχολικό εκφοβισμό, αλλά και τι θέλουν να μάθουν γι' αυτό.<sup>42</sup> Μετά από υπόδειξη της κούκλας η ερευνήτρια θα προτρέψει τα παιδιά να αναπαραστήσουν σκηνές που έζησε η κούκλα στο παλιό σχολείο της. Με παγωμένες εικόνες θα αναπαραστήσουν τις σκηνές εκφοβισμού που υπέστη η κούκλα.<sup>43</sup> Με την τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης η εμψυχώτρια ακουμπώντας έναν μαθητή στον ώμο τον ρωτάει τι σκέφτεται ή πώς αισθάνεται. Ο μαθητής απαντά μέσα στον ρόλο που έχει αναλάβει. Οι εικόνες μπορούν να ζωντανέψουν ή να ενδυναμωθούν με κάποιο αντικείμενο ή με ήχο.<sup>44</sup>

<sup>38</sup> M. Lepp, «Θέατρο/δράμα για την ειρήνη και τη διαχείριση των συγκρούσεων παίζοντας ενάντια στη βία» στο Ν. Γκόβας (επιμ.), 2001, ό.π., σσ.205-209.

<sup>39</sup> J. O'Toole, «Δράση ενάντια στη σχολική βία» στο (επιμ. Γκόβας) 2001, ό.π., σσ. 425-426.

<sup>40</sup> W. de Melendez & V. Beck, *Teaching young children in multicultural classrooms: Issues, concepts, and strategies*, Belmont, Ca., Wadsworth Cengage Learning, 2013, σ.297.

<sup>41</sup> Σ. Περγικάρη, 2007, ό.π., σ.142.

<sup>42</sup> Άλκησις, *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008, σ.σ. 259-268.

<sup>43</sup> Χ. Ζώνιου, «Το θέατρο φόρουμ στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση», στο Μ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας, & Α. Μερκούρη, (επιμ.). *Θέατρο στην εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*, Πρακτικά της 5<sup>ης</sup> Διεθνούς συνδιάσκεψης για το θέατρο/δράμα και τις παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση, 2006, σσ.82-87.

<sup>44</sup> Ν. Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003, σσ.132-142.

Στο τέλος τα παιδιά θα δημιουργήσουν ένα εικαστικό εργαστήρι και θα ζωγραφίσουν τι τους έκανε εντύπωση σαν αναστοχασμό και αξιολόγηση της συνεδρίας. Θα παρουσιάσουν τα έργα τους στην ομάδα, θα μιλήσουν για αυτά και η συνεδρία θα κλείσει με μια άσκηση αποχαιρετισμού. Με μουσική υπόκρουση και με παράγγελμα της κούκλας τα παιδιά κάνουν κινήσεις χεριών, ποδιών, σώματος και κεφαλιού ως αποχαιρετισμό.<sup>45</sup>

### Στόχοι συνεδρίας

Ανάμεσα στους στόχους της παραπάνω συνεδρίας είναι η εξοικείωση των παιδιών με την ερευνήτρια και το νέο τους φίλο, η επεξεργασία και η κατανόηση της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού, η αντίληψη και συνειδητοποίηση του ρόλου του θύτη του θύματος και του θεατή σε ένα εκφοβιστικό επεισόδιο, η προώθηση της συνεργατικότητας των μελών της ομάδας, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών, η ψυχοκινητική ανάπτυξη των νηπίων, η ελεύθερη έκφραση και δημιουργικότητα μέσα από την θεατρική τέχνη.

### 3.5. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της η ερευνήτρια θα χρησιμοποιήσει ως εργαλείο τη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία συνταιριάζει τη διερεύνηση των ντοκουμέντων, τις συνεντεύξεις, την άμεση συμμετοχή, την παρατήρηση και την εις βάθος εξέταση.<sup>46</sup> Η καταγραφή των στοιχείων θα πραγματοποιηθεί με τη χρήση ημερολογίου και οπτικοακουστικού υλικού μέσα στην τάξη (φωτογραφική μηχανή, βιντεοσκόπηση, μαγνητοφώνηση)<sup>47</sup> με την απαραίτητη έγγραφη γονική συναίνεση και με την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

Η ερευνήτρια θα εφαρμόσει το «Πρωτόκολλο της δομημένης συνέντευξης των νηπίων» με τη βοήθεια οπτικοποιημένου υλικού.<sup>48</sup> Θα ακολουθήσει τον «Οδηγό παρατήρησης – καταγραφής συμβάντων θυματοποίησης στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο».<sup>49</sup> Η ερευνήτρια τέλος, θα χρησιμοποιήσει ερωτηματολόγιο ή συνέντευξη προς τους γονείς των παιδιών του Νηπιαγωγείου, για να διαπιστώσει τα αποτελέσματα της επίδρασης του ΘΠ στην συμπεριφορά των παιδιών.

### 3.6. Ανάλυση δεδομένων

Το πρώτο βήμα μετά την συλλογή των ανεπεξέργαστων δεδομένων της συνέντευξης και της παρατήρησης, είναι η καταγραφή τους σε χαρτί. Η ερευνήτρια, αφού καταγράψει τις παρατηρήσεις του και απομαγνητοφωνήσει τα δεδομένα της, τα διαβάξει προσεχτικά και επαναληπτικά με σκοπό να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα λεχθέντα και τις πράξεις των συμμετεχόντων.<sup>50</sup>

<sup>45</sup> Σ. Περδικάρη, 2007, ό.π., σ.148.

<sup>46</sup> M. Q. Patton, *Qualitative evaluation and research methods*, Sage, London, 1990, σ.4.

<sup>47</sup> L. Cohen et al., 2000, ό.π., σσ. 187-188.

<sup>48</sup> Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Α. Ψάλτη, Σ. Κασάπη & Ε. Βιδάλη, «Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση στην προσχολική ηλικία: Πρωτόκολλο δομημένης ατομικής συνέντευξης», στο Μ. Βλάχου (Επιμ.), *Σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2011, σσ.262-267.

<sup>49</sup> Μ. Βλάχου, 2011, ό.π. σσ. 269-274.

<sup>50</sup> J. M. Morse, & P. A. Field, *Nursing research: The application of qualitative approaches*. London, Basingstoke, Macmillan, 1996, σ.53.

Στη συνέχεια προβαίνει σε κωδικοποίηση, δηλαδή στην απόδοση ενός αντιπροσωπευτικού κώδικα σε ένα μέρος των δεδομένων της, προκειμένου η ερευνήτρια να ερμηνεύσει το συγκεκριμένο τμήμα των ευρημάτων της. Ο κώδικας αναδύεται από το κείμενο χωρίς να επιβληθεί εκ των προτέρων από την ερευνήτρια. Αφού κωδικοποιηθούν η συνέντευξη και η παρατήρηση σε μια σειρά κωδικών, το επόμενο βήμα είναι η σύγκριση προκειμένου να βρεθούν οι ομοιότητες μεταξύ των κωδικών και η συμπύκνωσή τους για να σχηματιστεί μια θεματική ενότητα.<sup>51</sup>

Η θεματική ενότητα είναι μια περιεκτική ολιστική περιγραφή κι ερμηνεία του πώς προσεγγίζουν οι συμμετέχοντες το υπό έρευνα φαινόμενο. Αποτελούν την τελική ερμηνεία του φαινομένου. Στο τελικό στάδιο οι θεματικές ενότητες θα συνδεθούν με την ευρύτερη βιβλιογραφία, με σκοπό την εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στην υπάρχουσα γνώση και στα αποτελέσματα της έρευνας.<sup>52</sup>

### 3.6. Αναμενόμενα αποτελέσματα

Μετά την υλοποίηση του ΘΠ ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό, το συγκεντρωμένο υλικό θα κατανεμηθεί συστηματικά σε εννοιολογικές κατηγορίες. Τα αποτελέσματα θα πρέπει να έχουν εγκυρότητα, αξιοπιστία και γενίκευση. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία επιτυγχάνεται με την τριγωνοποίηση τη χρήση δηλαδή δύο ή περισσότερων μεθόδων συγκέντρωσης δεδομένων για τη διερεύνηση πτυχών της ανθρώπινης συμπεριφοράς.<sup>53</sup> Η αξιοπιστία της έρευνας κατοχυρώνεται όταν παράγονται τα ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις. Η εγκυρότητα αναφέρεται στην πραγματική αντιστοίχιση των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων με τα αποτελέσματα της έρευνας.<sup>54</sup>

Η ερευνήτρια θα έχει παρατηρήσει τα χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης ομάδας. Τα αποτελέσματα αναμένεται να είναι θετικά και η εφαρμογή της ΔΤΕ να έχει μειώσει ή εξαλείψει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να έχει γενικότερα βελτιώσει τη διαγωγή των μαθητών σε επίπεδο λεκτικό, σωματικό και κοινωνικό. Τελικός στόχος της ερευνήτριας είναι να κάνει γενικεύσεις με βάση τα δεδομένα των αποτελεσμάτων της, σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η ομάδα<sup>55</sup>, ο οποίος υποθέτουμε ότι έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά των ατόμων της συγκεκριμένης ομάδας.

---

<sup>51</sup> Γ. Σαραφίδου, Μέθοδοι συλλογής δεδομένων - UTH e-Class

<sup>52</sup> Σ.Μαντζούκας, «Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση», *Ανασκόπηση νοσηλευτική*, 46(1), 2007, σσ.88-98.

<sup>53</sup> L. Cohen & L. Manion, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, Μάνια Φιλοπούλου). Αθήνα, Έκφραση, 1997, σ. 321.

<sup>54</sup> Π. Πηγιάκη, *Εθνογραφία, Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1988, σσ. 118-122.

<sup>55</sup> Ι. Παρασκευόπουλος, *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τ.1, Αθήνα, Αυτοέκδοση, 1993, σ.29.



## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

### Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την έρευνα της Βλάχου τα ποσοστά εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία είναι ανάλογα με αυτά των παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας. Τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο στον σωματικό εκφοβισμό, ενώ και τα δύο φύλα αναμιγνύονται το ίδιο σε περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού ή κοινωνικού αποκλεισμού. Τα αγόρια επιλέγουν περισσότερες εχθρικές στρατηγικές σωματικής και κοινωνικής επιθετικότητας από τα κορίτσια, ενώ δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στις ηλικιακές ομάδες νηπίων-προνηπίων. Συμβάντα σχολικού εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό χώρο του σχολείου. Φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού παρατηρούνται στον εσωτερικό οργανωμένο χώρο του Νηπιαγωγείου, ενώ περιστατικά σωματικού εκφοβισμού παρατηρούνται κυρίως στους ελεύθερους αδόμητους εσωτερικούς χώρους των σχολείων της προσχολικής αγωγής, απουσία των ομηλίκων. Τα δημοφιλή παιδιά οργανώνουν τις περισσότερες επιθέσεις ενώ μεγάλο ποσοστό των παιδιών παρατηρούσε αμέτοχο τα συμβάντα.<sup>56</sup>

Σύμφωνα με την έρευνα της Κατσίγιαννη γύρω από το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό σχολείο, η λεκτική και μετά η σωματική θυματοποίηση είναι οι πιο συχνές μορφές εκφοβισμού στον χώρο του σχολείου. Οι μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες εκφοβίζουν σε μεγαλύτερα ποσοστά. Μετά την εκδήλωση εκφοβιστικών επεισοδίων τα πιο συνηθισμένα συναισθήματα που νιώθουν τα θύματα είναι θυμός, μοναξιά, φόβος, επιθυμία για εκδίκηση. Ο μαθητής εμπιστεύεται περισσότερο την οικογένειά του, για να αναφέρει ένα εκφοβιστικό συμβάν παρά τον δάσκαλό του.<sup>57</sup>

Σύμφωνα με την έρευνα της Βεγιάννη σχετικά με την αντίληψη και την συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει καταρτιστεί ή επιμορφωθεί πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ούτε έχει συμμετάσχει σε σεμινάριο συμβουλευτικής. Το οικογενειακό περιβάλλον, τα γονεϊκά πρότυπα και τα ΜΜΕ είναι οι παράγοντες εκείνοι που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εκδήλωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο.<sup>58</sup>

Οι Monks, Smith & Swettenham με έρευνα που διεξήγαγαν στην Μ. Βρετανία, χρησιμοποιώντας αναφορές ομηλίκων απέδειξαν ότι το 25% των παιδιών προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν θύτες, το 22% ήταν θύματα, το 2% δράστες-θύματα, το 29,8% μη εμπλεκόμενοι, το 16,3% υπερασπιστές των θυμάτων και το 4,8% ήταν υπερασπιστές-θύματα.<sup>59</sup>

<sup>56</sup> Μ. Βλάχου, 2011, ό.π., σσ.191-194.

<sup>57</sup> Β. Κατσίγιαννη, *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, 2006, σσ.269-270.

<sup>58</sup> Ειρ. Βεγιάννη, *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό*, Διπλωματική Εργασία στα πλαίσια ΜΠΣ, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011, σσ. 94, 95, 101.

<sup>59</sup> C. P. Monks, P. K. Smith & J. Swettenham, «Psychological correlates of peer victimization in pre-school children: social cognitive skills, executive functions and attachment profiles», *Aggressive Behaviour*, 31, 2005, σσ.571-588.

Οι Perren & Alsaker μετά από έρευνα που πραγματοποίησαν στην Ελβετία συλλέγοντας αναφορές από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας κατέληξαν ότι το 12% των παιδιών ήταν θύτες, το 7% ήταν δράστες και θύματα, το 7% θύματα και το 54% μη εμπλεκόμενοι.<sup>60</sup>

Οι Atlas & Pepler απέδειξαν ότι τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας συμβαίνουν σε ποσοστό 85% μπροστά σε ομηλίκους.<sup>61</sup>

Οι Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger υποστηρίζουν ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας εκδηλώνουν τόσο λεκτικό και σωματικό εκφοβισμό, όσο και κοινωνικό αποκλεισμό και διάδοση φημών.<sup>62</sup>

Προγράμματα πρόληψης κατά του σχολικού εκφοβισμού έχει εφαρμόσει πρώτος ο Olweus (The Olweus Bullying Prevention Program) το 1983 στη Νορβηγία. Έκτοτε το πρόγραμμα του προσαρμόστηκε και εφαρμόστηκε σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανά τον κόσμο.<sup>63</sup>

Αξιοσημείωτα είναι επίσης τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού του Σέφιλντ (Sheffield anti-bullying program), το πρόγραμμα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων (Social skills training program), το πρόγραμμα προαγωγής της ειρηνικής συμβίωσης στον χώρο του σχολείου (The project ploughshares puppets for peace) που εφαρμόστηκε στον Καναδά, τα «Φιλικά σχολεία» (Friendly schools) στην Αυστραλία και στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης το πρόγραμμα Be-Prox, που εφαρμόστηκε στην Ελβετία. Έχει αποδειχτεί ότι, όπου έχουν εφαρμοστεί προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού, το φαινόμενο έχει μειωθεί σε ποσοστό 20-23% και η θυματοποίηση κατά 17-20%.<sup>64</sup>

Κρίνεται επομένως επιτακτική η ανάγκη εφαρμογής ενός προγράμματος πρόληψης με σκοπό την πρόληψη και την πρόωρη αντιμετώπιση των άμεσων μορφών εκφοβιστικών μεθοδεύσεων ακόμη και σε πολύ πρώιμη ηλικία όπως είναι η νηπιακή. Στο σημείο αυτό προτείνεται η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση σαν εργαλείο αγωγής, επικοινωνίας, ενεργούς αντιμετώπισης κι επίλυσης συγκρούσεων στην εκπαιδευτική πράξη.

---

<sup>60</sup> S. Perren & F. D. Alsaker, «Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten», *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47, 2006, σσ.165-176.

<sup>61</sup> R. S. Atlas & D. J. Pepler, «Observations of bullying in the classroom», *The Journal of Educational Research*, 92, 1998, σσ.86-99.

<sup>62</sup> F. D. Alsaker, & E. Gutzwiller-Helfenfinger, «Social behavior and peer relationship of victims, bully-victims and bullies in kindergarten», in S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of school bullying: An international perspective*, New Jersey, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2010, σσ.87-89.

<sup>63</sup> D. Olweus, «Bully-victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program», in S. Lodgins (Ed.), *Mental disorder and crime*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1993, σσ. 317-349.

<sup>64</sup> Μ. Βλάχου, 2011, ό.π. σσ.86-92.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

- Alsaker, F. D., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. «Social behavior and peer relationship of victims, bully-victims and bullies in kindergarten», in S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of school bullying: An international perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2010, σσ.87-89.
- Atlas, R. S. & Pepler, D. J. «Observations of bullying in the classroom», *The Journal of Educational Research*, 92, 1998, σσ.86-99.
- Bolton, G. M. *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Birmingham: University of Central England, 1998.
- Boulton, M. J. «Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization and bullying», *Child Development*, 70, 1999, σσ.944-954.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. «Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές», στο Ε. Ντολιοπούλου (εισαγ.-επιμ.), *Σχολικά προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Cohen, L. & Manion, L., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, Μάνια Φιλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση, 1997.
- Cohen, L., Manion L. & Morrison K. *Research methods in education*, 5<sup>th</sup> Edition. London & New York, Routledge /Farmer, 2000.
- Crick, N. R., «Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress and provocation type», *Development and Psychopathology*, 7, 1995, σσ. 313–322.
- De Melendez, W. & Beck, V. *Teaching young children in multicultural classrooms: Issues, concepts, and strategies*. Wadsworth, Belmont, Ca.: Cengage Learning, 2013.
- Hirsch, L., & Lowen, C. *Bully: An action plan for teachers, parents and communities to combat the bullying crisis*. New York, Weinstein Books, 2012.
- Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K. & Peltonen, T. «Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12-year-old children», *Aggressive Behavior*, 14, 1988, σσ. 403–414.
- Lepp, M., «Θέατρο/δράμα για την ειρήνη και τη διαχείριση των συγκρούσεων παίζοντας ενάντια στη βία», στο Ν. Γκόβας (επιμ.) *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2001. Αθήνα: Μεταίχμιο/ Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2001, σσ.205-209.
- Marchuk, S., «Drivers and barriers in pre-school education for sustainable development», in I. Bjorneloo & E. Nyberg (Eds), *Drivers and barriers for*

*implementing learning for sustainable development in pre-school through upper secondary and teacher education*. Paris: UNESCO, 2007, σσ.118-120.

Monks, C. P., Smith, P. K. & Swettenham J. «Psychological correlates of peer victimization in pre-school children: social cognitive skills, executive functions and attachment profiles». *Aggressive Behavior*, 31, 2005, σσ.571-588.

Morse, J. M. & Field, P. A. *Nursing research: The application of qualitative approaches*. London: Basingstoke, Macmillan, 1996.

Neelands, J. *Making sense of drama*. London: Heinemann, 1984.

Olweus, D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993.

Olweus, D. «Bully-victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program», in S. Lodgins (Ed.), *Mental disorder and crime*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1993, σσ. 317-349.

O'Toole, J. «Δράση ενάντια στη σχολική βία», στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2001. Αθήνα: Μεταίχμιο/ Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2001, σσ. 425-426.

Patton, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage, 1990.

Perren, S. & Alsaker, F. D. «Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten», *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47, 2006, σσ.165-176.

Prescott, E. & Jones, E., «Day care of children – assets and liabilities», *Children*, 18, 1971, σσ.54-58.

Rigby, K. *Bullying in schools: and what to do about it*. London: Jessica Kingsley, 1996.

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. & Van Acker, R. «They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls», *Social Development*, 15(2), 2006, σσ.175-204.

Sanders, C. & Phye, G. *Bullying Implications for the classroom*. London: Elsevier Academic Press, 2004.

Sharp, S. & Smith, P. K. «Bullying in UK schools: The Des Sheffield bullying project», *Journal of Early Childhood Development and Care*, 77, 1991, σσ. 47-55.

Somers, J., «Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education): Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές», στο Ν. Γκόβας & Φ. Κακλαμάνη (επιμ.) *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, 1η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2000, σσ. 76-80.

## Ελληνική

- Άλκηστις, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, 2008.
- Αρτινοπούλου, Β. *Βία στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001.
- Βεγιάννη, Ειρ. *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό*. Διπλωματική εργασία στα πλαίσια ΜΠΣ, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011.
- Βλάχου, Μ. *Σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2011.
- Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, *Διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα των παιδιών, 20-11-1989*.
- Γεωργιάδης, Φ. & Ζήσιμος, Α. «Φωνές και όψεις του «άλλου»: το εκπαιδευτικό δράμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε μια εποχή μεταβολών και ετεροτήτων», στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*, 6η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση, Μέρος Ε΄. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση, 2009, σσ. 360-363.
- Γκόβας, Ν. *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2003.
- Γκόβας, Ν. «Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες!», στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2001. Αθήνα: Μεταίχμιο/ Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2001, σσ. 21-27.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ψάλτη, Α., Κασάπη, Σ. & Βιδάλη, Ε. «Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση στην προσχολική ηλικία: Πρωτόκολλο δομημένης ατομικής συνέντευξης», στο Μ. Βλάχου, *Σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2011, σσ.262-267.
- Εθνική Νομοθεσία, *Νόμος 2101/1992, ΦΕΚ:192/2-12-92*.
- Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, *Ευρωπαϊκή σύμβαση δικαιωμάτων του ανθρώπου*, Ρώμη, 04-11-1950.
- Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής των Ελλήνων, *Υλικό στήριξης για τα θέματα της ΙΗ΄ Συνόδου της Βουλής των εφήβων στις 30-06-2013*.
- Ζώνιου, Χ., «Το θέατρο φόρουμ στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση», στο Μ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας, & Α. Μερκούρη, (επιμ.). *Θέατρο στην εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*, Πρακτικά της 5ης Διεθνούς

- συνδιάσκεψης για το θέατρο/δράμα και τις παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2006, σσ.82-87.
- Κατσίγιαννη, Β. *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, 2006.
- Μαντζούκας, Σ. «Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση», *Ανασκόπηση Νοσηλευτική*, 46(1), 2007, σσ.88-98.
- Μπελογιάννη, Μ. «Παρουσίαση έρευνας, Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο», *Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών*, 128 Α΄, 2009, σσ.175-200.
- Ντολιοπούλου, Ε. *Το ολοήμερο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2003.
- Παπλωματά, Κ. «Δημιουργική διδασκαλία και δράμα στην προσχολική ηλικία», στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις*, Πρακτικά της 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2004, σσ.159-161.
- Παρασκευόπουλος, Ι., *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τ.1. Αθήνα: Αυτοέκδοση, 1993.
- Περδικάρη, Σ. *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός παιδαγωγικού προγράμματος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2007.
- Πηγιάκη, Π. *Εθνογραφία, Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης, 1988.
- Συμβούλιο της Ευρώπης, *Ευρωπαϊκός κοινωνικός χάρτης*, Τορίνο, 18-10-1961.
- Τζαμαργιάς, Τ. «Θεατρική παιδεία και πρακτική στην εκπαίδευση», στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, Πρακτικά 2ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης. Αθήνα: Μεταίχμιο/ Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2001.
- Τσίγκανου, Ι. *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη, 2004.
- Υπουργείο Δικαιοσύνης, *Αστικός κώδικας*, ΦΕΚ:Α16419841024/23-02-1946.
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Π.Δ.486/1989, ΦΕΚ304/13-03-2003.

## Ηλεκτρονικές πηγές

Σαραφίδου Γ., Μέθοδοι συλλογής δεδομένων - UTH e-Class

<http://users.uoa.gr/~roussosp/stats/sampling.pdf>



Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου  
Σχολή Καλών Τεχνών  
Τμήμα Θεατρικών Σπουδών

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

**Ο χορός ως εργαλείο βελτίωσης των δυσκολιών που  
αντιμετωπίζουν οι έφηβοι 13-16 ετών με Διαταραχή  
Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π- Υ).  
Μια έρευνα σε κέντρα ψυχικής υγείας των Αθηνών για παιδιά  
και εφήβους**



Διδάσκων καθηγητής: Τσιάρας Αστέριος

Επιμέλεια: Παπαιοκονόμου – Σιδέρη Χριστίνα

Ναύπλιο, 2014



## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	554
Θεωρητικό πλαίσιο.....	555
➤ Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Η διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα	
1.1 Σύνομη ιστορική αναδρομή.....	555
1.2 Τι είναι Δ.Ε.Π.-Υ.; .....	557
1.3 Τα κύρια χαρακτηριστικά της Δ.Ε.Π.-Υ .....	558
1.4 Αιτίες εμφάνισης της Δ.Ε.Π.-Υ.....	560
1.5 Θεραπευτικές παρεμβάσεις για την Δ.Ε.Π.-Υ.....	563
1.6 Κλινική εικόνα της Δ.Ε.Π.-Υ στην εφηβική ηλικία.....	564
➤ Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Η χοροθεραπεία .....	567
2.1 Ορισμός και η χρησιμότητά της .....	567
2.2 Η χοροθεραπεία στη διαταραχή της Δ.Ε.Π.-Υ και τα πλεονεκτήματά της.....	571
Μεθοδολογία.....	574
➤ Σκοπός έρευνας.....	574
➤ Ερευνητικά ερωτήματα.....	574
➤ Πιλοτική Έρευνα.....	575
➤ Δείγμα και χώρος διεξαγωγής.....	575
➤ Χρόνος και διάρκεια παρέμβασης.....	577
➤ Εργαλεία και μέσα συλλογής δεδομένων.....	577
Περιγραφή ερευνητικής διαδικασίας.....	582
Ευρήματα.....	587
Συζήτηση- Αποτελέσματα.....	591
Βιβλιογραφία.....	595
Παράρτημα.....	601

## Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας, που διεξήχθη τον Σεπτέμβριο του 2014, ήταν να διερευνηθεί εάν η χοροθεραπεία μπορεί να βοηθήσει τους έφηβους, 13-16 ετών, που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.-Υ), στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους. Έμφαση δόθηκε σε επτά στοιχεία που χαρακτηρίζουν αυτή τη διαταραχή και συγκεκριμένα στο πρόβλημα της υπερκινητικότητας, της παρορμητικότητας, της διάσπασης προσοχής, της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, της διαγωγής αλλά και προβλήματα συναισθηματικά και κοινωνικά- σχέσεις μεταξύ συνομήλικων.

Η ερευνητική παρέμβαση περιελάμβανε 16 τρίωρες παρεμβάσεις σε τέσσερα κέντρα ψυχικής υγείας για παιδιά και εφήβους, στην Αθήνα και συγκεκριμένα στο Γενικό Νοσοκομείο του Γ. Γεννηματά, στο τμήμα Ψυχιατρικής Υγείας Εφήβων (Λ. Μεσογείων 154), στο Ελληνικό Κέντρο ψυχικής υγείας και ερευνών, (Νοταρά 58) αλλά και στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ των Α και Β Αθηνών (Κανδάνου 18 και Λ.Ηρακλείου 269 Ν. Ιωνία). Το δείγμα αποτελείτο από 40 εφήβους που επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε κάθε κέντρο, με τυχαία κατανομή, σε δύο ομάδες, των 20 ατόμων, την ομάδα παρέμβασης (ΟΠ) και την ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Στην ομάδα παρέμβασης εφαρμοζόταν δύο φορές την εβδομάδα το τρίωρο πρόγραμμα, το οποίο περιελάμβανε χοροθεραπευτικές ασκήσεις και κινησιολογικές δραστηριότητες.

Ο ερευνητής συνέλεξε τα ερευνητικά του δεδομένα με τη χρήση μικτών προσεγγίσεων διπλού προσανατολισμού, ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση με την τήρηση και τη καταγραφή των εμπειριών σε ημερολόγιο, το οποίο λειτούργησε ως αυτοτελής μέθοδος στη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων αλλά και μια σταθμισμένη κλίμακα - ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε στους συμμετέχοντες πριν την έναρξη και στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας.

Μετά την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων αλλά και τη σύγκριση των στατιστικών δεδομένων μεταξύ ομάδας ελέγχου και ομάδας παρέμβασης, ο ερευνητής σημειώνει ότι ανάμεσα στα πολύτιμα ευρήματα, διέκρινε ότι η χοροθεραπεία μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό θεραπευτικό μέσο μείωσης των συμπτωμάτων της Δ.Ε.Π.-Υ.

## Θεωρητικό Πλαίσιο

### Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> «Η Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα»

#### 1.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή

Ήδη από την αρχαιότητα συγκεντρώνονται αναφορές περιστατικών, των οποίων τα χαρακτηριστικά τους, παρουσιάζουν κάποιες ομοιότητες με αυτά που εμπεριέχει η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα [Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)].<sup>1</sup> Συγκεκριμένα, πρώτος ο Γαληνός προτείνει για τα υπερδραστήρια παιδιά όπιο.<sup>2</sup> Το 1845, ακολουθεί ο Γερμανός γιατρός Heinrich Hoffman όπου στα ποιήματά του και συγκεκριμένα στην ιστορία «Struwwel- Peter», μιλάει για ένα υπερκινητικό παιδί. Ο ίδιος, μη μπορώντας να βρει επαρκές ιατρικό υλικό για τον τρίχρονο γιό του αποφάσισε να γράψει για τα παιδιά. Παρόλα αυτά, ο πρώτος που εφάρμοσε συστηματικές μελέτες πάνω στο φαινόμενο της υπερκινητικότητας φαίνεται να είναι ο Sir George Frederick Still. Ο Still ήταν παιδίατρος και ο πρώτος που ασχολήθηκε στο King's College Hospital, Λονδίνο, με τις παιδικές αρρώστιες.<sup>3</sup> Ο ίδιος το 1902, περιέγραψε μια ομάδα παιδιών, των οποίων η συμπεριφορά τους έμοιαζε ιδιαίτερα με αυτό που σήμερα ονομάζουμε υπερκινητικότητα. Συγκεκριμένα, τα 43 αυτά παιδιά εμφάνιζαν προκλητικές, επιθετικές και απείθαρχες στάσεις, οι οποίες υποκινούνταν από το συναίσθημα και καθόλου από τη λογική. Τα παιδιά αδιαφορούσαν για οποιαδήποτε ποινή, ενώ παράλληλα δεν μπορούσαν να κρατήσουν την προσοχή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο.<sup>4</sup> Επίσης κατά τον Still τα παιδιά αυτά ήταν άτομα με έλλειμμα στην αναστολή της βούλησης και στον ηθικό έλεγχο.<sup>5</sup> Ο ίδιος περιέγραφε αυτά τα χαρακτηριστικά ως μια χρόνια κατάσταση, ενώ παράλληλα τα αίτια της διαταραχής τα αποδίδει σε κληρονομημένα βιολογικά προβλήματα ή σε κάποιον προγεννητικό ή μεταγεννητικό τραυματισμό.

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1940 ελάχιστες έρευνες και δημοσιεύσεις είχαν διατυπωθεί πάνω στο ζήτημα της συμπεριφοράς και της συγκέντρωσης. Οι περισσότεροι ερευνητές απέδιδαν αυτά τα προβλήματα σε βλάβη του εγκεφάλου που

<sup>1</sup> Λ. Βάρβογλη, & Μ. Γαλάνη, *Η διάγνωση της διάσπασης προσοχής*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2007, σ.13.

<sup>2</sup> L. S. Goodman, & A. Gilman, *The pharmacological basis of therapeutics*, New York, Macmillan, 1975, σ. 195

<sup>3</sup> S. Sandberg, *Hyperactivity and attention disorders of childhood: Historical development*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 2002, σσ. 1-29.

<sup>4</sup> Λ. Βάρβογλη, & Μ. Γαλάνη, ο.π. , σ. 14.

<sup>5</sup> G. M. Still, *Some abnormal psychical condition in children*. The lancet, 1, 1902, σ.1008.

οφειλόταν σε τραυματισμούς κατά τη γέννηση κ.α. Έτσι, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής δόθηκε τότε ένας επίσημος ορισμός της διαταραχής, ο όρος σύνδρομο της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Αυτός ο όρος αφορούσε παιδιά που είχαν γενική νοημοσύνη κοντά στον μέσο όρο ή και πάνω, σε παιδιά που εμφάνιζαν συγκεκριμένα μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς ήπια και πιο σοβαρά και σχετίζονταν με τις διακυμάνσεις της λειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος.<sup>6</sup> Ωστόσο, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '60 άρχισε να αμφισβητείται το σύνδρομο της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, με αποτέλεσμα να εγκαταλειφθεί οριστικά στις αρχές της δεκαετίας του '70 και να αντικατασταθεί με τον όρο Υπερκινητικό Σύνδρομο, ο οποίος ενσωματώθηκε στο Diagnostic and Statistical Manual, DSM-II.<sup>7</sup> Αργότερα, τη δεκαετία του 1980, η εξέλιξη της Γνωστικής Ψυχολογίας βοήθησε και τον επαναπροσδιορισμό της Δ.Ε.Π.-Υ καθώς έμφαση δόθηκε από τους ερευνητές τόσο στην υπερκινητικότητα όσο και στην παρορμητικότητα και την έλλειψη προσοχής.<sup>8</sup> Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή της ονομασίας του συνδρόμου από «Υπερκινητική αντίδραση στην παιδική ηλικία» σε «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα». Το σύνδρομο συμπεριλήφθηκε στην τρίτη έκδοση του Diagnostic and Statistical Manual, DSM-III<sup>9</sup>, στο οποίο υποστήριξαν ότι κύριο χαρακτηριστικό πλέον του συνδρόμου δεν αποτελεί η υπερκινητικότητα αλλά η ελλειμματική προσοχή. Στην τέταρτη έκδοση του DSM<sup>10</sup>, το πρόβλημα της υπερκινητικότητας ενσωματώθηκε ξανά στον ορισμό της Δ.Ε.Π.-Υ, καθώς η έρευνα στράφηκε κυρίως στον αυτοέλεγχο και την αναστολή των παρορμητικών αντιδράσεων ως βασικών χαρακτηριστικών του συνδρόμου.<sup>11</sup>

Η ονομασία αυτή επικρατεί μέχρι και σήμερα στην κοινότητα των επιστημόνων, αφού είναι κοινώς αποδεκτό ότι η Δ.Ε.Π.-Υ αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή αυτορρύθμισης, η οποία χαρακτηρίζεται από προβλήματα στη διατήρηση της προσοχής, στον έλεγχο της παρορμητικότητας αλλά και στα επίπεδα της κινητικής δραστηριότητας. Στο DSM-IV, το σύνδρομο αποδίδεται πλέον ως «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα».

---

<sup>6</sup> S. Sandberg, ο.π., σσ. 1-29.

<sup>7</sup> American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (2nd ed.), Washington, DC, Author, 1968.

<sup>8</sup> V. I. Douglas, «Stop, look and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children», *Canadian Journal of Behavioral Science*, 4(4), 1972, σσ. 259–282.

<sup>9</sup> American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.), Washington, DC, Author, 1980.

<sup>10</sup> American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th Ed.), Washington, DC, Author, 1994.

<sup>11</sup> R. A. Barkley, *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*, New York, Guilford Press, 2006, σ. 109.

## 1.2 Τι είναι Δ.Ε.Π.-Υ.:

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας είναι μια διαδεδομένη διαταραχή συμπεριφοράς που πρωτοεμφανίζεται στην παιδική ηλικία με σημαντικές επιπτώσεις τόσο στο συναισθηματικό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο των παιδιών.<sup>12</sup> Το κύριο χαρακτηριστικό της είναι μια επίμονη και μακροχρόνια στάση που εκδηλώνεται με υπερδραστηριότητα, έλλειψη της προσοχής, παρορμητικότητα και απροσεξία που δεν συνάδουν με το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου.<sup>13</sup> Αυτές οι συμπεριφορές επηρεάζουν αρνητικά τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό τους περιβάλλον. Η διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας είναι μια διαταραχή, η οποία μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις και στην κοινωνική ζωή του ατόμου, αφού συχνά παρατηρούνται και εμφανίζονται οικογενειακές εντάσεις, διαταραχή διαγωγής και προσωπικότητας, χρήση ουσιών, εγκληματικότητα κ.α.<sup>14</sup>

Στα παιδιά, η Δ.Ε.Π.-Υ συχνά συνοδεύεται από μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή, στην ανάγνωση, στην αριθμητική και σε άλλες δραστηριότητες του σχολικού περιβάλλοντος. Έχει μάλιστα διαπιστωθεί ότι εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Αν και μέχρι πρόσφατα οι παιδοψυχολόγοι θεωρούσαν ότι η Δ.Ε.Π.-Υ μειώνεται όσο το παιδί μεγαλώνει, οι σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν ότι εξακολουθεί να ενυπάρχει και στην εφηβική- ενήλικη ζωή.<sup>15</sup>

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή του αυτοελέγχου των ατόμων που εκδηλώνεται με εμφανή προβλήματα, όπως αυτό της διαταραχής της προσοχής, τον μη έλεγχο των παρορμήσεων και την υπερδραστηριότητα. Παράλληλα, η διαταραχή αντανάκλαται και στη φθορά της θέλησης ή της ικανότητας του ατόμου να διαχειριστεί τις διαπροσωπικές του σχέσεις. *«Η Δ.Ε.Π.-Υ είναι μια “αληθινή” διαταραχή, ένα “αληθινό” πρόβλημα και συχνά ένα “αληθινό” εμπόδιο, η οποία μπορεί να γίνει σπαρακτική εάν δε θεραπευτεί με τον σωστό τρόπο».*<sup>16</sup>

Ο Russel Barkley χαρακτηρίζει την Δ.Ε.Π.-Υ ως μια κρυφή ανικανότητα, καθώς δεν υπάρχει ένα απτό εξωτερικό χαρακτηριστικό σημάδι φυσικής δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος ή του εγκεφάλου. Ο ίδιος θεωρεί ότι το άτομο

---

<sup>12</sup> Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Α. Βίκη, *Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική αγωγή. Εκπαιδευτική Έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*, Αθήνα, Ι. Σιδέρης, 2009, σ.105.

<sup>13</sup> J. M. Swanson, J. A. Sergeant, E. Taylor, E. J. Sonuga-Barke, P, S. Jensen & D. P. Cantwell, «Attention-deficit hyperactivity disorder and hyperkinetic disorder», *The Lancet*, 351(9100), 1998, σσ. 429-433.

<sup>14</sup> J. Biederman, Attention-deficit/hyperactivity disorder, A selective overview. *Biological Psychiatry*, 57(11), 2005, σσ.1215-1220.

<sup>15</sup> P. H. Wender, *Attention-deficit/hyperactivity disorder in Children and Adult*, New York, Oxford University Press, 2000, σ. 4.

<sup>16</sup> R. A. Barkley, *Taking charge of ADHD: The complete authoritative guide for parents*, New York, The Guilford Press, 9, 2013, σ. 19.

αντιμετωπίζει πέντε βασικά προβλήματα κατά τον έλεγχο της συμπεριφοράς του. Δηλαδή, τη δυσκολία του στη διατήρηση της προσοχής, τη δυσκολία στον έλεγχο των παρορμησέών του, την υπερβολική δραστηριότητα, τη δυσκολία στην υπακοή, και την «*υπερβολική ποικιλομορφία στις αντιδράσεις του κατά τη διάρκεια μιας εργασίας*».<sup>17</sup>

### **1.3 Τα κύρια χαρακτηριστικά της Δ.Ε.Π.-Υ.**

Η κλινική εικόνα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ενδέχεται να διαφοροποιείται ανάλογα με τη βαρύτητα των τριών συμπτωμάτων, δηλαδή της απροσεξίας, της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας. Ωστόσο, φαίνεται ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι ασκούν επίδραση στον τρόπο που συμπεριφέρεται ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, όπως το φύλο, η ηλικία του, οι συνθήκες μέσα στις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά του αλλά και οι συνθήκες μέσα στις οποίες αυτά τα συμπτώματα εκδηλώνονται. Επομένως η κλινική εικόνα δύο παιδιών με ΔΕΠ-Υ μπορεί να είναι τελείως διαφορετική.<sup>18</sup> Ας δούμε όμως πιο αναλυτικά τα τρία αυτά συνήθη συμπτώματα που εμφανίζονται στα άτομα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα.

#### **A) Διάσπαση Προσοχής:**

Η προσοχή και η διαταραχή αυτής είναι η πρώτη ένδειξη που δηλώνει την ανάγκη θεραπείας της Δ.Ε.Π.-Υ. Σύμφωνα με τον Brown, η προσοχή δεν είναι μια ατομική λειτουργία αλλά χαρακτηρίζεται ως «*ένα όνομα για την ολοκληρωμένη λειτουργία των εκτελεστικών λειτουργιών του εγκεφάλου*» Σύμφωνα με τον ίδιο, η προσοχή είναι μια πολύπλοκη και πολύπλευρη λειτουργία του μυαλού, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στο τι πιστεύουμε, σκεφτόμαστε, νιώθουμε και πράττουμε. Πολύ περισσότερο από μια συγκεκριμένη λειτουργία, την περιγράφει ως μια συνεχή διαδικασία, που περιλαμβάνει την οργάνωση και τον καθορισμό των προτεραιοτήτων, την εστίαση και τη μετατόπιση της προσοχής, τη ρύθμιση της εγρήγορσης, τη διατήρηση της προσπάθειας και τη ρύθμιση της ταχύτητας επεξεργασίας του μυαλού και της εξόδου.<sup>19</sup>

Εφόσον λοιπόν, η προσοχή αποτελεί μία πολυδιάστατη δομή είναι πιθανό τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να παρουσιάζουν προβλήματα προσοχής διαφορετικής φύσεως.<sup>20</sup>

<sup>17</sup> Λ. Βάρβογλη, & Μ. Γαλάνη, ο.π., σ. 23.

<sup>18</sup> Λ. Βάρβογλη, & Μ. Γαλάνη, ο.π., σ. 20.

<sup>19</sup> T. Brown, *Attention deficit disorder: The unfocused mind in children and adults*, New Haven, CT, Yale University Press & Wellness, 2005, σ.21

<sup>20</sup> R. A. Barkley, G. Edwards, M. Laneri, K. Fletcher, & L. Matevia, «Executive functioning, temporal discounting, and sense of time in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder», *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(6), 2001, σσ. 541-556.

Τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες καταλήγουν στο γεγονός ότι η διάσταση της προσοχής, στην οποία παιδιά και έφηβοι με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν ελλείμματα, αναφέρεται στη μειωμένη ικανότητά τους για διατήρηση της προσπάθειας ή της εγρήγορσης για μεγάλη χρονική περίοδο. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να θυμηθούν και να ακολουθήσουν μέχρι τέλους κανόνες και οδηγίες, αλλά και να αντισταθούν στα άσχετα ερεθίσματα του περιβάλλοντος κατά την ολοκλήρωση της εκάστοτε δραστηριότητας με την οποία ασχολούνται.<sup>21</sup> Παράλληλα, έρευνες δείχνουν ότι πολύ περισσότερο τα άτομα δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους, κυρίως σε δραστηριότητες που είναι επαναλαμβανόμενες ή κουραστικές.

Στην εφηβική ηλικία, έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες, στην επιλογή και στη συγκέντρωση των σχετικών ερεθισμάτων του αντίστοιχου περιβάλλοντος, στη διατήρηση της προσοχής τους και στην αντίστασή τους σε διάφορους διασπαστικούς παράγοντες, στη συνεχόμενη κινητοποίηση της προσπάθειάς τους σε ένα συγκεκριμένο καθήκον, στην οργάνωση, στη μνήμη και την ανάκληση πληροφοριών και γνώσεων αλλά και στη μετάβαση από τη μια οδηγία - καθήκον στην άλλη.<sup>22</sup>

#### B) Παρορμητικότητα:

Παιδιά και έφηβοι έχουν πρόβλημα τόσο με την παρορμητική συμπεριφορά, όσο και με τον παρορμητικό τρόπο σκέψης. Η παρορμητικότητα αναφέρεται, κυρίως, στη μειωμένη ικανότητα του ατόμου να αναστέλλει ανάρμοστες συμπεριφορές, όταν το απαιτούν οι περιστάσεις. Όπως η προσοχή, έτσι και η αναστολή δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη δομή. Για τον λόγο αυτόν, είναι πιθανό να εντοπιστούν στα άτομα αυτά πολλών ειδών αναστολές, οι οποίες και αυτές διαφέρουν ποιοτικά μεταξύ τους.

Ειδικότερα, όσον αφορά στο επίπεδο της συμπεριφοράς, η παρορμητικότητα στα άτομα με ΔΕΠ-Υ συνδέεται με τη μειωμένη ικανότητά τους να ελέγχουν τις αντιδράσεις τους στο περιβάλλον, να αντιστέκονται σε άμεσους πειρασμούς και στην καθυστέρηση της αμοιβής.<sup>23</sup>

Λέξη κλειδί γι' αυτά τα άτομα είναι το τώρα, καθώς έχουν μεγάλη δυσκολία στο να περιμένουν.<sup>24</sup> Θα μπορούσαμε μάλιστα να πούμε ότι πολύ συχνά δρουν πριν προλάβουν να σκεφτούν, με αποτέλεσμα αυτό να οδηγεί κάποιες φορές και σε επικίνδυνες καταστάσεις. Εξαιτίας μάλιστα της παρορμητικότητάς τους, τα άτομα

<sup>21</sup> V. I. Douglas, «Attention and cognitive problems», in M. Rutter (Ed.), *Developmental neuropsychiatry*, New York, Guilford Press, 1983, σσ. 280-329 (σ.280).

<sup>22</sup> A. L. Robin, *ADHD in Adolescents: Diagnosis and treatment*, New York, The Guilford Press, 1998, σ. 15.

<sup>23</sup> R. A. Barkley, «Behavioral inhibition sustained, attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD», *Psychological Bulletin*, 121(1), 1997, σσ. 65-94.

<sup>24</sup> Λ. Βάρβογλη, & Μ. Γαλάνη, ο.π. , σ. 25

αυτά δεν έχουν τη δυνατότητα να μάθουν μέσα από τα λάθη τους, όπως συμβαίνει συνήθως.

Ωστόσο, το πρόβλημα δεν είναι ότι δεν ξέρουν ποιο είναι το σωστό ή ότι δεν θέλουν να το κάνουν αλλά η δυσκολία τους στην έλλειψη του αυτοελέγχου. Ο μηχανισμός του εγκεφάλου δηλαδή που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της συμπεριφοράς θα λέγαμε ότι είναι αναξιόπιστος στα άτομα αυτά. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα είναι ένα πρόβλημα επίδοσης και όχι γνώσης. Όπως χαρακτηριστικά έχει σημειώσει ο R. Barkley «*Η Δ.Ε.Π.-Υ δεν είναι ένα πρόβλημα κατά το οποίο δεν ξέρουμε τι κάνουμε, αλλά ένα πρόβλημα κατά το οποίο δεν είμαστε ικανοί να κάνουμε ό,τι ξέρουμε*».<sup>25</sup>

Γ) Υπερκινητικότητα:

Το τρίτο χαρακτηριστικό της Δ.Ε.Π.-Υ είναι η υπερκινητικότητα, η οποία εκδηλώνεται με ανησυχία, νευρικές κινήσεις, υπερβολική κινητικότητα ή ομιλία.<sup>26</sup> Η υπερκινητικότητα αποτελεί το πιο εμφανές σύμπτωμα της διαταραχής. Συγκεκριμένα, η κινητική ανησυχία, η νευρική κίνηση και γενικότερα οι άσκοπες αδρές σωματικές κινήσεις, υπερβολικές για την περίσταση, παρατηρούνται πολύ συχνά στα υπερκινητικά άτομα.<sup>27</sup> Ωστόσο, όπως η ελλειμματική προσοχή, έτσι και η υπερκινητικότητα εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους και δεν έχει αποδειχτεί με σαφήνεια ποιες μορφές υπερκινητικής συμπεριφοράς επιτρέπουν τη διάκριση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ από τις φυσιολογικές ομάδες.

Τα παιδιά με Δ.Ε.Π.-Υ, δυσκολεύονται να ρυθμίσουν και να ελέγξουν τα επίπεδα δραστηριότητας σύμφωνα με τις απαιτήσεις της στιγμής, ενώ παράλληλα τους είναι δύσκολο να περάσουν από μια έντονη κινητικά δραστηριότητα σε μια πιο στατική.

Ωστόσο, λέγεται ότι αν είναι πραγματικά δραστήρια, καθώς μεγαλώνουν, αυτά τα παιδιά είναι πιθανό να γίνουν λιγότερο δραστήρια σε σύγκριση με τους συνομήλικούς τους.<sup>28</sup>

#### **1.4 Αιτίες εμφάνισης της Δ.Ε.Π.-Υ.**

Οι αιτίες πρόκλησης της Δ.Ε.Π.-Υ είναι πάρα πολλές και σύνθετες. Παρά το γεγονός ότι πολλοί ερευνητές έχουν διερευνήσει την αιτιολογία της διαταραχής και έχουν δώσει έναν μεγάλο όγκο ερευνητικών δεδομένων, υπάρχουν παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνισή της και που δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς, με αποτέλεσμα

<sup>25</sup> M. Selikowitz, *ADHD: The Facts*. 2nd ed, New York, Oxford University Press, 2009, σ. 8.

<sup>26</sup> Λ. Βάρβογλη, & Μ. Γαλάνη, ό.π., σ. 26.

<sup>27</sup> R. A. Barkley, 2006, ό.π., σ. 115.

<sup>28</sup> M. Selikowitz, ό.π, σ. 8.



να παραμένουν σε μεγάλο μέρος, ασαφείς. Η συμπτωματολογία απορρέει από μία πληθώρα αιτιολογικών μηχανισμών. Πρόσφατες μελέτες υποστηρίζουν γενικά μια σύνθετη, πολυπαραγοντική αιτιολογία.<sup>29</sup> Με βάση την τρέχουσα βιβλιογραφία, φαίνεται ότι η σύνθετη διαμεσολάβηση νευρολογικών, γενετικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων, συμβάλλει στην εκδήλωση της Δ.Ε.Π.-Υ. Επιπρόσθετα, φαίνεται πως υπάρχουν δυσμενείς επιδράσεις μεταξύ όλων αυτών των μεταβλητών. Αναλυτικότερα:

#### A) Νευρολογικοί Παράγοντες:

Από την εποχή του Still, (1902), η Δ.Ε.Π.-Υ σχετίζεται με εγκεφαλικές βλάβες ή κακώσεις καθώς και με επιπλοκές κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης ή επιπλοκές τοκετού. Αλλά και μέχρι σήμερα οι ερευνητές διέκριναν ομοιότητες συμπτωμάτων μεταξύ Δ.Ε.Π.-Υ. και εκείνων των παιδιών και των ενηλίκων που έχουν υποστεί βλάβες στους μετωπιαίους και ιδιαίτερα στους προμετωπιαίους λοβούς.<sup>30</sup> Από την εποχή του Broca είναι γνωστό ότι ο μετωπιαίος λοβός ευθύνεται για συγκινησιακές διαταραχές, ενώ η συνεργασία του με το μεταχιακό σύστημα και τους κροταφικούς λοβούς συμμετέχει αποφασιστικά στις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς συμπεριλαμβανομένων της αφηρημάδας, της αδυναμίας συγκέντρωσης της προσοχής, της ανικανότητας σχεδιασμού και επίλυσης προβλημάτων. Όμως τα συμπτώματα της Δ.Ε.Π.-Υ. εμφανίζονται και σε άτομα τα οποία δεν είχαν εγκεφαλικές βλάβες. Αυτό οδήγησε τους ερευνητές σε βάθος μελέτη των εγκεφαλικών λειτουργιών.<sup>31</sup>

Κατά τη δεκαετία του 1980, η χρήση της μαγνητικής τομογραφίας (MRI), βοήθησε την ποσοτική μελέτη της ανάπτυξης του εγκεφάλου. Η χρήση αυτής έδειξε ότι υπάρχουν ανατομικές διαφορές ιδιαίτερα στο μέγεθος των μετωπιαίων λοβών των ατόμων με Δ.Ε.Π.-Υ, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα άτομα. Ποσοτικές μελέτες, επίσης, έχουν δείξει ότι τα φυσιολογικά άτομα, τα οποία έχουν παρόμοια ηλικία, ύψος και βάρος, είναι δυνατόν να έχουν διαφορές στον συνολικό όγκο του εγκεφάλου. Έτσι, οι αναλύσεις για ανωμαλίες σε περιοχές του εγκεφάλου ελέγχουν στατιστικά τις

---

<sup>29</sup> L. Berlin, G. Bohlin, L. Nyberg, & L. O. Janols, «How well do measures of inhibition and other executive functions discriminate between children with ADHD and controls?», *Child Neuropsychology*, 10(1), 2004, σσ. 1-13

<sup>30</sup> K. M. Heilman., K. K. Voeller, & S. E. Nadeau, «A possible pathophysiological substrate of attention deficit hyperactivity disorder», *Journal of Child Neurology*, 6, 1991, σσ. 76-81.

<sup>31</sup> Α. Παρασκευή, *Διαταραχή Ελλειμματική Προσοχής- Υπερκινητικότητα: Συμπεριφορική, Νοητική και Νευροψυχολογική Διαφοροποίηση*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος, 2003, σ. 26.

διαφορές μεταξύ των ατόμων στον συνολικό όγκο του εγκεφάλου, χρησιμοποιώντας αναλύσεις συσχετίσεων παρά απλά ποσοστά.<sup>32</sup>

#### Β) Γενετικοί Παράγοντες:

Ένας μεγάλος αριθμός μελετών έδωσε βαρύτητα στους γενετικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εμφάνιση της Δ.Ε.Π.-Υ. Αν και δε βρέθηκε ακόμη κάποια χρωμοσωμική ανωμαλία στα παιδιά αυτά, όπως συμβαίνει στο σύνδρομο Down παρόλα αυτά τα παιδιά με χρωμοσωμικές ανωμαλίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν προβλήματα προσοχής και συμπεριφοράς σε σύγκριση με τα φυσιολογικά.

Τα περισσότερα ερευνητικά ευρήματα φαίνονται να επικεντρώνονται στον παράγοντα της κληρονομικότητας αφού στους γονείς εκείνους των οποίων τα παιδιά είχαν Δ.Ε.Π.-Υ και διαταραχή διαγωγής, τα συμπτώματα παρουσιάζονταν περισσότερο έντονα. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς και άλλοι συγγενείς των παιδιών με Δ.Ε.Π.-Υ. εμφανίζουν περισσότερα χαρακτηριστικά ψυχοπαθολογίας απ' ό,τι οι γονείς παιδιών χωρίς Δ.Ε.Π.-Υ. Πιο συγκεκριμένα, οι συγγενείς των παιδιών αυτών παρουσιάζουν συχνά διαταραχές διαγωγής, κατάθλιψη και κατάχρηση ουσιών. Τέλος, πιο πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι σε ένα γονιό με Δ.Ε.Π.-Υ , ο κίνδυνος να εμφανίσει το παιδί του Δ.Ε.Π.-Υ. φθάνει στο 57%.<sup>33</sup>

#### Γ) Περιβαλλοντικοί - Ψυχοκοινωνικοί Παράγοντες:

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια ένδειξη ότι η Δ.Ε.Π.-Υ είναι μια οικογενειακή διαταραχή. Αν και πολλές μελέτες σε υιοθετημένα και δίδυμα παιδιά χρησιμοποιούν αιτιολογία της διαταραχής τον γενετικό παράγοντα, υπάρχει κάποιος αριθμός παιδιών που προέρχονται από οικογένειες ανοργάνωτες και διαλυμένες ή συχνά οικογένειες που έχουν έναν τουλάχιστον γονέα με κάποια ψυχοπαθολογία. Αυτού του είδους οι οικογένειες μπορούν να αποτελέσουν παθογόνο περιβάλλον για τα παιδιά. Μελέτες που εστίασαν στον περιβαλλοντικό - ψυχοκοινωνικό παράγοντα αιτιολογίας κατέληξαν σε έξι πιθανούς κινδύνους: α) Σοβαρή συζυγική διαφωνία, β) χαμηλή κοινωνική τάξη, γ) πολυμελής οικογένεια, δ) πατρική εγκληματικότητα, ε) μητρική διανοητική διαταραχή και στ) υιοθεσία. Βέβαια, κάθε παράγοντας χωριστά δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι οδηγεί σε διαταραχή αλλά σε συνδυασμό με τους υπόλοιπους, μπορεί να αυξήσει τις πιθανότητες εμφάνισης Δ.Ε.Π.-Υ. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί

<sup>32</sup> Λ. Βάρβογλη, & Μ. Γαλάνη, ο.π., σσ. 44-45.

<sup>33</sup> J. Biederman, S. V. Faraone, K. Keeman, J. Benjamin, B. Krifcher, C. Moore, S. Sprich-Buckminster, K. Ugaglia, M. S. Jellinek, R. Steingard, T. Spencer, D. Norman, R. Kolodny, I. Kraus, J. Perrin, M. B. Keller & M. T. Tsuang, «Further evidence for family-genetic risk factors in attention deficit hyperactivity disorder; Patterns of comorbidity in probands and relatives in psychiatrically and pediatrically referred samples», *Archives of General Psychiatry*, 49(9), 1992, σσ. 728-738.

ότι οι παραπάνω παράγοντες παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο τόσο στη λειτουργία της προσαρμογής των παιδιών, όσο και στη συναισθηματική τους υγεία.<sup>34</sup>

### **1.5 Θεραπευτικές παρεμβάσεις για την Δ.Ε.Π.-Υ:**

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία οι πιο συνηθισμένες και ευρέως γνωστές θεραπευτικές παρεμβάσεις σε άτομα με Δ.Ε.Π.-Υ είναι οι εξής :

A) Χρήση τεχνικών τροποποίησης συμπεριφοράς και εκπαίδευση γονέων:

Η προσέγγιση αυτή αναφέρεται κυρίως σε παρεμβάσεις εντός του χώρου του σπιτιού και αφορούν αλλαγές της καθημερινής ρουτίνας του περιβάλλοντος αλλά και τεχνικές που στηρίζονται στην έννοια της ενίσχυσης της θετικής συμπεριφοράς με τη χρήση αμοιβής και τη μείωση της αρνητικής συμπεριφοράς με τη χρήση της στέρησης. Η χρήση τεχνικών τροποποίησης της συμπεριφοράς βασίζεται στις αρχές της συντελεστικής εξάρτησης, όπως τις διατύπωσε ο Skinner και οι συνεργάτες του. Παράλληλα, με βάση τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura, η επιρροή του περιβάλλοντος γίνεται μέσω γνωστικών διαδικασιών, οι οποίες διαμορφώνονται από τις μαθησιακές εμπειρίες του παρελθόντος.<sup>35</sup>

A) Γνωσιακή - Συμπεριφορική παρέμβαση:

Η παρέμβαση αυτή περιλαμβάνει γνωστικές διαδικασίες, όπως κατανόηση των αντιλήψεων και στάσεων με στόχο τη μείωση ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς και την ανάπτυξη πιθανών νέων μορφών, πιο λειτουργικών. Η αλλαγή των δυσλειτουργικών αυτών αντιλήψεων βοηθά τα παιδιά και τις οικογένειές τους να ασκούν έλεγχο στις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.<sup>36</sup>

B) Ατομική και οικογενειακή θεραπεία:

Η θεραπεία αυτή αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας. Η οικογενειακή συμβουλευτική στοχεύει στον επαναπροσδιορισμό των οικογενειακών σχέσεων, ενώ η ατομική απευθύνεται κυρίως στους εφήβους και τους ενήλικες και στοχεύει στην κατανόηση των προβλημάτων τους και στην εκμάθηση των δεξιοτήτων αυτοελέγχου.<sup>37</sup>

<sup>34</sup> Λ. Βάρβογλη, Μ. Γαλάνη, ο.π. , σσ. 61-62

<sup>35</sup> C. Green, & K., Chee, *Understanding ADHD: Attention Deficit Disorder*, New York, Fawcett Columbine, 1998, σσ. 105-106.

<sup>36</sup> Κ. Γαλίτη-Κυρβασίλη, *Το παιδί με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα: Εφαρμογή της συστημικής θεώρησης στη Συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό τμήμα Δ.Ε. Εθνικό και καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών, 2007, σσ. 34-36.

<sup>37</sup> Α., Καλαντζή – Αζίζι, *Πρόκληση για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό: η περίπτωση του «υπερκινητικού παιδιού»*, Αθήνα, Παιδεία, 1998, σσ. 62-77.

Γ) Φαρμακευτική αγωγή:

Η προσέγγιση αυτή προτιμάται από τους περισσότερους γιατρούς, αφού μάλιστα στις Η.Π.Α πάνω από δύο εκατομμύρια παιδιά παίρνουν φαρμακευτική αγωγή για την αντιμετώπιση της Δ.Ε.Π.-Υ.<sup>38</sup>

Δ) Θεραπευτικές παρεμβάσεις μέσω των τεχνών:

Η θεραπεία αυτή αναφέρεται σε ένα συλλ. παρεμβάσεων κατά το οποίο χρησιμοποιούνται οι τέχνες, η κίνηση αλλά και η μουσική, με στόχο να ενθαρρυνθούν τα άτομα προς την αυθόρμητη επίλυση των κοινωνικοσυναισθηματικών προβλημάτων και συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν. Η θεραπεία μέσω των τεχνών συνδυάζει τόσο τον γνωστικό τομέα της δημιουργικότητας, όσο και τον θεραπευτικό τομέα συμπεριφορικών αλλαγών. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αυτών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες τεχνικές που θα εξυπηρετήσουν τις συμπεριφορικές, συναισθηματικές και κοινωνικές βελτιώσεις των ατόμων.<sup>39</sup>

Ο Rickson και ο Watkins, επισημαίνουν ότι παιδιά και έφηβοι που έχουν διαγνωστεί με Δ.Ε.Π.-Υ συχνά αδυνατούν να συγκρατήσουν την ενέργεια και την παρορμητικότητά τους στο περιβάλλον και τους ήχους που τους περιβάλλουν, με αποτέλεσμα να οδηγούνται συχνά σε ακατάλληλες συμπεριφορές και πράξεις. Με βάση αυτό έχει αποδειχθεί ότι οι ρυθμικές και χορευτικές ασκήσεις μπορούν να διευκολύνουν την εσωτερική οργάνωση αυτών των ατόμων αλλά και τον συντονισμό του μυαλού και του σώματός τους, παρέχοντάς τους έτσι μια εσωτερική ασφάλεια, που μπορεί να βοηθήσει στον έλεγχο αυτών των παρορμήσεων.<sup>40</sup>

### **1.6 Κλινική εικόνα της Δ.Ε.Π.-Υ στην εφηβική ηλικία:**

Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, συνεχίζουν να πληρούν τα κριτήρια της διαταραχής και στην εφηβική ηλικία σε ποσοστό 50%- 70%. Τα φαινόμενα της απροσεξίας καθώς και τα συνοδά συμπτώματα της διαταραχής φαίνονται να βρίσκονται σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σύγκριση με την υπερκινητικότητα. Μελέτες έχουν δείξει ότι η επιτυχημένη μετάβαση ενός ανθρώπου από την παιδική προς την εφηβική ηλικία συνεπάγεται θετικές εμπειρίες στους τομείς της ακαδημαϊκής επίδοσης και των κοινωνικών σχέσεων, περιοχές όπου τα παιδιά με Δ.Ε.Π.-Υ έχουν σοβαρές

<sup>38</sup> K. C. Daley, «Update on attention- deficit/hyperactivity disorder», *Current Opinion in Pediatrics*, 16, 2004, σσ. 217-226.

<sup>39</sup> S. Harvey, «Creative arts therapies in the classroom: A study of cognitive, emotional, and motivational changes», *American Journal of Dance Therapy*, 11(2), 1989, σσ. 85-100.

<sup>40</sup> D. Rickson, & W. Watkins, «Music therapy to promote prosocial behaviors in aggressive adolescent boys-A pilot study», *Journal of Music Therapy*, 40(4), 2003, σσ. 283- 301.

δυσκολίες, γεγονός που εντείνεται στην περίοδο της εφηβείας, αφού συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην οργάνωση και την ανάκληση της γνώσης.<sup>41</sup>

Σύμφωνα με την Olson, σε μια διαχρονική έρευνα που διήρκεσε 16 χρόνια, μελετήθηκε η εξέλιξη 100 παιδιών με Δ.Ε.Π.-Υ, από την παιδική ηλικία μέχρι και την ενηλικίωση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι περίπου το 80% των ατόμων που είχαν διαγνωστεί με Δ.Ε.Π.-Υ, τη διατηρούσαν οχτώ χρόνια μετά. Ένα ποσοστό 60% είχε επιπλέον αναπτύξει διαταραχή διαγωγής ενώ παράλληλα η κατάχρηση ουσιών, η νεανική παραβατικότητα και η σχολική αποτυχία εμφανίζονταν σε ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά.<sup>42</sup>

Όσον αφορά στις σχέσεις των εφήβων με τους άλλους συνομήλικους, υπάρχει έντονη συσχέτιση ανάμεσα στη Δ.Ε.Π.-Υ και στην απόρριψη από τους συνομήλικους, με χαρακτηριστικό την ύπαρξη σταθερότητας με το πέρασ του χρόνου. Έτσι οι περισσότεροι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές δυσκολίες στα παιδιά με τη διαταραχή θα συνεχίσουν να υπάρχουν και κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Μάλιστα θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει καθώς τα παιδιά αυτά δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα να διατηρούν μια φιλία.<sup>43</sup>

Τα βασικά συμπτώματα της διαταραχής στη διάρκεια της εφηβείας είναι η αίσθηση της αυξημένης ανησυχίας και νευρικότητας, η σχολική αποτυχία, η ανώριμη συμπεριφορά, το χαμηλό επίπεδο ανοχής στη ματαίωση και η ανυπακοή. Καθώς μάλιστα η έκβαση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα είναι «αποτέλεσμα σε μεγάλο βαθμό της μακρόχρονης αλληλεπίδρασης της με μια σειρά παραγόντων περιβαλλοντικής κυρίως φύσεως [...] είναι δύσκολο να εκτιμηθεί η εμφάνιση ή μη συννοσηρών καταστάσεων, όπως η εγκατάλειψη του σχολείου, η κατάχρηση ουσιών και η εμπλοκή σε αντικοινωνικές και εγκληματικές ενέργειες».<sup>44</sup>

Επιπλέον, η θεραπεία μέσω των τεχνών έχει χρησιμοποιηθεί όχι μόνο ως θεραπευτική παρέμβαση αλλά και ως ένας τρόπος αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση των ατόμων με Δ.Ε.Π.-Υ μέσω της τέχνης, μπορεί να προσφέρει μια ευρεία μέθοδο, παρατηρώντας την επικοινωνία των ατόμων αυτών μέσα από διαδικασίες τέχνης και σε συνδυασμό με την ανάλυση του ατόμου στην ικανότητά του

---

<sup>41</sup> A. L. Robin, ό.π. σ. 19

<sup>42</sup> S. Olson, «Hyperactivity and attention disorder of childhood: Development perspectives», στο Λ. Βάρβογλη, & Μ. Γαλάνη (εκδ.), *Η διάγνωση της διάσπασης προσοχής*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2000, σσ.88-89.

<sup>43</sup> C. L. Bagwell, B. S. Molina, W. E. Pelham, & B. Hosa, «Attention deficit hyperactivity disorder and problems in peer relation: Predictions from childhood to adolescence», *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 2001, σσ.1285-1292.

<sup>44</sup> Ε. Κάκουρος, & Κ. Μανιαδάκη, «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής –Υπερκινητικότητας», στο Λ. Βάρβογλη, & Μ. Γαλάνη (Επιμ.), *Η διάγνωση της διάσπασης προσοχής*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2000, σ. 91.

να οργανώνει και να χρησιμοποιεί τον χώρο, στην ικανότητα να σχεδιάζει την αλληλουχία των βημάτων σε ένα καλλιτεχνικό σχέδιο και στον τρόπο που το ίδιο χειρίζεται το υλικό.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> D. Safran, *Art therapy and AD /HD: Diagnostic and therapeutic approaches*, London, Jessica Kingsley Publishers, 2002, σ. 190.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : «Η Χοροθεραπεία»

### 2.1 Ορισμός και η χρησιμότητά της

Η θεραπεία μέσω του χορού / κίνησης (Dance/Movement Therapy-DMT- όπως αναφέρεται στην ξένη βιβλιογραφία) ορίζεται από την Αμερικανική Ένωση Χοροθεραπευτών (The American Dance Therapy Association) ως μια «*ψυχοθεραπευτική χρήση της κίνησης σε μια διαδικασία που προωθεί τη συναισθηματική, κοινωνική, γνωστική και σωματική ολοκλήρωση του ατόμου*». <sup>46</sup> Ο ορισμός αυτός βασίζεται στην ιδέα ότι το σώμα και το μυαλό είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και έτσι, η κίνηση του σώματος αντικατοπτρίζει την εσωτερική συναισθηματική κατάσταση και οι αλλαγές στη συμπεριφορά της κίνησης μπορεί να οδηγήσουν και σε ψυχολογικές αλλαγές. <sup>47</sup>

Σύμφωνα με τη χοροθεραπεύτρια Fran J. Levy, ο Francois Delsarte (1811-1871), ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τη χοροθεραπεία στη Δύση, σχεδιάζοντας ένα σύστημα φυσικών εκφραστικών κινήσεων των χεριών (gestures) για ηθοποιούς και τραγουδιστές. Αυτό το σύστημα ήταν που τον οδήγησε να παρατηρήσει τα διαφορετικά είδη βαδίσματος των ανθρώπων κατά τις καθημερινές τους ασχολίες. <sup>48</sup> Ο σύγχρονος χορός και η ενασχόλησή του με αυτόν, είναι που τον κατέταξε στους πρώτους που επηρέασαν τον τομέα της χοροθεραπείας καθώς και καταξιωμένους χορευτές, ανάμεσα σε αυτούς και ο Rudolf von Laban. Μάλιστα ο Laban θεωρείται πλέον σταθμός στην ιστορία της χοροθεραπείας καθώς ήταν αυτός που μίλησε για την ενότητα της ψυχής και του σώματος. Ο ίδιος παρατηρώντας την κίνηση διαφόρων πολεμικών τεχνών, λαϊκών χορών αλλά ακόμη και ανθρώπων με συναισθηματικά προβλήματα, διεξήγαγε μελέτη πάνω στην ανάλυση της κίνησης, τον ρυθμό, την επαναφορά, τις κατευθύνσεις στον χώρο, την ενέργεια και άλλα (Laban Movement Analysis). Οι αρχές αυτής της κίνησης αποτέλεσαν τη βάση για την ανάλυση και την εξέλιξη της χοροθεραπείας. <sup>49</sup>

Σε γενικό πλαίσιο ο χορός είναι η πιο θεμελιώδης από τις τέχνες, καθώς περιλαμβάνει την άμεση έκφραση και την εμπειρία του εαυτού μέσα από το σώμα. Αυτό είναι μια βασική μορφή της αυθεντικής επικοινωνίας, και ως εκ τούτου θεωρείται ότι είναι ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό μέσο για τη θεραπεία. Η παραδοχή της

---

<sup>46</sup> American Dance Therapy Association, *Proceedings of the annual conference*, Columbia, Md. [etc.], American Dance Therapy Association, 2007.

<sup>47</sup> F. J. Levy, *Dance-Movement Therapy: A Healing Art*. Reston, Va., National Dance Association, American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 1988, σ. 5.

<sup>48</sup> Α. Μαργαρίτη, *Χοροθεραπεία – Πρωτόγονη Έκφραση: Αποτελέσματα Βιωματικής Εμπειρίας σε ομάδα Ατόμων με Ψυχικές Διαταραχές*, Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Ναύπλιο, 2012.

<sup>49</sup> Β. Μπαρμπούση, *Ο Χορός στον 20<sup>ο</sup> Αιώνα*, Αθήνα, Καταστασιώτης, 2004, σσ. 114-125.

χοροθεραπείας είναι ότι η μετακίνηση ενός ατόμου αντανακλά το πώς αυτός / αυτή σκέφτεται και αισθάνεται, το οποίο γίνεται η πύλη για την ψυχική κατάσταση του ατόμου.<sup>50</sup>

Η χοροθεραπεία, έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς σε πολλές ψυχοθεραπευτικές καταστάσεις για πολλά χρόνια, σαν μια εναλλακτική λύση της ψυχοθεραπείας που βασιζόταν αποκλειστικά στον λόγο.<sup>51</sup> Η έρευνα προσδιορίζει τη χρήση της σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων και για μια σειρά από ομάδες ατόμων, συμπεριλαμβανομένων των φυλακισμένων, με στόχο την μείωση της επιθετικότητας και της βίας<sup>52</sup>, αλλά και ομάδες παιδιών με συναισθηματικά τραύματα και δυσκολίες που σχετίζονται με την προσωπική και κοινωνική επικοινωνία και έκφραση και άλλα.<sup>53</sup>

Η θεραπεία μέσω του χορού χρησιμοποιείται πλέον σε ψυχιατρικά νοσοκομεία, κλινικές ημερήσιας φροντίδας, κέντρα ψυχικής υγείας, σωφρονιστικά ιδρύματα, ειδικά σχολεία αλλά και ιδρύματα αποκατάστασης. Οι χοροθεραπευτές συνήθως εργάζονται με άτομα που έχουν κάποια κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική ή και κινητική δυσκολία, με στόχο να βελτιωθεί η αντίστοιχη λειτουργία τους. Οι συνεδρίες γίνονται είτε ατομικά είτε συλλογικά - σε ομάδες - και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται διαφέρουν και προσαρμόζονται ανάλογα με τους στόχους, το θεωρητικό υπόβαθρο, τη φιλοσοφική προσέγγιση, τους συμμετέχοντες, το προσωπικό και το περιβάλλον.<sup>54</sup>

Σύμφωνα με την Helen Payne, «η χοροθεραπεία είναι ένας τρόπος να εκφράσεις την κίνηση και τον χορό, σαν ένα όχημα, μέσα από το οποίο ένα άτομο μπορεί να συμμετάσχει στην διαδικασία της προσωπικής ολοκλήρωσης και ανάπτυξης». Η παραπάνω άποψη βασίζεται στην ιδέα ότι υπάρχει μια στενή σύνδεση μεταξύ της κίνησης και του συναισθήματος και ότι ανακαλύπτοντας όλο και περισσότερο το λεξιλόγιο του χορού, ένας άνθρωπος έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνει ισορροπημένος. Η Helen Payne συνεχίζει λέγοντας ότι μέσα από την κίνηση, το κάθε άτομο κατανοεί καλύτερα τον εσωτερικό του κόσμο, κάνοντας τον πιο αισθητό ενώ παράλληλα τα άτομα μοιράζονται μεταξύ τους στοιχεία της

---

<sup>50</sup> I. Q. Chaverri, *Development of a site specific DMT clinical model for children with ADHD. Symptoms in Costa Rica: A Literature Review*, Doctoral Dissertation, Drexel University, 2008, σ.40.

<sup>51</sup> B. Meekums & D. Dulicai, *Dance movement therapy: A creative psychotherapeutic approach*, London, Sage, 2002, σ. 203.

<sup>52</sup> R. Millkin, «Dance/movement therapy as a creative arts therapy approach in prison to the treatment of violence», *The Arts in Psychotherapy*, 29(4), 2002, σσ. 203–206.

<sup>53</sup> F. J. Levy, *Dance and other expressive art therapies; When words are not enough*, London, Routledge, 1995, σ. 65.

<sup>54</sup> I. Q. Chaverri, *ό.π.*, σ. 41.



προσωπικότητάς τους, με αποτέλεσμα στον χορό οι μεταξύ τους σχέσεις να φανερώνονται και να βελτιώνονται<sup>55</sup>.

Κάποιες από τις τεχνικές παρέμβασης που χρησιμοποιούν οι χοροθεραπευτές σε συνδυασμό με την κινησιολογία είναι ο αναστοχασμός μέσω της ενσυναίσθησης- (Empathic reflection), οι εικόνες, η αισθητηριακή και αντιληπτική διέγερση (Sensory and perceptual stimulation) αλλά και ο λόγος - Verbalization. Αρχικά, το κομμάτι του αναστοχασμού προσφέρει στους συμμετέχοντες μια τελείως διαφορετική κινητική εμπειρία. Χρησιμοποιείται από τους χοροθεραπευτές με στόχο οι ίδιοι να συλλέξουν πληροφορίες μέσω της αλληλεπίδρασης και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης. *«Χρησιμοποιώντας τον αναστοχασμό, ο θεραπευτής μπορεί να αποκριθεί με ένα σχέδιο δράσης, μια εικόνα ή έναν ήχο που είναι παρόμοιο με αυτό του συμμετέχοντα αλλά με στόχο την ανάπτυξη ή την επέκταση αυτού που παρουσίασε αρχικά ο ασθενής»*.<sup>56</sup> Όσον αφορά στη χρήση των εικόνων, αυτή αποτελεί μια εξωτερίκευση, σε συμβολική μορφή των σκέψεων και των συναισθημάτων. Η αποκωδικοποίηση και η εξήγηση των συμβόλων αυτών, βοηθά τη διαδικασία της αναγνώρισης, της επισήμανσης και του εντοπισμού των συναισθημάτων που δεν εκφράζονται ή ακόμα ενυπάρχουν στο ασυνείδητο.<sup>57</sup> Εν ολίγοις, η εικόνα χρησιμοποιείται σαν ένα μέσο που μετατρέπει την κιναισθητική εμπειρία σε γνωστική ευαισθητοποίηση ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εμβαθύνουν στον εσωτερικό τους κόσμο και να εισέλθουν σε βαθύτερα μονοπάτια του εαυτού και της προσωπικότητάς τους. Περνώντας στην τεχνική της αισθητηριακής και αντιληπτικής διέγερσης, είναι σημαντικό ότι αυτή συνδυάζει κίνηση όλου του σώματος αλλά και τις αισθητηριακές πληροφορίες που η κάθε κίνηση προσφέρει. Μάλιστα η χρήση βοηθημάτων ή υλικών ενισχύει έντονα την αισθητικοκινητική διέγερση. *«Ο όρος αντίληψη, αναφέρεται στην έννοια όπου ο εγκέφαλος δίνει τα αισθητηριακά ερεθίσματα, μέσα από την διαδικασία της οργάνωσης και της ερμηνείας των πρωταρχικών δεδομένων που λαμβάνονται μέσω των αισθήσεων»*. Οι διαδικασίες αυτές επιτρέπουν στο άτομο να εργαστεί προς μια κατεύθυνση για την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης εικόνας του σώματός του.<sup>58</sup> Τέλος, πολλοί χοροθεραπευτές αξιοποιούν και τον λόγο αφού σύμφωνα με τους Stark & Lohn, παρόλο που η κίνηση είναι και θα πρέπει να είναι το πρωταρχικό

<sup>55</sup> H. Payne, *Dance Movement Therapy: Theory and Practice*, London, Routledge, 1992, σ.4.

<sup>56</sup> S. S. Sandel, «The process of empathic reflection in dance/movement therapy», in S. Sandel, S. Chaiklin, & A. Lohn (Eds.), *Foundations of dance/movement therapy: The life and work of Marian Chace*, Columbia, Maryland, The Marian Chace Memorial Fund of the American Dance Therapy Association, 1993, σ. 105.

<sup>57</sup> S. Sandel, ο.π. σ. 106.

<sup>58</sup> T. Erfer, & A. Ziv, «Moving toward cohesion: Group dance/movement therapy with children in psychiatry», *Arts in Psychotherapy*, 33(3), 2006, σσ. 238-246.

στοιχείο μιας χοροθεραπευτικής παρέμβασης, ο λόγος μπορεί να υποστηρίξει και να βοηθήσει τη διαδικασία, προκειμένου να διευκρινιστεί και να δοθεί νόημα στο συμβολικό και συναισθηματικό περιεχόμενο της κάθε κίνησης αλλά παράλληλα να συμβάλλει και στην προσέγγιση θεμάτων και περιοχών που δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες.<sup>59</sup>

Όλες αυτές οι τεχνικές μπορούν να βοηθήσουν το άτομο ή την ομάδα να βασιστεί στην επίγνωση του σώματός τους αλλά και να ενισχύσει ταυτόχρονα την ενσυναίσθηση προς τους άλλους. Οι τεχνικές αυτές μπορούν να λάβουν χώρα σε κιναισθητικό και συναισθηματικό επίπεδο, προωθώντας έτσι την έννοια του αυτοελέγχου του σώματος, τη σαφήνεια των συναισθημάτων, και την αναγνώριση των δυνατών και αδύνατων σημείων του κάθε ατόμου ξεχωριστά.<sup>60</sup>

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η χοροθεραπεία είναι μια μοναδική, ολιστική προσέγγιση της ψυχοθεραπείας, η οποία ενισχύει την αυτοέκφραση μέσω της κίνησης, ενώ παράλληλα προάγει τη συναισθηματική και σωματική ολοκλήρωση του ατόμου. Μέσα από τη θεραπευτική παρέμβαση παιδιά και έφηβοι έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν δημιουργικά τις εσωτερικές τους σκέψεις, ανησυχίες και τις συναισθηματικές συγκρούσεις μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Φυσικά, η χοροθεραπευτική διαδικασία ξεκινά με τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, καθώς μόνο σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να δημιουργηθεί μια θεραπευτική σχέση.<sup>61</sup> Η σχέση αυτή θα πρέπει να βασίζεται στην αποδοχή, τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη, ούτως ώστε το άτομο να νιώσει ελεύθερο να διακινδυνέψει με νέες συμπεριφορές και να τροποποιήσει παλιά σχέδια. Στη χοροθεραπεία, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά και τους εφήβους να ανακαλύψουν το σώμα τους με νέους τρόπους. Με τη βοήθεια της μουσικής, της κινητικής εμπειρίας αλλά και της λεκτικής επικοινωνίας δίνεται η ευκαιρία στους ίδιους να αναγνωρίσουν και να λύσουν τις εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις, με αποτέλεσμα να ανακαλύπτουν ακόμη περισσότερο τον εαυτό τους αλλά και τις σχέσεις τους με τους άλλους.<sup>62</sup>

Παράλληλα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτό που διαφοροποιεί την χοροθεραπεία από τις άλλες θεραπευτικές τεχνικές (όπως είναι η μουσική, το θέατρο κ.α.) είναι ότι δίνει μεγάλη έμφαση στην σωματική έκφραση. Το σώμα μιλάει, τραγουδάει, χορεύει και θεσπίζει σκηνές με στόχο να ανακαλύψει εκφράσεις των

---

<sup>59</sup> A. Stark, & A. Lohn, «The Use of Verbalization in Dance/Movement Therapy», *The Arts in Therapy*, 16(1), 1989, σσ. 105-113.

<sup>60</sup> T. Erwin-Grabner, S. W. Goodill, E. S. Hill, & K. Von Neida, «Effectiveness of dance/movement therapy on reducing test anxiety», *American Journal of Dance Therapy*, 21(1), 1999, σσ 19-34.

<sup>61</sup> I. Q. Chaverri, ό.π., σ. 45.

<sup>62</sup> V. Bannon, *Dance/Movement therapy with emotionally disturbed adolescents*. Paper presented at the "Safe schools, safe students: A collaborative approach to achieving safe, disciplined and drug-free schools conducive to learning" Conference. Washington: DC, 1994, σσ. 4-5.

διαφορετικών συναισθημάτων και να τις μεταφέρει στη σκηνή. Αυτό είναι άλλωστε που επιτρέπει σε όλες τις τέχνες να έχουν θεραπευτικά αποτελέσματα.<sup>63</sup> Τα λόγια από μόνα τους δεν είναι αρκετά να εκφράσουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά μας. Με αυτόν τον τρόπο οι τέχνες μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να πουν αυτό που δεν μπορούν με τις λέξεις.<sup>64</sup>

## **2.2 Η Χοροθεραπεία στη διαταραχή της Δ.Ε.Π.-Υ και τα πλεονεκτήματά της**

Πολλές και διαφορετικές είναι οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί κάθε χοροθεραπευτής κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, προκειμένου να έχει ένα θετικό αποτέλεσμα στα άτομα που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Τα όρια του σώματος, η αυτοεκτίμηση, η ευαισθητοποίηση της συναισθηματικής απελευθέρωσης, ο αυτοέλεγχος και η ενδυνάμωση είναι κάποιοι από τους στόχους – κλειδιά της χοροθεραπείας.<sup>65</sup> Όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τις τεχνικές χαλάρωσης, την αίσθηση του χώρου, την ανακάλυψη και επίγνωση του σώματος, τις μυστικές πρόβες, τις αναπαραστάσεις μέσω του παιχνιδιού και άλλα που μπορούν να οδηγήσουν στην θετική εξέλιξη και ανάκαμψη της καθημερινής ζωής των ατόμων αυτών.<sup>66</sup> Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, η χοροθεραπεία φαίνεται να είναι μια από τις πλέον κατάλληλες θεραπείες για τον συγκεκριμένο πληθυσμό. Παιδιά και έφηβοι με Δ.Ε.Π.-Υ. επωφελούνται περισσότερο – από κάθε άλλη διαταραχή – από κλασικές και απλές ασκήσεις, καθώς οι χορευτικές κινήσεις αυξάνουν την ντοπαμίνη του εγκεφάλου με τον ίδιο τρόπο όπως και ένα διεγερτικό.<sup>67</sup>

Παράλληλα, στις τεχνικές της χοροθεραπείας, η κίνηση χρησιμοποιείται με στόχο να ενθαρρύνει τα άτομα προς την κοινωνική αλληλεπίδραση, την έκφραση των συναισθημάτων τους αλλά και προς την απόκτηση της αίσθησης του αυτοελέγχου, τομείς που τα παιδιά και οι έφηβοι με Δ.Ε.Π.-Υ δυσκολεύονται να διαχειριστούν.<sup>68</sup> Σύμφωνα με την Erfer, διευρύνοντας και επεκτείνοντας το κινητικό ρεπερτόριο ενός παιδιού – εφήβου, του παρέχεται αυτόματα η δυνατότητα να αποκτήσει μια

---

<sup>63</sup> S. K. Levine, E. G., Levine, & P. J. Knill, *Principles and practice of expressive arts therapy*, London, Jessica Kingsley Publishers, 2005, σσ 131-136.

<sup>64</sup> E. B. Horwitz, *Dance/ movement therapy in fibromyalgia patients: Aspects and Consequences of Verbal*. Upsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2004, σ.15.

<sup>65</sup> E. B. GronlundRenck, & J. Weibull, Dance/Movement therapy as an alternative treatment for young boys diagnosed as ADHD: A pilot study, *American Journal of Dance Therapy*, 27(2), 2005, σσ. 63-85.

<sup>66</sup> E. B. GronlundRenck, & J. Weibull. ο.π., σσ. 63-85.

<sup>67</sup> E. B. GronlundRenck, & J. Weibull. ο.π., σ. 76.

<sup>68</sup> L. Koshland, J. Wilson, & B. Wittaker, «PEACE through dance/movement evaluating a violence prevention program», *American Journal of Dance Therapy*, 26(2), 2004, σσ.69-90.

μεγαλύτερη ποικιλία δεξιοτήτων, προκειμένου να τις αξιοποιήσει στην κατανόηση και την ένταξή του στο περιβάλλον.<sup>69</sup>

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Rachmany, μέσα από απλές κινητικές ασκήσεις με όρια και απλούς κανόνες το άτομο με Δ.Ε.Π.-Υ, μπορεί να δημιουργήσει και να αντιληφθεί τα όρια της ενέργειάς του, αναπτύσσοντας παράλληλα τον αυτοέλεγχο. «*Δημιουργώντας μια δομή και μια ενέργεια στον χρόνο και τον χώρο, θα δώσει στο άτομο κινητικές εμπειρίες και έτσι θα ανοίξει τον δρόμο για την επικοινωνία, την επαφή και την προσοχή- εστίαση. Η εμπειρία αυτή θα χρησιμέψει ούτως ώστε το άτομο να δημιουργήσει τα όρια της ενέργειάς του και να αποκτήσει την ικανότητα να διαχειρίζεται τον εσωτερικό του έλεγχο.*»<sup>70</sup>

Μάλιστα δεδομένου του ότι τα άτομα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση, η χοροθεραπεία μπορεί να τους παρέχει τον δρόμο που χρειάζονται για να εκφράσουν τις δικές τους δυνάμεις και τις προσωπικές ικανότητες, τις διαχειριστικές τους δεξιότητες αλλά και να μετατρέψουν τα υποβόσκοντα συναισθήματα, όπως είναι η ντροπή, η οποία οδηγεί στην καταστροφική παρορμητικότητα, που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά τους.<sup>71</sup>

Επιπλέον, καθώς η χοροθεραπεία περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις της φυσικής, συναισθηματικής, γνωστικής και πολιτισμικής φύσης του ανθρώπου, πολλοί ερευνητές συμφωνούν στο γεγονός ότι μέσω του χορού τα άτομα, μπορούν να αναπτύξουν την αίσθηση του αυτοελέγχου τους, η οποία με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει και σε μείωση του άγχους.<sup>72</sup> Μέσω των ποικίλων τεχνικών και δραστηριοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν σε μια χοροθεραπευτική παρέμβαση, όπως είναι τα φανταστικά παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός και άλλα, τα άτομα με Δ.Ε.Π.-Υ μπορούν να οδηγηθούν στην βελτίωση του ελέγχου της παρορμητικότητας, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στην αυτογνωσία, στην κατανόηση των ορίων του σώματός τους, στην οικοδόμηση της ενσυναίσθησης, αλλά και στην ικανότητα βελτίωσης των σχέσεων τους με τους άλλους.<sup>73</sup>

---

<sup>69</sup> T. Erfer «Treating children with autism in a public school system», in F. J. Levy (Ed.), *Dance and Other Expressive Art Therapies*, New York, Routledge, 1995, σσ. 191-211.

<sup>70</sup> G. Rachmany, *Kinetic an emotional aspects in the development of body boundaries in children with ADHD*, Master's Thesis, Drexel University, 2000, σ.3.

<sup>71</sup> E. B. GronlundRenck, & J. Weibull, ο.π., σ. 77.

<sup>72</sup> J. L. Hanna, «The power of dance: Health and healing», *Journal of Alternative and Complementary medicine*, 1(4), 1995, σσ. 323-331.

<sup>73</sup> A. A. Lanzillo, *The Effect of dance/movement therapy on incidences of aggression and levels of empathy in a private school for children with emotional and behavioral problems*. Master Thesis, College of nursing and health, Drexel University, 2009, σ.31.

Παράλληλα, σύμφωνα με μια έρευνα των Koshland, Wilson & Wittaker <sup>74</sup>, η οποία μελετούσε την επίδραση του χορού/ χοροθεραπείας σε 54 επιθετικά παιδιά του Δημοτικού σχολείου, έδειξε ότι η παρέμβαση των ερευνητών αποδείχθηκε αποτελεσματική στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών αλλά παρατηρήθηκε ακόμα και μια σημαντική μείωση στη συχνότητα των αρνητικών συμπεριφορών. Επομένως, δεδομένου ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με Δ.Ε.Π.-Υ, μπορούν να φτάσουν σε επιθετικές συμπεριφορές λόγω της παρορμητικότητάς τους, η χοροθεραπεία θα μπορούσε να αποδειχθεί και για αυτά ιδιαίτερα επωφελής.

Ακόμη, σε συνεδρίες χοροθεραπείας, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να πειραματιστούν με διάφορα κινητικά πρότυπα και δυναμικές και να μάθουν πώς αυτές προσαρμόζονται σε μια μεγάλη ποικιλία καταστάσεων. Παράλληλα, οι ίδιοι είναι σε θέση να επικοινωνούν και να προωθούν τη δημιουργικότητα τους, δοκιμάζοντας ταυτόχρονα διάφορους τρόπους – πρακτικές συνεργασίας με τους υπόλοιπους αλλά και με το περιβάλλον, κάτω από μια ατμόσφαιρα ασφάλειας. Επομένως, το άτομο με Δ.Ε.Π.-Υ, κατά τη διάρκεια των χοροθεραπευτικών συνεδριών, είναι σε θέση να μάθει ότι *«με το να είναι ικανό να ελέγχει τον εαυτό του, ταυτόχρονα μπορεί να κερδίσει και κάποιον έλεγχο πάνω στον κόσμο»*.<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> L. Koshland, J. Wilson, & B. Wittaker, ο.π., σσ. 69-90.

<sup>75</sup> J. Downes, «Movement therapy for the Special Child: Construct for the emerging self», in M. Leventhal (Ed.), *Movement and Growth: dance therapy for the special child*, New York, New York University Press, 1980, σσ. 13-17.

## Μεθοδολογία

### Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, είναι να διερευνηθεί το αν η χοροθεραπεία μπορεί να βοηθήσει τους έφηβους, 13-16 ετών, με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους. Η προτεινόμενη έκβαση αυτής της μελέτης είναι ότι ο χορός θα λειτουργήσει και ως θεραπευτικό μέσο στη μείωση των συμπτωμάτων της συγκεκριμένης διαταραχής. Σε αυτή την περίπτωση, ανεξάρτητη μεταβλητή αποτέλεσε κυρίως ο χορός σε συνδυασμό με μουσικές δραστηριότητες, κνησιολογικές ασκήσεις αλλά και τεχνικές από τη χοροθεραπεία (εικόνες, αναστοχασμός, λόγος), ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν η ελλειμματική προσοχή, η παρορμητικότητα και κυρίως η υπερκινητικότητα, στην οποία δόθηκε και μεγαλύτερη έμφαση. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση μικτών προσεγγίσεων διπλού προσανατολισμού, ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, με την καταγραφή των εμπειριών του ερευνητή σε προσωπικό ημερολόγιο αλλά και η συμπλήρωση από μέρους των συμμετεχόντων σταθμισμένης κλίμακας πριν και μετά την ολοκλήρωση της έρευνας. Το συνολικό δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα ήταν 40 έφηβοι με διάγνωση της Ελλειμματικής Προσοχής, Παρορμητικότητας και Υπερκινητικότητα, ενώ οι παρεμβάσεις διεξήχθησαν σε τέσσερα κέντρα ψυχικής υγείας, εντός της Αττικής.

### Ερευνητικά ερωτήματα:

Σύμφωνα με τις προδιαγραφές του θεωρητικού πλαισίου, τον σκοπό της έρευνας και τις συνιστώσες της μεθοδολογικής προσέγγισης, διατυπώθηκαν τα εξής δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα:

1<sup>ο</sup> ερώτημα:

Θα ενισχυθεί η θετική κοινωνική συμπεριφορά των εφήβων με Δ.Ε.Π.-Υ μετά τη χοροθεραπευτική παρέμβαση του ερευνητή;

2<sup>ο</sup> ερώτημα:

Θα αυξηθεί η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους;

3<sup>ο</sup> ερώτημα:

Θα μειωθούν τα συναισθηματικά προβλήματά τους;

4<sup>ο</sup> ερώτημα:

Θα εξομαλυνθούν τα προβλήματα των εφήβων με Δ.Ε.Π.-Υ, με τους συνομηλικούς τους ώστε να δημιουργούν πιο υγιείς, ισορροπημένες και αλληλεπιδραστικές σχέσεις;

5<sup>ο</sup> ερώτημα:

Θα μειωθούν τα προβλήματα διαγωγής των εφήβων με Δ.Ε.Π.-Υ μετά τη χοροθεραπευτική παρέμβαση του ερευνητή;

6<sup>ο</sup> ερώτημα:

Τι άλλες δεξιότητες θα καλλιεργηθούν μέσα από τη χοροθεραπευτική παρέμβαση στους εφήβους;

### **Πιλοτική έρευνα**

Λόγω του ελάχιστου ερευνητικού ενδιαφέροντος στην Ελλάδα, στον τομέα της χοροθεραπείας σε εφήβους με Δ.Ε.Π.-Υ και κατά συνέπεια της έλλειψης βασικών πληροφοριών, θεωρήθηκε αναγκαία η διεξαγωγή μιας προκαταρκτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής ένα τρίμηνο πριν την εφαρμογή της έρευνάς του προέβη σε μια προέρευνα προκειμένου να διαπιστώσει εάν ο αριθμός των 40 συμμετεχόντων είναι επαρκής, ώστε να οδηγήσει σε ασφαλή και γενικεύσιμα ερευνητικά συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, έδωσε σε 20 εφήβους με διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, οι οποίοι συμμετείχαν σε θεραπευτικά προγράμματα δύο ψυχιατρικών κλινικών των Αθηνών, τη σταθμισμένη κλίμακα – ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιούσε στην εφαρμογή της έρευνάς του και στη συνέχεια προσδιόρισε την τυπική απόκλιση. Έπειτα αφού βρήκε και την τιμή του τυπικού σφάλματος, επέλεξε το συγκεκριμένο δείγμα των 40 εφήβων, θεωρώντας το ικανό να οδηγήσει σε αξιόπιστα συμπεράσματα. Επιπλέον, μέσα από την πιλοτική έρευνα παρατηρήθηκε ότι η χοροθεραπεία πράγματι εάν αξιοποιηθεί με σωστό παιδαγωγικό τρόπο μπορεί να βοηθήσει τους έφηβους, 13-16 ετών, με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους.

### **Δείγμα και χώρος διεξαγωγής**

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε τέσσερα κέντρα ψυχικής υγείας εφήβων, στην Αθήνα και συγκεκριμένα στο Γενικό Νοσοκομείο του Γ. Γεννηματά, στο τμήμα Ψυχιατρικής Υγείας Εφήβων, στο Ελληνικό Κέντρο ψυχικής υγείας και ερευνών αλλά και στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ των Α και Β Αθηνών, οποίες απασχολούσαν και διοργάνωναν θεραπευτικά προγράμματα για εφήβους που είχαν διαγνωστεί με Δ.Ε.Π.-Υ.

Η λήψη του δείγματος από τα παραπάνω κέντρα έγινε διότι αυτές:

α) τεκμηριώνουν τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ με τη χρήση κοινού πρωτοκόλλου αξιολόγησης και την εφαρμογή των ίδιων διαγνωστικών

β) στελεχώνονται από παιδοψυχιάτρους και ψυχολόγους που θέτουν τη διάγνωση και σχεδιάζουν την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ

γ) είναι ειδικευμένα στην έρευνα σχετικά με την εφηβική ψυχική υγεία και στην έρευνα σχετικά με την αξιολόγηση και τις μεθόδους παρέμβασης σε προβλήματα ψυχικής υγείας

Κατά συνέπεια, τα κέντρα αυτά, ως δημόσιοι φορείς με πολύχρονη πείρα, πληρούν τις προϋποθέσεις, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ένα αξιόπιστο δείγμα εφήβων με υπερκινητική διαταραχή (Δ.Ε.Π.-Υ.).

Στη μελέτη, συμμετείχαν συνολικά 40 έφηβοι (10 άτομα από κάθε κέντρο) , οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με Δ.Ε.Π.-Υ, σύμφωνα με την κλίμακα των DuPaul, Power, Anastopoulos, & Reid (1998)<sup>76</sup>, που έχει μεταφραστεί από τους Α. Καλαντζή Αζίζι, Κ. Αγγελή, Γ. Ευσταθίου. Για την εξεύρεση ικανοποιητικού αριθμού συμμετεχόντων στάλθηκε επιστολή και ενημερωτικό έντυπο στους γονείς και τους νόμιμους κηδεμόνες 50 εφήβων ώστε να ενημερωθούν και να δώσουν τη συγκατάθεση τους για την εθελοντική συμμετοχή των ατόμων με ΔΕΠ-Υ στη μελέτη. Από τους γονείς οι 41 απέστειλαν έντυπο συναίνεσης, ενώ οι υπόλοιποι 9 δεν ανταποκρίθηκαν στο αίτημα των ερευνητών.

Το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας (random sampling) και αυτό γιατί το τυχαίο δείγμα έχει την ιδιότητα ότι το κάθε στοιχείο του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να συμπεριληφθεί στο δείγμα με οποιοδήποτε άλλο. Έτσι, ένα δείγμα που λαμβάνεται τυχαία είναι αμερόληπτο με την έννοια ότι κανένα στοιχείο του πληθυσμού δεν έχει περισσότερες πιθανότητες να επιλεγεί από οποιοδήποτε άλλο στοιχείο. Επιπλέον, αυτό το είδος δειγματοληψίας επιτρέπει στον ερευνητή να συμπεριλάβει στη μελέτη του ένα ευρύ φάσμα κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος και μορφωτικού επιπέδου, το οποίο παρουσιάζει τις πραγματικές συνθήκες κοινωνικού πλαισίου των ατόμων με Δ.Ε.Π.-Υ.

Η χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής δε θεωρήθηκε κριτήριο αποκλεισμού, διότι το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζεται και στις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των εφήβων με Δ.Ε.Π.-Υ. αλλά και γιατί η εύρεση επαρκούς αριθμού εφήβων, χωρίς φαρμακευτικές αγωγές, θα στεκόταν μεγάλο εμπόδιο. Ωστόσο, αποκλείστηκαν περιπτώσεις με συννοσηρότητα, όπως Έναντιωτική Προκλητική Διαταραχή ή Σύνδρομο Tourette κτλ. Συμπεριλήφθηκαν βέβαια περιπτώσεις εφήβων που εκτός

---

<sup>76</sup>G. J. DuPaul, R. Reid, A. D. Anastopoulos, M. C. Lambert, M. W. Watkins & T. J. Power, «Parent ratings of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder symptoms: Factor structure and normative data», *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 20(1), 1998, σσ. 84-85.



από Δ.Ε.Π.-Υ έχουν και σχετικά προβλήματα, όπως μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές αντιδράσεις κ.ά.

Οι συμμετέχοντες έφηβοι με ΔΕΠ-Υ χωρίστηκαν σε κάθε ψυχιατρικό κέντρο με τυχαία κατανομή σε δύο ομάδες, την ομάδα παρέμβασης (ΟΠ) και την ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Μια συμμετέχουσα στην παρέμβαση αποκλείστηκε από τη μελέτη εξαιτίας της απουσίας της από το πρόγραμμα για περισσότερο από το 15% των συνεδριών, οπότε ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων μειώθηκε στους 40. Η ομάδα παρέμβασης αποτελείτο από 20 άτομα, 12 αγόρια και 8 κορίτσια ηλικίας 13-16 ετών, ενώ η ομάδα ελέγχου αποτελείτο από 20 άτομα μεταξύ των οποίων 11 ήταν αγόρια και 9 ήταν κορίτσια ηλικίας 13-16 ετών.

### **Χρόνος και διάρκεια παρέμβασης**

Η έρευνα διεξήχθη τον Σεπτέμβριο του 2014 και πραγματοποιήθηκαν 16 τρίωρες συνολικά παρεμβάσεις. Κάθε εβδομάδα περιείχε από 2 τρίωρες παρεμβάσεις ενώ η συνολική διάρκεια των συναντήσεων διήρκησε οχτώ εβδομάδες.

### **Εργαλεία/ Μέσα συλλογής δεδομένων**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στη συγκεκριμένη έρευνα συνδυάστηκαν ποσοτικά και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων, καθώς με την αμοιβαία συμπληρωματικότητα των δύο αυτών προσεγγίσεων πιστεύεται ότι εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και απορρίπτεται ο δογματισμός, με βασική την αρχή ότι υπάρχει ένας ενιαίος πραγματικός κόσμος, αλλά τα άτομα έχουν και τη δική τους ερμηνεία αυτού του κόσμου.<sup>77</sup>

Μέχρι πρόσφατα η εκπαιδευτική έρευνα βασιζόταν στο θετικιστικό πρότυπο<sup>78</sup>, σύμφωνα με το οποίο συλλέγοντας ποσοτικά δεδομένα, η έρευνα μπορούσε να αυξήσει την αντικειμενικότητα, την επανάληψη και να οδηγήσει στη γενίκευση των ευρημάτων ενώ παράλληλα στόχευε στην πρόβλεψη.<sup>79</sup> Παρόλα αυτά, νεότεροι μελετητές υποστηρίζουν ότι το συγκεκριμένο πρότυπο αποκλείει την παρακολούθηση μετασχηματισμών που προκύπτουν στις κοινωνικοπολιτισμικές δραστηριότητες, στις οποίες το κέντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται στη δοκιμή νέων ιδεών κατά τη

---

<sup>77</sup> J. Wheeldon, «Mapping mixed methods research: Methods, measures, and meaning», *Journal of Mixed Methods Research*, 4(2), 2010, σσ 87-102.

<sup>78</sup> C. Mertler, *Action research: Improving schools and empowering educators*, Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, Inc., 2012, σσ. 11-12.

<sup>79</sup> M. Harwell, «Research design in qualitative/quantitative/mixed methods», in C. Conrad & R. Serlin (Eds.), *The Sage handbook for research in education: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry*, Thousand Oaks, Ca, SAGE, Publications, Inc. 2011, σσ.147-163 (σ.149).

διάρκεια της πράξης.<sup>80</sup> Γι' αυτό τον λόγο, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα στροφής σε πιο ευέλικτες προσεγγίσεις όπως η ποιοτική έρευνα, η οποία αναφέρεται στο είδος και στον συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου. Η στροφή αυτή εφαρμόζεται και στην εκπαιδευτική έρευνα,<sup>81</sup> όπου απαιτείται η τοποθέτηση του ερευνητή μέσα στην εκπαιδευτική πράξη, με ευελιξία στην μελέτη των συμπεριφορών και χωρίς απαραίτητη τη χρήση των μετρήσιμων εργαλείων. Δύο βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι, ότι ο ερευνητής αποτελεί το μέσο, με το οποίο διεξάγεται η έρευνα και ότι ο κύριος σκοπός της είναι να διερευνήσει κάποιες πλευρές του κοινωνικού συστήματος που ερευνά. Μέσω της ποιοτικής έρευνας συλλέγονται δεδομένα τα οποία περιγράφουν προβλήματα και έννοιες από τη ζωή των ανθρώπων. Σημαίνοντα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ποιοτική έρευνα είναι ότι έχουν μία φυσιολογική ροή και κατά έναν σημαντικό βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενες από τον ερευνητή.<sup>82</sup> Παρόλα αυτά, πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν την συμπληρωματικότητα των δύο ανωτέρω ερευνητικών προσεγγίσεων<sup>83</sup> στις εκπαιδευτικές έρευνες. Μάλιστα ο Trochim υπογραμμίζει ότι η υποστήριξη της μίας ή της άλλης μεθόδου αποτελεί υποβάθμιση ενός θέματος που είναι πολύ πιο σύνθετο από την απλή διχοτόμηση. Και οι δύο μέθοδοι στηρίζονται πάνω σε πλούσιες και ποικίλες παραδόσεις, από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και έχουν χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα ερευνητικών προγραμμάτων. Ο ίδιος θεωρεί ότι κάθε εφαρμοσμένο κοινωνικό ερευνητικό πρόγραμμα γίνεται περισσότερο αξιόπιστο και έγκυρο εφόσον χρησιμοποιεί συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Για τους παραπάνω λόγους, ο ερευνητής θεώρησε ως καταλληλότερη μεθοδολογική επιλογή για την παρούσα έρευνα, το μικτό ερευνητικό σχήμα.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η παρατήρηση «ως προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εξέλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους», η οποία χρησιμοποιήθηκε ως αυτοτελής μέθοδος της εκπαιδευτικής έρευνας στη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων.<sup>84</sup> Σχετικά με τη συμμετοχική παρατήρηση και την καταγραφή σε ημερολόγιο, ο Jorgensen

---

<sup>80</sup> J. Bean, *Intellect, light and shadow in research design*, στο Κ. Κωστή (επιμ.), *Ερευνώντας στη σχολική τάξη: Μεθοδολογικές επιλογές*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Ναύπλιο, 2011, σ. 176.

<sup>81</sup> Η. Ματσαγγούρας, *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας – Ενιαίο*, Αθήνα, Gutenberg, 2011, σσ. 199-208.

<sup>82</sup> Ν. Κυριαζή, *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα, Πεδίο, 2011, σ.46.

<sup>83</sup> C. Mertler, 2012, ο.π., σς. 12-13.

<sup>84</sup> G. Hitchcock, & D. Hughes, *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*, London, Routledge, Kegan Paul, 1998, σ.35.

υποστηρίζει ότι αποτελεί μια πολύ ειδική μέθοδο για να κερδίσει ο ερευνητής πρόσβαση σε εσωτερικές, φαινομενικά υποκειμενικές, όψεις της ανθρώπινης ύπαρξης. Μέσω αυτής της μεθόδου ο ερευνητής μπορεί να αποκτήσει εμπειρία στα νοήματα και τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων από την πλευρά των συμμετεχόντων.<sup>85</sup>

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η τήρηση του ημερολογίου και των σημειώσεων, χρησιμοποιήθηκε σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης και χρησιμοποιήθηκε με τέτοιον τρόπο ώστε να μην υπάρξει περιθώριο αμφισβήτησης της γνησιότητάς της. Συγκεκριμένα, η καταγραφή γινόταν με διακριτικό τρόπο στον χώρο των κλινικών και όσο το δυνατόν συντομότερα προκειμένου να μην υπάρξουν απώλειες υλικού και να έχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια. Η πιο λεπτομερής καταγραφή γινόταν μετά το πέρας των παρεμβάσεων από προσωπικές σκέψεις, ιδέες, ερωτήματα και κρίσεις του ερευνητή, προκειμένου ο ίδιος να διεισδύσει και να ερμηνεύσει τα γεγονότα με μεγαλύτερη ακρίβεια. Η τήρηση του ημερολογίου χρησιμοποιήθηκε συγκεκριμένα για να καταγραφούν τα διάφορα περιστατικά που προέκυπταν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αλλά και το συνολικό κλίμα που υπήρχε μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και σε σχέση με τον ερευνητή. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής εστίασε πάνω σε έξι βασικούς άξονες, τους οποίους θεώρησε σημαντικό να παρατηρήσει για την ικανοποιητική συλλογή ερευνητικών δεδομένων και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Παρατήρησε και κατέγραψε δηλαδή, α) Τα τυχόν ξεσπάσματα των εφήβων με Δ.Ε.Π.-Υ και τα αίτια πρόκλησής τους, β) Την εξοικείωση με το σώμα τους και το σώμα των άλλων, γ) Την τοποθέτηση των εφήβων σε σχέση με το σύνολο - ομάδα του, δ) Τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων αλλά και σε σχέση με τον ερευνητή, ε) Τη διαχείριση και την αντιμετώπιση της ομάδας ως σύνολο σε τυχόν ανάρμοστες συμπεριφορές κάποιων μελών αυτής, στ) Την εύκολη και γρήγορη ανταπόκριση των ατόμων στις κινητικές ασκήσεις.

Παράλληλα, πέρα από τη χρήση του ημερολογίου συμμετοχικής παρατήρησης, στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε και μια Σταθμισμένη Κλίμακα – Ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε στους εφήβους με Δ.Ε.Π.-Υ. πριν την έναρξη και μετά το πέρας των χοροθεραπευτικών παρεμβάσεων. Η συγκεκριμένη μέθοδος επέτρεψε στον ερευνητή να διασφαλίσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ερευνητικών ευρημάτων. Συγκεκριμένα, η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είχε σχεδιαστεί από τον Goodman το 1997 και ονομάζεται SDQ Self-Report Questionnaire (SDQ-S).<sup>86</sup> Η κλίμακα αυτή που

---

<sup>85</sup> N. Jorgensen, *Participant observation: A methodology for human studies*, London, Sage, 1989.

<sup>86</sup> R. Goodman, «The strengths and difficulties questionnaire: A research note», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 1997, σσ. 581-586.

στοχεύει στη μέτρηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι με Δ.Ε.Π.-Υ, έχει αξιοποιηθεί από πολλούς ερευνητές. Ανάμεσα σε αυτούς βρίσκεται και η ομάδα από την Ευρωπαϊκή Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων (European Child & Adolescent Psychiatry). Ο John A. Rønning, ο Bjørn Helge Handegaard, ο Andre Sourander και ο Willy-Tore Mørch, το 2004 διεξήγαγαν έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Νότια Νορβηγία σε 66 σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με δείγμα (N=4167) εφήβων, ηλικίας 11-16 ετών. Το ερωτηματολόγιο SDQ αποτελείται από 25 συνολικά ερωτήσεις που χωρίζονται σε 5 κατηγορίες/κλίμακες. Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο αποτελείται από την κλίμακα της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, την κλίμακα των συναισθηματικών προβλημάτων, την κλίμακα της υπερκινητικότητας, των προβλημάτων με τους συνομηλίκους αλλά και των προβλημάτων της διαγωγής. Κάθε κατηγορία περιλαμβάνει 5 ξεχωριστά ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο σε εφήβους ηλικίας 11-17 ετών και για κάθε ερώτηση, ο συμμετέχοντας μπορεί να δώσει τις εξής απαντήσεις: Δεν ισχύει, Ισχύει κάπως ή Ισχύει σίγουρα. Κάθε απάντηση βαθμολογείται με 0 πόντους για το Δεν ισχύει, 1 πόντο για το Ισχύει κάπως και 2 πόντους για το Ισχύει σίγουρα, καθιστώντας έτσι δυνατή τη σύνοψη ενός αποτελέσματος και τον καθορισμό ενός συνολικού σκορ δυσκολίας των εφήβων που κυμαίνεται μεταξύ 0 και 40 βαθμούς. Η κλίμακα της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς αποτελεί ένα άθροισμα κοινωνικής συμπεριφοράς και επομένως δεν περιλαμβάνεται στο συνολικό αποτέλεσμα των δυσκολιών. Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ακόμα 5 ερωτήματα, στα οποία ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει σε ποιο βαθμό αυτός/αυτή αντιλαμβάνεται το πρόβλημα (πιθανές απαντήσεις : Όχι, Ναι κάποιες δυσκολίες, Ναι αρκετές δυσκολίες, Ναι σοβαρές δυσκολίες), και αν ναι, να διευκρινίσει τη διάρκεια των δυσκολιών, τον βαθμό των επιπτώσεων, την επίδραση του προβλήματος στο κοινωνικό περιβάλλον του ερωτώμενου και στον εαυτό του.<sup>87</sup> (Βλέπε Παράρτημα 1).

Η σταθμισμένη εγκυρότητα στον δείκτη Cronbach's alpha, διέφερε σε κάθε κατηγορία - κλίμακα. Συγκεκριμένα, στην κλίμακα της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς ο μέσος όρος του δείκτη Cronbach's alpha ήταν -0.65. Στην κλίμακα των συναισθηματικών προβλημάτων ο δείκτης ήταν -0.66. Προχωρώντας στην κλίμακα της υπερκινητικότητας ο δείκτης Cronbach's alpha, ήταν -0.67. Στη κατηγορία που αφορούσε τα προβλήματα των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων, ο

---

<sup>87</sup> J. A. Rønning, H., Bjørn, A., Handegaard, Sourander & W. T. Mørch, «The strengths and difficulties self-report questionnaire as a screening instrument in Norwegian community samples», *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(2), 2003, σσ 74-75.

μέσος όρος του δείκτη ήταν διαμορφωμένος -0.60. Τέλος, για τα προβλήματα της διαγωγής ο δείκτης ήταν -0.49.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους εφήβους μεταφρασμένο με τέτοιο τρόπο, που όπως φάνηκε και στην πιλοτική έρευνα, δεν παρέκκλινε σε κανένα σημείο, με αποτέλεσμα να μην οδηγεί και σε οποιοδήποτε ανακριβές αποτέλεσμα.

## Περιγραφή ερευνητικής διαδικασίας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη τον Σεπτέμβριο του 2014 σε τέσσερα ψυχιατρικά κέντρα της Αθήνας, με δείγμα 40 εφήβων με επίσημη διάγνωση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Πριν ξεκινήσει η έρευνα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ζητήθηκε από τους γονείς και νόμιμους κηδεμόνες των εφήβων η πλήρης συγκατάθεση τους για την εθελοντική συμμετοχή των εφήβων στη μελέτη. Πριν την έναρξη της έρευνας έγινε μια επιπλέον συνάντηση με τους συμμετέχοντες προκειμένου οι ίδιοι να ενημερωθούν σχετικά με το πρόγραμμα που θα ακολουθούσε αλλά και για τη θεματολογία με την οποία επρόκειτο να ασχοληθούν (χοροθεραπεία). Μέσα από αυτή τη συνάντηση, οι έφηβοι πήραν μια μικρή θεωρητική γεύση της χοροθεραπείας και των στόχων αυτής αλλά ήρθαν και σε μια πρώτη επαφή με τον ερευνητή, γεγονός που όπως παρατηρήθηκε αργότερα βοήθησε στη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης. Στη συνέχεια, οι έφηβοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο (SDQ Self-Report), αφού πρώτα ενημερώθηκαν ότι βασική δέσμευση του ερευνητή ήταν η τήρηση της ανωνυμίας τους, γεγονός που απέτρεψε τη δημιουργία ενδοιασμών κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης. Ο χρόνος που δόθηκε στους εφήβους ήταν ελεύθερος, αλλά όπως φάνηκε και στη συνέχεια η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν τους δυσκόλεψε, αφού μάλιστα δεν προέκυψε και κανένα ερώτημα, με αποτέλεσμα η διαδικασία να διαρκέσει περίπου 30 λεπτά.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η παρέμβαση του ερευνητή εντός των αιθουσών των κλινικών, εφαρμόζοντας προγράμματα χοροθεραπείας. Συνολικά υλοποιήθηκαν 16 τρίωρες παρεμβάσεις σε 20 συνολικά εφήβους που αποτελούσαν την ομάδα παρέμβασης (10 έφηβοι / 1 κέντρο). Το συνολικό πρόγραμμα διήρκεσε 2 μήνες αφού οι παρεμβάσεις γίνονταν δύο φορές την εβδομάδα. Στα υπόλοιπα 20 άτομα του συνολικού δείγματος, δεν εφαρμόστηκε καμία παρέμβαση αφού αυτά αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, της οποίας στόχος ήταν να διασφαλίσει ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό αποτέλεσμα σχετικά με τον κεντρικό στόχο της έρευνας.

Ενδεικτικά κατά τη διάρκεια της πρώτης τρίωρης συνεδρίας με τους εφήβους ο ερευνητής ακολούθησε τον παρακάτω χοροθεραπευτικό σχεδιασμό, ο οποίος περιελάμβανε κυρίως κινητικές ασκήσεις γνωριμίας, μιας που οι συμμετέχοντες δε γνώριζαν τον εμψυχωτή αλλά και κάποια κινησιολογικά παιχνίδια, προκειμένου οι έφηβοι να αρχίσουν να εξοικειώνονται με το σώμα τους και με την επαφή με τους συνομηλίκους τους. Όπως κάθε πρόγραμμα παρέμβασης έτσι και αυτό αποτελείτο από 7 διαδοχικά στάδια, τα οποία βέβαια παραλλάσσονταν σε κάθε συνεδρία ανάλογα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα παρακάτω αναφέρονται

τα στάδια καθώς και κάποιες αντιπροσωπευτικές ασκήσεις- παιχνίδια που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της χοροθεραπευτικής παρέμβασης.

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Στάδιο γνωριμίας ( ή στάδιο εξέλιξης της υπάρχουσας γνωριμίας-σε μετέπειτα παρεμβάσεις)

Αρχικά, με στόχο να γνωριστούν τα άτομα της ομάδας έγινε το πρώτο κινητικό παιχνίδι με τίτλο: «Το όνομα μου-μια κίνηση». Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και ένας-ένας λέει το όνομα του ενώ ταυτόχρονα κάνει μια κίνηση με όλο του το σώμα. Οι υπόλοιποι καλούνται να χαιρετήσουν το άτομο και να αντιγράψουν με ακρίβεια την κίνηση που είδαν. Η δεύτερη άσκηση που πραγματοποιήθηκε λεγόταν «Όλο και πιο δυνατά». Η ομάδα και πάλι σε κύκλο χρησιμοποιώντας ένα μπαλάκι, ένας – ένας λέει το όνομα κάποιου και του πετάει το μπαλάκι. Αυτός που το πιάνει καλείται να πει το όνομα κάποιου άλλου και να πετάξει το μπαλάκι ξανά. Η πρόκληση αυτού του παιχνιδιού είναι ότι τα ονόματα που λέγονται πρέπει να ακουστούν από ψιθυριστά και όσο συνεχίζει η διαδικασία να αυξάνεται και ο τόνος της φωνής, έως ότου φτάσει σε πολύ ψηλά επίπεδα (το παιχνίδι αυτό ενδείκνυται για άτομα που πάσχουν από Δ.Ε.Π.-Υ καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να ακούσουν και να διαχειριστούν τους διαφορετικούς τόνους της φωνής τους).

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Στάδιο Ενεργοποίησης και ζεστάματος

Το στάδιο αυτό, στόχο είχε όχι μόνο να ενεργοποιήσει τους εφήβους να συμμετέχουν ενεργητικά στη χοροθεραπευτική διαδικασία και να αρχίσουν να εξοικειώνονται με το περιβάλλον και τον χώρο αλλά και να δημιουργήσει κέφι στην ομάδα, ανεβάζοντας την ενέργεια, έτσι ώστε να αποτελέσει αργότερα ένα σημαντικό εργαλείο παραγωγής ιδεών. Πρώτα λοιπόν κάναμε το παιχνίδι που λεγόταν «Περπατώ όπως θέλω». Ο ερευνητής χρησιμοποιώντας ένα μουσικό όργανο (τύμπανο), λέει στους συμμετέχοντες να κινηθούν στον χώρο, με όποιον τρόπο θέλουν. Έπειτα τους δίνει την οδηγία να χορέψουν με όποιον τρόπο θέλουν ενώ όταν σταματά ο ήχος του τυμπάνου καλούνται να πάρουν μια δική τους προσωπική πόζα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με διαφορετικές οδηγίες, όπως την εναλλαγή των επιπέδων και τρόπων περπατήματος, έως ότου ο ερευνητής θεωρήσει ότι όλοι οι συμμετέχοντες έχουν εμπλακεί στη διαδικασία. Στη συνέχεια αυτού του σταδίου γίνεται το παιχνίδι «Σιωπηλή ορχήστρα». Ένα άτομο από την ομάδα βγαίνει από το δωμάτιο, ενώ οι υπόλοιποι διαλέγουν έναν αρχηγό. Ο αρχηγός καλείται να κινηθεί στον χώρο με όποιον τρόπο θελήσει ενώ οι υπόλοιποι αντιγράφουν την κίνησή του ακολουθώντας παράλληλα τα βήματα του αρχηγού. Το άτομο που ήταν έξω μπαίνει στην αίθουσα και καλείται να μαντέψει ποιος από όλους είναι ο αρχηγός, ποιον

δηλαδή αντιγράφουν οι άλλοι. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με άλλον εθελοντή αυτήν τη φορά.

### 3<sup>ο</sup> Στάδιο: Στάδιο εξοικείωσης με το σώμα μου

Στο στάδιο αυτό έγιναν δύο κινητικές ασκήσεις που είχαν ως στόχο οι έφηβοι να ανακαλύψουν το σώμα τους σιγά-σιγά και να το μεταμορφώσουν σε ένα όχημα έκφρασης. Να μάθουν δηλαδή να κινούνται ανάμεσα στα άκρα, στο λίγο και το πολύ, στο μέγιστο και το ελάχιστο, περνώντας και από τα ενδιάμεσα στάδια. Έτσι στο πρώτο παιχνίδι που λεγόταν «Από αργή σε γρήγορη κίνηση», οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κινηθούν στον χώρο με την βοήθεια της μουσικής σαν αστροναύτες, σε ένα μέρος χωρίς βαρύτητα όπως π.χ. στη Σελήνη. Έπειτα σταδιακά έπρεπε να κινηθούν ξανά προς τη Γη. Οι έφηβοι τώρα μεταμορφώνονται σε μπαλόνι που είναι πεσμένο στο πάτωμα και το οποίο κάποιος αρχίζει να φουσκώνει σιγά-σιγά, μέχρι να γίνει πολύ μεγάλο και να σκάσει. Στη συνέχεια, αυτού του σταδίου ακολούθησε το παιχνίδι «Οι καθρέφτες», κατά το οποίο οι συμμετέχοντες χωρίζονται τυχαία σε δυάδες. Κάθε μέλος κάθεται με σταυρωμένα πόδια απέναντι από το ζευγάρι του και ένας από αυτούς γίνεται ο αρχηγός. Ο αρχηγός καλείται να κάνει κινήσεις και εκφράσεις χωρίς να μιλά, ενώ το ζευγάρι του προσπαθεί σαν καθρέφτης να αντιγράψει ακριβώς ότι κάνει. Ο αρχηγός αλλάζει και η διαδικασία επαναλαμβάνεται και με διαφορετικά ζευγάρια.

### 4<sup>ο</sup> Στάδιο: Στάδιο επαφής/ εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους συνομήλικους.

Το στάδιο αυτό στόχευε στο να έρθουν τα μέλη της ομάδας σε μεγαλύτερη επαφή με το σώμα τους και με το σώμα των άλλων, καθόσον η σωματική αυτή γνωριμία δημιουργεί μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και ισχυρότερο αίσθημα ασφάλειας. Το πρώτο παιχνίδι που έγινε λεγόταν «Ο κόμπος». Στο παιχνίδι αυτό η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Όλοι κλείνουν τα μάτια τους, απλώνουν τα χέρια τους εμπρός και κινούνται ελαφρά προς το κέντρο, μέχρι να πιάσουν τα χέρια κάποιου άλλου. Κάθε χέρι πρέπει να κρατά μόνο ένα χέρι. Κατόπιν ανοίγουν τα μάτια. Η ομάδα τώρα πρέπει να λύσει τον κόμπο που έχει δεθεί χωρίς να λυθούν τα χέρια. Απαγορεύονται οι συζητήσεις και οι διαπραγματεύσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η επικοινωνία πρέπει να γίνεται με τα μάτια και τα σώματα.

Το δεύτερο παιχνίδι που ακολούθησε είχε τον τίτλο «Συζήτηση χωρίς λόγια». Στο παιχνίδι αυτό δυο εθελοντές δείχνουν μια συζήτηση δυο ατόμων σε ένα πλαίσιο που είτε έχει δοθεί από τον ερευνητή είτε έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι, χωρίς όμως να χρησιμοποιήσουν τον λόγο. Αντίθετα με τη χρήση των ήχων και της κίνησης



προσπαθούν να εκφράσουν συναισθήματα και να απεικονίσουν τις κρυφές τους σκέψεις. Π.χ. τα άτομα προσπαθούν με το σώμα και τον ήχο να δείξουν την παρακάτω συζήτηση: Πραγματικά μου αρέσεις αλλά είμαι ντροπαλός/-η, Με εκνευρίζεις και δε με ενδιαφέρεις, φύγε από τη μέση κ.τ.λ. Τώρα οι παρατηρητές προσπαθούν να μαντέψουν ποιοι ήταν οι ήρωες και ποια ήταν η συζήτησή τους.

#### 5° Στάδιο: Στάδιο επικοινωνίας και συνεννοχής

Σε συνεργασία με το προηγούμενο στάδιο, το στάδιο της επικοινωνίας και της συνοχής έχεις ως στόχο να δημιουργήσει μεγαλύτερο βαθμό επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, έτσι ώστε να μάθουν να βοηθάνε και να αφήνουν χώρο στους άλλους και να παίζουν με τον συμπαίκτη τους και όχι εναντίον του. Ένα αντιπροσωπευτικό κινητικό παιχνίδι που χρησιμοποιήθηκε ήταν το «Μαζί σταματάμε –μαζί ξεκινάμε», κατά το οποίο τα άτομα περπατούν ζωντανά στον χώρο με τη βοήθεια μουσικής. Όταν κάποιος αποφασίσει να σταματήσει, προσπαθούν όλοι να σταματήσουν συγχρόνως με αυτόν (χωρίς να δώσει κανείς το σύνθημα). Τη στιγμή της ακινησίας πρέπει όλοι να κοιτούν προς το κοινό. Στη συνέχεια, πρέπει όλοι να ξεκινήσουν μαζί ξανά το περπάτημα. Έτσι μπορεί όλη η ομάδα να κινηθεί σαν ένας άνθρωπος με τον ίδιο τρόπο π.χ. βήματα προς τα πίσω ή μπουσουλώντας κ.τ.λ.

#### 6° Στάδιο: Στάδιο αποφόρτισης – χαλάρωσης

Το στάδιο αυτό γίνεται προς το τέλος κάθε συνεδρίας προκειμένου τα παιδιά να απομακρύνουν την ένταση, που έχει δημιουργηθεί από την προηγούμενη ώρα και να αποφορτιστούν από τη διαδικασία. Χαρακτηριστική άσκηση που χρησιμοποιείτο ήταν το «Μασάζ». Η ομάδα σε κύκλο γυρνά και κοιτά τον δεξιό του. Έτσι αρχίζουν όλοι μαζί και κάνουν μασάζ χαϊδεύοντας απαλά τον μπροστινό τους.

#### 7° Στάδιο: Στάδιο αναστοχασμού

Το τελευταίο στάδιο, το οποίο συμπεριλαμβάνονταν σε κάθε συνάντηση με τους εφήβους, ήταν το πιο καθοριστικό για την διαδικασία, αφού δινόταν η ευκαιρία στα άτομα, καθισμένα σε κύκλο, να ανταλλάξουν εμπειρίες που βίωσαν κατά τη συνάντησή μας, να θέσουν καινούργιες ιδέες και να συζητήσουν σε ένα ανοιχτό πλαίσιο. Το στάδιο αυτό λειτουργούσε και ως και μια ανατροφοδότηση για τις επόμενες παρεμβάσεις.

Όλες οι ασκήσεις-παιχνίδια της πρώτης τρίωρης παρέμβασης έγιναν είτε σε κύκλο είτε σε ζευγάρια. Αυτή η επιλογή έγινε ούτως ώστε τα άτομα να νιώσουν ότι βρίσκονται σε ένα ασφαλές περιβάλλον αλληλοϋποστήριξης και να κατακτήσουν σιγά

– σιγά την επαφή και το αίσθημα συνεργασίας. Παράλληλα, στόχος ήταν να μην νιώσουν ότι εκτίθενται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την πρώτη ημέρα, ώστε σε μετέπειτα συναντήσεις να λάβουν από μόνοι τους την πρωτοβουλία να δράσουν ατομικά αλλά και συλλογικά. Η πρώτη τρίωρη παρέμβαση δεν εστίαζε τόσο σε τεχνικές του χορού, όσο σε παιχνίδια με απλές κινητικές οδηγίες, με στόχο οι έφηβοι να νιώσουν άνετα πρώτα με το σώμα τους και μακροπρόθεσμα να οδηγηθούν σε πιο σύνθετες χοροθεραπευτικές προσεγγίσεις.

Μετά την ολοκλήρωση αλλά και κατά τη διάρκεια κάθε χοροθεραπευτικής παρέμβασης, ο ερευνητής κρατούσε σημειώσεις στο ημερολόγιο της συμμετοχικής παρατήρησης με βάση τους άξονες που αναφέρθηκαν παραπάνω, προκειμένου όχι μόνο να το χρησιμοποιήσει ως εργαλείο για την εγγύηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ερευνητικών αποτελεσμάτων αλλά και για να βοηθήσει τον ίδιο να κρίνει με αντικειμενικότητα το πρόγραμμα παρέμβασης του, ώστε να οδηγηθεί σε πιθανές αναδιαμορφώσεις αυτού, όπου ο ίδιος το έκρινε απαραίτητο ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε ομάδας. Έτσι αν και το χοροθεραπευτικό πρόγραμμα αρχικά ήταν κοινό και για τις δυο ομάδες παρέμβασης, έπειτα από την ανάλυση κάποιων δεδομένων του συμμετοχικού ημερολογίου, κατά τη διάρκεια της τρίτης συνεδρίας, ο ερευνητής προέβη σε μερική αναδιαμόρφωση των ασκήσεων, αφού έκρινε απαραίτητο τον εμπλουτισμό του προγράμματος με κάποιες επιπλέον κινητικές ασκήσεις εξοικείωσης με το σώμα.

## Ευρήματα

Σύμφωνα με την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, διαπιστώθηκε η θετική επίδραση της χοροθεραπείας στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι με Δ.Ε.Π.-Υ. Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στη σταθμισμένη κλίμακα, που δόθηκε πριν και στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας, παρατηρήθηκε μια αλλαγή-εξέλιξη των προβλημάτων τους, κυρίως ως προς τις κατηγορίες που αφορούν την υπερκινητικότητα, τις σχέσεις μεταξύ συνομήλικων, τη θετική κοινωνική συμπεριφορά αλλά και τα προβλήματα διαγωγής. Σε κάποιες κατηγορίες, οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν μερική βελτίωση των προβλημάτων. Παρόλα αυτά, το θετικό στοιχείο ήταν το γεγονός ότι σε καμία κατηγορία δεν παρατηρήθηκε μηδενική βελτίωση των δυσκολιών τους. Η συγκριτική μάλιστα ανάλυση μεταξύ των απαντήσεων των εφήβων της ομάδας παρέμβασης και των εφήβων της ομάδας ελέγχου, έδειξε μια σαφή διαφοροποίηση μεταξύ τους, η οποία οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η χοροθεραπεία μπορεί να αποτελέσει ένα από τα πλέον κατάλληλα εργαλεία διαχείρισης των προβλημάτων των εφήβων με Δ.Ε.Π.-Υ.

Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν στατιστικά μέσω του στατιστικού κριτηρίου t-Student, το οποίο χρησιμοποιείται προκειμένου να συγκριθούν οι μέσες τιμές κάθε μεταβλητής που έχει μετρηθεί στην ίδια κλίμακα, σε δύο διαφορετικά χρονικά διαστήματα (βλ. το ερωτηματολόγιο και στην ομάδα ελέγχου και στην ομάδα παρέμβαση, δόθηκαν πριν και στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας). Προϋποθέσεις για την χρήση του t-Student είναι α) Τα δεδομένα να είναι παραμετρικά και να μετριοούνται σε κλίμακα αναλογική ή ίσων διαστημάτων, β) Τα δείγματα να έχουν συλλεχθεί τυχαία από τον πληθυσμό για να μπορούν να γενικευτούν για όλο τον πληθυσμό, γ) Τα δείγματα να προέρχονται από πληθυσμούς με ίσες διακυμάνσεις και δ) Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής να προέρχονται από πληθυσμό με κανονική κατανομή. Για αυτόν τον λόγο, πριν εφαρμοστεί το t-test, ο ερευνητής προέβη σε έλεγχο της κανονικότητας και της ομοιογένειας της διακύμανσης, προκειμένου να ελεγχθεί εάν η διακύμανση στις δύο ομάδες διαφέρει.

Στη συνέχεια, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS, το οποίο αποτελεί ένα πακέτο που έχει πολλές δυνατότητες όσον αφορά στην επεξεργασία και τη παρουσίαση των δεδομένων μιας επιστημονικής έρευνας αλλά και μεγάλη αξιοπιστία.

Τα αποτελέσματα των μετρήσεων έδειξαν ότι τα συμπτώματα της υπερκινητικότητας των νέων μειώθηκαν σε σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με τα

αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου, σύμφωνα με τις απαντήσεις των οποίων παρέμειναν σχεδόν ίδιες. Παράλληλα, στη κατηγορία της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς η πλειονότητα των εφήβων (80%), ενώ στο πρώτο ερωτηματολόγιο που τους είχε δοθεί έδειχνε να μην ενδιαφέρονται για την κοινωνική τους συμπεριφορά, στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, οι απαντήσεις τους είχαν αλλάξει δραματικά κυρίως ως προς τη διάθεση τους να προσφέρουν στην κοινωνία και τον περίγυρό τους βοήθεια. Στην κατηγορία αυτήν, το υπόλοιπο 20 % των εφήβων είτε παρέμεινε στην αρχική του στάση (5%), είτε μετέβη στο ενδιάμεσο στάδιο (15%). Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου μόνο το 10% άλλαξε την απάντησή του από το Ισχύει σίγουρα στο Ισχύει κάπως, που αποτελεί το μεταβατικό στάδιο.

Όσον αφορά στα αποτελέσματα των προβλημάτων με τους συνομηλίκους, διαπιστώθηκε μια μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των αρχικών και των τελικών απαντήσεων που έδωσαν οι έφηβοι. Συγκεκριμένα, το 97%, στις τέσσερις από τις πέντε ερωτήσεις της κλίμακας, άλλαξαν την αρχική τους θέση και εκδήλωσαν τη θετική τους στάση απέναντι στους συνομηλίκους τους. Μόνο η μια απάντηση δεν άλλαξε σε κανέναν έφηβο και συγκεκριμένα αυτή ήταν το εάν έχουν έναν καλό φίλο ή περισσότερους. Στην ερώτηση αυτή το 99% των εφήβων και στο πρώτο αλλά και στο δεύτερο ερωτηματολόγιο είχαν απαντήσει ότι ισχύει σίγουρα. Στην ομάδα ελέγχου υπήρξαν ελάχιστες διαφοροποιήσεις ως προς τις απαντήσεις και ειδικότερα μόνο το 2% φάνηκε να αλλάζει στάση απέναντι στις φίλιες με τους συνομηλίκους τους.

Προχωρώντας στην κατηγορία των προβλημάτων διαγωγής, και εδώ οι απαντήσεις που δόθηκαν και συγκρίθηκαν με τις αρχικές είχαν μεγάλη βελτίωση. Συγκεκριμένα, στις ερωτήσεις 21, 22 και 23 το 96% των εφήβων άλλαξε την άποψή του πάνω στο θέμα της διαγωγής τους. Ωστόσο στις ερωτήσεις 24 και 25, που πραγματεύονταν το εάν τους κατηγορούν ότι λένε ψέματα και εάν παίρνουν πράγματα που δεν τους ανήκουν, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλοι οι νέοι διατήρησαν την αρχική τους θέση, που ήταν ότι τα παραπάνω δεν ισχύουν καθόλου. Αυτό οδήγησε στο συμπέρασμα, ότι υπάρχει η πιθανότητα, οι έφηβοι εξ αρχής να μην απάντησαν στις συγκεκριμένες ερωτήσεις με ειλικρίνεια.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω κατηγοριών φαίνονται να είναι ιδιαίτερα αισιόδοξα. Παρόλα αυτά, στην κλίμακα των συναισθηματικών προβλημάτων, παρατηρήθηκε μόνο ένα 20% σημαντικής αλλαγής, αφού οι περισσότεροι νέοι εξακολουθούσαν να έχουν συναισθηματικές δυσκολίες εκτός του περιβάλλοντος του κέντρου. Αυτό οδήγησε τον ερευνητή στο συμπέρασμα ότι δύο τρίωρες χοροθεραπευτικές παρεμβάσεις την εβδομάδα για δύο μήνες, πιθανότατα να μην αρκούν ώστε να παρατηρηθεί μια σημαντική μείωση των συμπτωμάτων της Δ.Ε.Π.-Υ, που αφορούν στα συναισθηματικά προβλήματα αυτών των εφήβων.

Πέρα από τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη βοήθεια της κλίμακας, ο ερευνητής χρησιμοποιώντας την τήρηση του συμμετοχικού ημερολογίου, κατέγραψε και ανέλυσε αργότερα, με βάση τους άξονες που αναφέρθηκαν παραπάνω, ποιοτικά δεδομένα, τα οποία έπαιξαν σημαντικό ρόλο στα βασικά ευρήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι έφηβοι αν και στις πρώτες συνεδρίες χοροθεραπείας που έγιναν, είχαν μικρή ή και ανύπαρκτη επαφή με το σώμα τους, σιγά-σιγά άρχισαν μέσω των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν, να εξοικειώνονται όλο και περισσότερο με αυτό αλλά και με το σώμα των άλλων. Διαπιστώθηκε δηλαδή ότι μέσω της επανάληψης συγκεκριμένων ασκήσεων, οι έφηβοι άρχιζαν να μη νιώθουν ανασφάλεια με τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα αυτό να οδηγεί και σε μια καλύτερη σωματική επικοινωνία με τους συνομήλικους τους. Παράλληλα, όσον αφορά στην εύκολη και γρήγορη ανταπόκριση των νέων στις κινητικές ασκήσεις και τις οδηγίες που τους δίνονταν, σημειώνεται ότι από την έναρξη έως και το τέλος των χοροθεραπευτικών παρεμβάσεων, οι ίδιοι δεν αντιμετώπιζαν κάποια δυσκολία αντίληψης. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι οι έφηβοι λόγω της αρχικής παρορμητικότητάς τους, φάνηκε να προτρέχουν των διαδικασιών, με αποτέλεσμα κάποιες φορές να γίνεται αναγκαία η επανάληψη των οδηγιών της άσκησης. Ωστόσο, το χαρακτηριστικό αυτό φάνηκε να μειώνεται από συνεδρία σε συνεδρία. Επιπλέον, όσον αφορά στον 4<sup>ο</sup> άξονα παρατήρησης που αφορούσε τα τυχόν ξεσπάσματα και τις αιτίες πρόκλησής τους, φάνηκε ότι αυτά μειώνονταν όλο και περισσότερο σε κάθε συνάντησή μας. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι πολύ συχνά οι νέοι είχαν συναισθηματικές εκρήξεις σε περιπτώσεις, στις οποίες επιζητούσαν τον χώρο τους σε συζητήσεις, δηλαδή σε καταστάσεις όπου δεν τους επέτρεπαν να ακουστούν. Αυτές όμως οι καταστάσεις μειώνονταν σιγά-σιγά, αφού και οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων-ομάδας βελτιώνονταν. Διαπιστώθηκε δηλαδή μέσα από την ανάλυση των σημειώσεων μείωση των συναισθηματικών εκρήξεων και ταυτόχρονη βελτίωση των αλληλεπιδραστικών σχέσεων της ομάδας. Οι έφηβοι δηλαδή, φάνηκε με το πέρας των παρεμβάσεων, να αποκτούν ο καθένας ξεχωριστά μια θέση στο σύνολο-ομάδα, η οποία διακατεχόταν από εμπιστοσύνη, σεβασμό και οικειότητα. Εντύπωση μάλιστα προκάλεσε ο τρόπος διαχείρισης των ίδιων των εφήβων απέναντι σε τυχόν συναισθηματικές εκρήξεις μελών της ίδιας ομάδας. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι προς το τέλος της διαδικασίας, οι έφηβοι ήταν σε θέση να κατανοήσουν τους συνομήλικούς τους και να προσπαθήσουν οι ίδιοι χωρίς την παρέμβαση του ερευνητή να νουθετήσουν το άτομο με τις συναισθηματικές εκρήξεις και να το βοηθήσουν να ενταχθεί ξανά ομαλά στην ομάδα, ξεπερνώντας το πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί. Με λίγα λόγια, παρατηρήθηκε ότι μέσω των χοροθεραπευτικών παρεμβάσεων, καλλιεργήθηκαν και άλλες δεξιότητες, αφού τα

άτομα με Δ.Ε.Π.-Υ κατάφεραν να προσεγγίσουν και την έννοια της ενσυναίσθησης. Επιπλέον, σημειώθηκε μια σαφής βελτίωση του αισθήματος αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των ίδιων των νέων, αφού με βάση τις τελευταίες καταγραφές του ημερολογίου, φάνηκε ότι οι ίδιοι ήταν σε θέση να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να δράσουν ενεργά μέσα στο σύνολο.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι μέσω της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, ο ερευνητής έφτασε στο συμπέρασμα ότι υπήρχε μια μικρή διαφοροποίηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, κυρίως όσον αφορά στη βελτίωση των συναισθηματικών προβλημάτων και των αλληλεπιδραστικών σχέσεών τους. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια 13-16 ετών είχαν μεγαλύτερη βελτίωση σε αυτά τα κομμάτια και κυρίως ως προς τη σύναψη φιλίας. Αντίθετα, φάνηκε ότι τα αγόρια και προς το τέλος των παρεμβάσεων δυσκολεύονταν να διαχειριστούν τον συναισθηματικό τους κόσμο αλλά και να τον εξωτερικεύσουν. Συχνά μάλιστα, σε κινητικές ασκήσεις που καλούνταν να εκφράσουν συναισθήματα, φόβους και ενδόμυχες σκέψεις τους δεν ανταποκρίνονταν με την ίδια ευκολία όπως τα κορίτσια. Όσον αφορά στις αλληλεπιδραστικές τους σχέσεις, τα αγόρια και εδώ διαπιστώθηκε ότι δυσκολεύονταν να εμπιστευτούν τους συνομηλίκους και κυρίως αυτούς του ίδιου φύλου, με την ίδια άνεση όπως τα κορίτσια, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι στο τέλος των ερευνητικών παρεμβάσεων δεν είχαν συνάψει ισχυρές φιλίες ή ότι δεν ανταποκρίνονταν στις ομαδικές δραστηριότητες.

## Συζήτηση- Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια σύντομη θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και μια σύντομη συζήτηση πάνω σε αυτά, με σκοπό να διατυπωθούν τα γενικά συμπεράσματα, οι προτάσεις που προκύπτουν από την έρευνα αλλά και να ενισχυθούν με την παράθεση άλλων ερευνών που έχουν διεξαχθεί πάνω σε αυτή τη θεματολογία.

Συγκεκριμένα, μέσα από την παρούσα έρευνα προκύπτουν πληροφορίες και ενδείξεις που μπορούν να αξιοποιηθούν σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι με Δ.Ε.Π.-Υ αλλά και σχετικά με τη χοροθεραπεία ως μέσο επίλυσης των παραπάνω συμπτωμάτων. Μέσα από μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά και από μια ερευνητική διερεύνηση, ο ερευνητής έφτασε στο συμπέρασμα ότι η χοροθεραπεία μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο βελτίωσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι (13-16 ετών) με Δ.Ε.Π.-Υ. Ειδικότερα, όπως προέκυψε από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, η ένταση εμφάνισης της Δ.Ε.Π.-Υ, αλλά και των επιπρόσθετων προβλημάτων που επιφέρει αυτή η Διαταραχή, και συγκεκριμένα τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς, διαγωγής και σχέσεων με τους συνομηλίκους, στην ομάδα παρέμβασης μειώνονταν συνεχώς σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, με αποτέλεσμα στη λήξη του προγράμματος να καταγραφεί μια εντυπωσιακή μείωση των παραπάνω συμπτωμάτων κατά 30.27%.

Οι σημαντικές μειώσεις που παρατηρήθηκαν στα παραπάνω συμπτώματα της διαταραχής πιθανότατα να σχετίζονται και με την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος που προηγήθηκε, το οποίο πιθανόν να συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στον ακριβή καθορισμό του δείγματος, που οδήγησε σε αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα αλλά και στον καθορισμό της χρονικής διάρκειας της κάθε παρέμβασης, που οδήγησε στο αποτέλεσμα να μην παρατηρηθεί ίχνος κούρασης και ανίας από μέρους των εφήβων, γεγονός που θα επηρέαζε αρνητικά την παραμονή τους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι στην κατηγορία των συναισθηματικών προβλημάτων, οι έφηβοι δεν έδειξαν μεγάλη βελτίωση, γεγονός που οδήγησε τον ερευνητή, όπως αναφέρεται και παραπάνω, στο συμπέρασμα ότι η χρονική διάρκεια της παρέμβασης πιθανόν να μην επαρκεί για τη βελτίωση του συγκεκριμένου συμπτώματος.

Ωστόσο, μπορεί να θεωρηθεί ότι ένα ακόμη στοιχείο που συνέβαλε στη σημαντική μείωση των παραπάνω διαταραχών της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων ήταν η επιλογή του χορού ως μέσο παρέμβασης. Συγκεκριμένα,

πιθανολογείται ότι δεν υπήρχε μεγάλη προηγούμενη εμπειρία των εφήβων σε κινησιολογικές ασκήσεις και δραστηριότητες και αυτό φάνηκε από το μεγάλο ενδιαφέρον που εκδήλωναν οι ίδιοι σε κάθε συνεδρία, γεγονός που αποτυπώθηκε στην παντελή έλλειψη απουσιών τους από τις προγραμματισμένες μας συναντήσεις.

Τα παρόντα ευρήματα ενισχύονται και επιβεβαιώνονται από ευρήματα και άλλων ερευνών που παρατίθενται παρακάτω. Συγκεκριμένα, χαρακτηριστικό παράδειγμα ότι η χοροθεραπεία μπορεί να βοηθήσει στη μείωση ή τον έλεγχο των προβλημάτων των ατόμων με Δ.Ε.Π.-Υ, αποτελεί η πρόσφατη έρευνα του Redman (2007). Σκοπός της έρευνάς του ήταν να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της χοροθεραπείας στη μείωση της υπερκινητικότητας, της παρορμητικότητας και της αφηρημάδας, στοιχεία που θεωρούνται ως κύρια συμπτώματα της Δ.Ε.Π.-Υ, σε παιδιά που έχουν διαγνωστεί με αυτή τη διαταραχή που δε λάμβαναν φαρμακευτική αγωγή. Πέντε αγόρια συμμετείχαν σε αυτήν τη μελέτη, δύο εκ των οποίων συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης για οκτώ εβδομάδες (30 λεπτά συνεδρίας- την εβδομάδα) και τρία από τα οποία ήταν στην ομάδα ελέγχου. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν με τη μορφή σημειώσεων και δύο καταλόγους συμπεριφοράς που συμπληρώθηκαν από τους καθηγητές. Στη συνέχεια, και οι δύο από αυτούς συνέκριναν τα αποτελέσματά τους. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι *«οι μαθητές στην ομάδα παρέμβασης βελτιώθηκαν ή παρέμειναν ίδιοι από την άποψη της συμπεριφορά τους ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου παρουσίασαν βελτίωση, χωρίς όμως κάποια αλλαγή ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε και μείωση της επιθυμητής συμπεριφοράς»*.<sup>88</sup> Το συμπέρασμα που προέκυψε από αυτήν τη μελέτη είναι το γεγονός ότι η χοροθεραπεία μπορεί να συνδέεται με τη μείωση των συμπεριφορών που σχετίζονται με τα συμπτώματα της Δ.Ε.Π.-Υ.

Και άλλες έρευνες έχουν γίνει πάνω στη συγκεκριμένη θεματολογία, προκειμένου οι ερευνητές να φτάσουν σε συλλογή επαρκών δεδομένων, που να αποδεικνύουν την παραπάνω υπόθεση. Για παράδειγμα, ο Wegrich, E.<sup>89</sup> το 1993, προέβη σε μια κλινική μελέτη, διάρκειας πέντε μηνών, ενός εννιάχρονου αγοριού που είχε διαγνωστεί με Δ.Ε.Π.-Υ και χρησιμοποιώντας όχι μόνο τον χορό αλλά και τη μουσική, τον ρυθμό, παιχνίδια χαλάρωσης και άλλα, προσπάθησε να αποδείξει την επίδραση των παραπάνω στην μείωση ή την εξασθένηση των συμπτωμάτων της διαταραχής. Συγκεκριμένα, οι συμπεριφορικές και κλινικές επιδράσεις της θεραπείας μετρήθηκαν με την χρήση δυο διαφορετικών ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν

---

<sup>88</sup> D. Redman, *The effectiveness of Dance/Movement Therapy as a treatment for students in a public alternative school diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder: A pilot study*, Master's thesis, Drexel University, 2007, σ.104.

<sup>89</sup> E. Wegrich, *The use of dance/movement therapy with an attention deficit hyperactive disorder child*, Master's Thesis, Los Angeles, University of California, 1993.



από τέσσερις δασκάλους της τάξης και έναν εκπαιδευτικό θεραπευτή αλλά και μέσω της παρατήρησης του ίδιου του ερευνητή κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Στη θεραπευτική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκαν παρεμβάσεις που προωθούσαν τη συνειδητοποίηση της συναισθηματικής ελευθερίας, του αυτοελέγχου και την ενδυνάμωση μέσω προοδευτικών τεχνικών χαλάρωσης, σωματικής επίγνωσης και χορευτικών κινήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κατά τη διάρκεια των πρώτων παρατηρήσεων, το παιδί είχε μεγάλη ένταση, εκρήξεις θυμού, έκανε έμμεση χρήση του χώρου αλλά και απότομες κινήσεις. Αργότερα προς το τέλος της έρευνας, παρατηρήθηκε πως ήταν ικανό να ασχοληθεί με μια δραστηριότητα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, αφού διαχειριζόταν τον χρόνο του πιο σωστά, να δημιουργεί νέα κινητικά και ρυθμικά μοτίβα χωρίς να του ζητείται και τέλος ήταν ικανό να σχεδιάζει κινήσεις με βάση τη μουσική αλλά και ρυθμούς εκτός αυτής, οι οποίες ήταν πιο αργές, καταφέρνοντας έτσι να εκφράσει τα συναισθήματά του μέσω του χορού.

Επιπλέον, το 1999, ο Van Wagnen,<sup>90</sup> μελέτησε την επίδραση της χοροθεραπείας στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και τη μείωση των συμπτωμάτων της Δ.Ε.Π.-Υ σε παιδιά που είχαν διαγνωστεί με αυτή. Συγκεκριμένα, εξέτασε αυτή την υπόθεση μέσα σε μια περίοδο οχτώ συνεδριών. Οι χοροθεραπευτικές παρεμβάσεις γίνονταν μια φορά την εβδομάδα και το δείγμα της έρευνας ήταν τρία αγόρια (δύο από τον Καύκασο και ένα από την Αμερική). Η έρευνα χρησιμοποιούσε τη μελέτη περίπτωσης και ως εργαλείο δόθηκε μια διαμορφωμένη κλίμακα μέτρησης της αυτοεκτίμησης και στα τρία αγόρια δύο μήνες πριν τις παρεμβάσεις. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε και στο τέλος της διαδικασίας, σύμφωνα με το οποίο οι βαθμολογίες της αυτοεκτίμησης των αγοριών αυξήθηκαν σημαντικά. Παρόλα αυτά, ο ίδιος ο Van Wagnen, επισημαίνει ότι υπήρχαν κάποιοι περιορισμοί στην εγκυρότητα της μελέτης, όπως παραδοχές, ασυνέπειες αλλά και ελλείψεις στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Τέλος, το 2005, οι Gronlund, Renck, και Weibull<sup>91</sup> μελέτησαν την επίδραση και την αξία της χοροθεραπείας σε δύο μικρά αγόρια (5-7 ετών) που είχαν διαγνωστεί με Δ.Ε.Π.-Υ και στα συμπτώματά της. Συγκεκριμένα, στόχος της πιλοτικής τους έρευνας ήταν να εξετάσουν τις επιδράσεις και την αξία της χοροθεραπείας, ως μια εναλλακτική μορφή θεραπείας και να καταγράψουν τη διαδικασία. Η χοροθεραπευτική διαδικασία έλαβε χώρο μέσα σε μια μικρή περίοδο χρόνου, σε ένα υποστηρικτικό και στοχευμένο και προγραμματισμένο περιβάλλον και χωρίστηκε σε

---

<sup>90</sup> V. Van Wagnen, *Group dance/movement therapy for self-esteem in latency aged children it regards to ADHD: Three case studies*, Master's thesis, Drexel University, 1999.

<sup>91</sup> E. Gronlund., B. Renck, & J. Weibull, «Dance/Movement therapy as an alternative treatment for young boys diagnosed as ADHD: A pilot study», *American Journal of Dance Therapy*, 27(2), 2005, σσ. 63-85.

τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση έμφαση δόθηκε στην δημιουργία ενός ασφαλούς κλίματος εμπιστοσύνης αλλά και στη μέτρηση (από μέρους των ερευνητών) πιθανών εκρήξεων και αδυναμιών των παιδιών. Στη δεύτερη φάση, οι θεραπευτές κατείχαν ένα δευτερεύοντα ρόλο αφού άφηναν χώρο στα ίδια τα αγόρια να αυτοσχεδιάσουν και να πάρουν πρωτοβουλίες, έτσι ώστε τα ίδια να μπουν στη διαδικασία να ανακαλύψουν τις πιθανές κινήσεις του σώματός τους και να δημιουργήσουν ένα φανταστικό παιχνίδι. Στην τελική φάση, οι θεραπευτές εστίασαν στη συνεργασία μεταξύ των αγοριών αλλά και στη σχέση εμπιστοσύνης και φιλίας. Σε αυτό το σημείο φάνηκε μάλιστα ότι ο δεσμός τους είχε αυξηθεί σημαντικά, αφού οι ίδιοι ήταν προφανές ότι είχαν μάθει να μοιράζονται τους φόβους και τις ανησυχίες τους. Σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας δε φάνηκε κάποια σημαντική μείωση των συμπεριφορικών και συναισθηματικών συμπτωμάτων των αγοριών, αλλά ωστόσο παρατηρήθηκε μια θετική επίδραση στη λειτουργία των κινήτρων και των δύο παιδιών. Παράλληλα, στην ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων των γονέων, οι συγγραφείς χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι *«διεγείροντας τη χαρά της κίνησης και του δημιουργικού παιχνιδιού, η μελέτη έδειξε ότι η χοροθεραπεία έδωσε για πρώτη φορά στα δύο αγόρια τη χαρά του παιχνιδιού και του χορού με έναν συνομηλικό. Δίνοντας έμφαση στη δύναμη των αγοριών και τις εσωτερικές τους πηγές αυτόματα βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση και η ποιότητα των ίδιων των αγοριών»*.

Εν κατακλείδι, από την παρούσα έρευνα φάνηκε ότι η χοροθεραπεία μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο βελτίωσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι 13-16 ετών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Κάποιες πιθανές προτάσεις για μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να είναι η εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων χορού σε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και διαφορετικών ηλικιών αλλά και η εξέταση παρόμοιων μεταβλητών μέσω της διαχρονικής μελέτης σε όλο το φάσμα των αναπτυξιακών ηλικιών ως την ενηλικίωση του ατόμου, ώστε να διερευνηθούν πιθανές διαφορές σε σχέση με το φύλο και την ηλικία.

## Βιβλιογραφία

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (2nd ed.)*. Washington, DC: Author, 1968.
- American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed.)*. Washington, DC: Author, 1980.
- American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental Disorders (4th Ed.)*. Washington, DC: Author, 1994.
- American Dance Therapy Association. *Diagnostic and statistical manual of mental Disorders (4th Ed.)*. Washington, DC: Author, 2007.
- Bagwell, C. L., Molina, B. S., Pelham, W. E., & Hosa, B. «Attention deficit hyperactivity disorder and problems in peer relation: Prediction from childhood to adolescence», *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 2001, σσ.1285-1292.
- Bannon, V. *Dance / Movement therapy with emotionally disturbed adolescents*. Paper presented at the "Safe Schools, Safe Students: A Collaborative Approach to Achieving Safe, Disciplined and Drug-Free Schools Conducive to Learning" Conference. Washington, DC., 1994, σσ. 4-5.
- Barkley, R. A. (1997). «Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD», *Psychological Bulletin*. 121(1), σσ.65-94.
- Barkley, R. A., Edwards, G., Laneri, M., Fletcher, K., & Matevia, L. (2001). Executive functioning, temporal discounting, and sense of time in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder (ODD), *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(6), σσ.541-556.
- Barkley, R. A. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York, Guilford Press, 2006.
- Barkley, R. A. *Taking charge of ADHD: The complete authoritative guide for parents*. New York: The Guilford Press, 2013.
- Bean, J., *Intellect, light and shadow in research design*, στο Κ. Κωστή (επιμ.), *Ερευνώντας στη σχολική τάξη: Μεθοδολογικές επιλογές*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών: Ναύπλιο, 2011.
- Berlin, L., Bohlin, G., Nyberg, L. & Janols, L. O. «How well do measures of inhibition and other executive functions discriminate between children with ADHD and controls?», *Child Neuropsychology*, 10(1), 2004, σσ.1-13.

- Biederman, J., Faraone, S.V., Keeman, K., Benjamin, J., Krifcher, B., Moore, C., Sprich-Buckminster, S. Ugaglia, K., Jellinek, M.S, Steingard, R., Spencer, T., Norman, D., Kolodny, R., Kraus, I., Perrin, J., Keller, M. B., & Tsuang, M. T. «Further evidence for family- genetic risk factors in attention deficit hyperactivity disorder; Patterns of comorbidity in probands and relatives in psychiatrically and pediatrically referred samples», *Archives of General Psychiatry*, 49(9), 1992, 728-38.
- Biederman, J. «Attention-deficit/hyperactivity disorder: A selective overview», *Biological Psychiatry*, 57(11), 2005, σσ.1215-1220.
- Brown, T. E. *Attention deficit disorder: The unfocused mind in children and adults*. New Haven, CT: Yale University Press, 2005.
- Chaverri, I. Q. *Development of a site specific DMT clinical model for children with ADHD. Symptoms in Costa Rica: A literature review*. Doctoral Dissertation, Drexel University, 2008.
- Daley, K. C. «Update on attention - deficit/hyperactivity disorder». *Current Opinion in Pediatrics*, 16(2), 2004, σσ.217-226.
- Douglas, V. I. «Stop, look and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children», *Canadian Journal of Behavioral Science*, 4(4), 1972, σσ.259–282.
- Douglas, V. I. «Attention and cognitive problems», in M. Rutter (Ed.), *Developmental neuropsychiatry*. New York: Guilford Press, 1983, σσ. 280-329.
- Downes, J. «Movement therapy for the Special Child: Construct for the emerging Self», in M. Leventhal (Ed.), *Movement and Growth (187): Dance therapy for the special child*. New York: New York University Press, 1980, σσ. 13-17.
- DuPaul, G. J., Reid, R. A., Anastopoulos, D., Lambert, M. C., Watkins, M.W. & Power, T. J. «Parent ratings of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder symptoms: Factor structure and normative data», *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 20(1), 1998, 84-85.
- Erfer, T. «Treating children with autism in a public school system», in F. J. Levy, (Ed.), *Dance and other expressive art therapies*. New York: Routledge, 1995, σσ. 191-211.
- Erfer, T., & Ziv, A. «Moving toward cohesion: Group dance/movement therapy with children in psychiatry», *Arts in Psychotherapy*, 33(3), 2006, σσ.238-246.
- Erwin-Grabner, T., Goodill, S. W., Hill, E. S, & Von Neida, K. «Effectiveness of dance/movement therapy on reducing test anxiety», *American Journal of Dance Therapy*, 21(1), 1999, σσ.19-34.
- Goodman, L. S., & Gilman, A. *The pharmacological basis of therapeutics*. New York: Macmillan, 1975.

- Goodman, R. «The strengths and difficulties questionnaire: A research note», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 1997, σσ.581-586.
- Green, C., & Chee, K. *Understanding ADHD: Attention deficit disorder*. New York: Fawcett Columbine, 1998.
- Gronlund, E., Renck, B., & Weibull, J. «Dance/Movement Therapy as an alternative treatment for young boys diagnosed as ADHD: A pilot study», *American Journal of Dance Therapy*, 27(2), 2005, σσ.63-85.
- Hanna, J. L. «The power of dance: Health and healing», *New York: Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 1(4), 1995, σσ.323-331.
- Harvey S. «Creative arts therapies in the classroom: A study of cognitive emotional and motivational changes», *American Journal of Dance Therapy*, 11(2), 1989, σσ.85-100.
- Harwell, M. «Research design in qualitative/quantitative/mixed methods», in C. Conrad & R. Serlin (Eds.), *The sage handbook for research in education: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry*. Thousand Oaks, Ca: SAGE, Publications, Inc., 2011, σσ.147-163.
- Heilman, K. M., Voeller, K. K., & Nadeau, S. E. «A possible pathophysiological substrate of attention deficit hyperactivity disorder», *Journal of Child Neurology*, 6, 1991, σσ.76-79.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge, Kegan Paul, 1998.
- Horwitz, E. B. *Dance/ movement therapy in fibromyalgia patients: Aspects and consequences of verbal*. Upsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2004.
- Jorgensen, N. *Participant observation: A methodology for human studies*. London: Sage, 1989.
- Koshland, L., Wilson, J., & Wittaker, B. «EACE through dance/movement evaluating a violence prevention program», *American Journal of Dance Therapy*, 26(2), 2004, σσ.69-90.
- Lanzillo, A. A. *The effect of dance/movement therapy on incidences of aggression and levels of empathy in a private school for children with emotional and behavioral problems*. Master thesis, College of nursing and health, Drexel University, 2009.
- Levine, S. K., Levine, E., G., & Knill, P. J. *Principles and practice of expressive arts therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2005.
- Levy, F. J. *Dance-Movement therapy: A healing art*. Reston, Va.: National Dance Association, American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 1988.

- Levy, F. J. *Dance and other expressive art therapies: When words are not enough*. London: Routledge, 1995.
- Meekums, B., & Dulicai, D. *Dance movement therapy: A creative psychotherapeutic approach*. London: Sage, 2002.
- Mertler, C. *Action research: Improving schools and empowering educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2012.
- Millkin, R. «Dance/movement therapy as a creative arts therapy approach in prison to the treatment of violence», *The Arts in Psychotherapy*, 29(4), 2002, σσ.203–206.
- Olson S. «Hyperactivity and attention disorder of childhood: Development perspectives», στο Λ. Βάρβογλη, Μ. Γαλάνη (Εκδ), *Η διάγνωση της διάσπασης προσοχής*. Αθήνα. Καστανιώτης, 2000, σσ.88-89.
- Payne, H. *Dance movement therapy: Theory and practice*. London: Routledge, 1992.
- Rachmany, G. *Kinetic an emotional aspects in the development of body boundaries in children with ADHD*. Master's Thesis, Drexel University, 2000.
- Redman, D. *The effectiveness of dance/movement therapy as a treatment for students in a public alternative school diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder: A pilot study*. Master's Thesis, Drexel University, 2007.
- Rickson D. J., & Watkins W. G. «Music therapy to promote prosocial behaviors in aggressive adolescent Boys - A pilot study», *Journal of Music Therapy*, 40(4), 2003, σσ.283-302.
- Robin, A. L. *ADHD in adolescents*. New York: The Guilford Press, 1998.
- Rønning – Bjørn, J. A., Handegaard H., Sourander A., & Mørch W.-T. «The strengths and difficulties self-report questionnaire as a screening instrument in Norwegian community samples», *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(2), 2003, σσ.74-75.
- Safran, D. *Art therapy and AD /HD: diagnostic and therapeutic approaches*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2002.
- Sandberg, S. *Hyperactivity and attention disorders of childhood: Historical development*. Cambridge: UK: Cambridge University Press, 2002.
- Sandel, S. S. «The process of empathic reflection in dance/movement therapy», in S. Sandel, S. Chaiklin, & A. Lohn (Eds.), *Foundations of dance/movement therapy: The life and work of Marian Chace*. Columbia, Maryland: The Marian Chace Memorial Fund of the American Dance Therapy Association, 1993, σσ.105-106.
- Selikowitz, M. *ADHD: The Facts* (2nd ed). New York: Oxford University Press, 2009.

- Stark, A., & Lohn, A. «The Use of verbalization in dance/movement therapy», *The Arts in Therapy*, 16(1), 1989, σσ.105-113.
- Still, G. M. «*Some abnormal psychical conditions in children*». *The Lancet* 1., 1902, σ.1008.
- Swanson, J. M., Sergeant, J. A., Taylor, E., Sonuga-Barke, E. S., Jensen, P. S. & Cantwell D. P. «Attention-deficit hyperactivity disorder and hyperkinetic disorder», *Lancet*, 351(9100), 1998, σσ.429-433.
- Wagnen, V. Van. *Group dance/movement therapy for self-esteem in latency aged children its regards to ADHD: Three case studies*. Master's Thesis, Drexel University, 1999.
- Wegrich, E. *The Use of dance/movement therapy with an attention deficit hyperactive disorder child*. Master's Thesis, Los Angeles, University of California, 1993.
- Wender, P. H. *Attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adults*. New York: Oxford University Press, 2000.
- Wheeldon, J. «Mapping mixed methods research: Methods, measures, and meaning», *Journal of Mixed Methods Research*, 4(2), 2010, 87-102.

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Βάρβογλη, Λ., & Γαλάνη, Μ. *Η διάγνωση της διάσπασης προσοχής*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2007.
- Γαλίτη-Κυρβασίλη, Κ. *Το παιδί με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα: Εφαρμογή της συστημικής θεώρησης στη Συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό τμήμα Δ..Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών, 2007.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. *Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Καλαντζή - Αζίζι Α. *Πρόκληση για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό: η περίπτωση του «υπερκινητικού παιδιού»*. Αθήνα: Παιδεία, 1998.
- Κυριαζή, Ν. *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο, 2011.
- Μαργαρίτη, Α. *Χοροθεραπεία – Πρωτόγονη Έκφραση: Αποτελέσματα Βιωματικής Εμπειρίας σε ομάδα Ατόμων με Ψυχικές Διαταραχές*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2012.
- Ματσαγγούρας, Η. *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας - Ενιαίο*. Αθήνα: Gutenberg, 2011.

Μπαρμπούση, Β. *Ο Χορός στον 20ο Αιώνα*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2004.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, 2009.

Παρασκευή, Α. *Διαταραχή Ελλειμματική Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Συμπεριφορική, Νοητική και Νευροψυχολογική Διαφοροποίηση*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2003.



# Παράρτημα

## Ερωτηματολόγιο δυνατοτήτων και δυσκολιών (SDQ)

Για κάθε θέμα, σημειώστε αν Δεν ισχύει, Ισχύει κάπως ή Ισχύει σίγουρα. Θα μας βοηθούσε αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δεν είστε απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα φαίνεται αστείο! Παρακαλούμε να απαντήσετε βασισμένοι στο πώς ήταν τα πράγματα για σας κατά τους τελευταίους έξι μήνες.

Το όνομα σου.....

Ημερομηνία Γέννησης.....

Αγόρι/Κορίτσι

Δεν Ισχύει    Ισχύει κάπως    Ισχύει σίγουρα

	Δεν Ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
1) Προσπαθώ να είμαι αρεστός/ή στους άλλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Συνήθως μοιράζομαι με τους άλλους (φαγητό, παιχνίδια, στυλό κ.τ.λ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Βοηθάω όταν κάποιος πονάει, είναι αναστατωμένος ή νιώθει άρρωστος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Είμαι ευγενικός με τα μικρότερα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Συχνά προσφέρομαι να βοηθήσω τους άλλους (Γονείς, καθηγητές, παιδιά)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....			
6) Έχω συχνά πονοκεφάλους, πόνο στο στομάχι ή αδιαθεσία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7) Ανησυχώ πολύ

8) Αισθάνομαι συχνά δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίω

9) Είμαι νευρικός/ή σε νέες καταστάσεις. Χάνω εύκολα την αυτοπεποίθησή μου

10) Έχω αρκετές φοβίες. Φοβάμαι εύκολα

---

11) Είμαι ανήσυχος/η. Δεν μπορώ να καθίσω ήσυχα για πολλή ώρα

12) Συνεχώς στριφογυρίζω και κουνιέμαι

13) Είμαι συχνά αφηρημένος/η, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ

14) Σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.

15) Τελειώνω τη δουλειά που κάνω. Η προσοχή μου είναι καλή

16) Συνήθως είμαι μόνος/η. Γενικά παίζω μόνος/η ή μένω με τον εαυτό μου

17) Έχω έναν καλό φίλο ή περισσότερους

18) Τα άτομα της ηλικίας μου γενικά με συμπαθούν

19) Τα άλλα παιδιά ή οι νέοι/ες με κοροϊδεύουν ή με πειράζουν

20) Τα πηγαίνω καλύτερα με τους ενήλικες παρά με άτομα της ηλικίας μου

---

21) Θυμώνω πολύ και συχνά χάνω την ψυχραιμία μου

22) Συνήθως κάνω αυτό που μου ζητάνε

23) Μαλώνω πολύ. Μπορώ να αναγκάζω τους άλλους να κάνουν το δικό μου

24) Συχνά με κατηγορούν ότι λέω ψέματα ή εξαπατώ

25) Παίρνω πράγματα που δε μου ανήκουν από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού

Παρακαλούμε γυρίστε σελίδα-υπάρχουν μερικές ερωτήσεις ακόμη

Συνολικά, νομίζετε ότι έχετε δυσκολίες σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές: συναισθήματα, συγκέντρωση, συμπεριφορά ή δυνατότητα να τα πηγαίνετε καλά με τους άλλους ανθρώπους;

	Όχι	Ναι- κάποιες δυσκολίες	Ναι- αρκετές δυσκολίες	Ναι-
σοβαρές δυσκολίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Εάν έχετε απαντήσει «Ναι», παρακαλούμε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις σχετικά με αυτές τις δυσκολίες:

• Από πότε υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες;

Περισσότερο	Λιγότερο από μήνα	1-5 μήνες	6-12 μήνες	από χρόνο
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Αυτές οι δυσκολίες σας ανησυχούν ή σας αναστατώνουν;

Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Οι δυσκολίες αποτελούν εμπόδιο στην καθημερινή ζωή στις παρακάτω περιοχές;

	Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	
Πάρα πολύ ΖΩΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΦΙΛΙΕΣ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ

• Οι δυσκολίες ταλαιπωρούν τους ανθρώπους γύρω σας (οικογένεια, φίλοι, καθηγητές κτλ);

Καθόλου

Μόνο λίγο

Αρκετά

Πάρα πολύ

Υπογραφή.....

Ημερομηνία .....



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

***ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «Δραματική τέχνη και  
παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση και δια βίου μάθηση»***

**Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη  
διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο**

ΕΡΓΑΣΙΑ στο μάθημα: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ  
ΣΧΕΔΙΟ II

*Παρασκευοπούλου-Σταυροπούλου Μαρία (Α.Μ. 5052201401014)*

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ**

Ναύπλιο 2015

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	608
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	609
ΜΕΡΟΣ Α΄	
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</b>	
Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και το μάθημα της Ιστορίας.....	610
ΜΕΡΟΣ Β΄	
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</b>	
Σκοποί και στόχοι της έρευνας-Ερευνητικές υποθέσεις-Ερευνητικός σχεδιασμός.....	615
Περιγραφή του δείγματος και δεοντολογία .....	616
Μετρήσεις, εργαλεία, αξιολόγηση.....	616
Η παρέμβαση: Διδασκαλία των άθλων του Ηρακλή μέσω ΔΤΕ.....	618
Συμπεράσματα της έρευνας.....	619
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	620
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	621
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	624

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τελευταία, η διδακτική της Ιστορίας απομακρύνεται από διδακτικούς στόχους που έδιναν προτεραιότητα στην απόκτηση ιστορικών γνώσεων από τους μαθητές. Η χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας εξασφαλίζει ένα δημιουργικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές κινητοποιούνται ολόπλευρα και μετατρέπονται από παθητικοί δέκτες πληροφοριών σε δρώντα πρόσωπα ανακάλυψης της ιστορίας. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) συμβάλλει στην ενεργητική ιστορική μάθηση, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να συνδέσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και να εμβαθύνουν την κατανόησή τους για τα ιστορικά γεγονότα και τους ανθρώπους μιας άλλης εποχής. Μέσω των τεχνικών της τα παιδιά βιώνουν την ιστορική γνώση πράττοντας και αποκτούν έτσι ιστορική ενσυναίσθηση.

Αρκετοί μελετητές έχουν συνδέσει σε θεωρητικό επίπεδο τη ΔΤΕ με τη διδασκαλία της Ιστορίας, υποστηρίζοντας τη συμβολή της στη βελτίωση της μάθησης. Η εργασία μας επιχειρεί να καταδείξει την αποτελεσματικότητα της ΔΤΕ στη διδασκαλία του μαθήματος στο Δημοτικό σχολείο. Το ερευνητικό μας σχέδιο εστιάζεται στη διδασκαλία των άθλων του Ηρακλή στην τρίτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου με βάση τη ΔΤΕ ως εναλλακτική μέθοδο και στη σύγκριση των αποτελεσμάτων της με αυτά του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας της ίδιας ενότητας. Αναμένουμε η έρευνά μας να δείξει πως ένα πρόγραμμα που βασίζεται αποκλειστικά σε τεχνικές ΔΤΕ έχει καλύτερα αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) αποτελεί μια νέα μέθοδο στην αγωγή. Γενικά, το αντικείμενο αυτό δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς ούτε στην Ελλάδα, ούτε παγκοσμίως.

Από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση προκύπτει ότι οι έρευνες που έχουν στενή συνάφεια με το θέμα μας είναι λίγες. Ειδικότερα η εργασία μας αφορά στη συμβολή της ΔΤΕ στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο. Το ερευνητικό μας σχέδιο εστιάζεται στη διδασκαλία των άθλων του Ηρακλή στην τρίτη τάξη του Δημοτικού σχολείου με βάση τη ΔΤΕ ως εναλλακτική μέθοδο και στη σύγκριση των αποτελεσμάτων της με αυτά του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας της ίδιας ενότητας.

Στην εργασία μας αρχικά διευκρινίζουμε τον όρο Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, στη συνέχεια αναφερόμαστε στις εφαρμογές της στη διδασκαλία της Ιστορίας με βάση τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία και τέλος παρουσιάζουμε το ερευνητικό μας σχέδιο, τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, τις ερευνητικές υποθέσεις, τη μέθοδο και τα εργαλεία διερεύνησης, την παρέμβαση, τον τρόπο ανάλυσης των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα που αναμένεται να εξαχθούν.

## Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως μία σημαντική μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα αλλά και ως ένα αποτελεσματικό μέσο μάθησης. Στα σχολεία χρησιμοποιείται συνήθως με τους ακόλουθους τέσσερις τρόπους: α) ως αυτόνομο μάθημα, β) συμπληρώνοντας τη δουλειά άλλων τομέων του αναλυτικού προγράμματος, γ) ως πλαίσιο διδασκαλίας των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, δ) ως διαδικασία δημιουργίας θεατρικών δρωμένων που μπορεί να καταλήξουν σε θεατρική παράσταση μπροστά σε κοινό (Kemp, 2005:39-46).

Η αισθητική γνώση που παρέχεται μέσω της τέχνης προσφέρει τη δυνατότητα μιας διαισθητικής προσέγγισης της πραγματικότητας, μιας καλύτερης κατανόησης και προσδιορισμού της θέσης του υποκειμένου στον κόσμο αλλά και της απόκτησης νέων κοινωνικών, σωματικών, επικοινωνιακών ή γνωστικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η δημιουργική δύναμη του δράματος μπορεί να ενδυναμώσει τους μαθητές, ώστε να επιδείξουν ικανότητες και δημιουργικές ιδέες που άφηναν κρυμμένες, καθώς στερούσαν αυτοπεποίθησης (Chatterton, & Butler, 1994:85). Σύμφωνα με τη δραματουργική θεωρία των Kenneth Burke και Erving Goffman, η ομαδική δράση των παιδιών στο δραματικό παιχνίδι είναι η κατάλληλη διαδικασία για τη διαπραγμάτευση κοινών νοημάτων μέσω μιας συνεχούς ενεργητικής δόμησης της εμπειρίας. Από την άλλη πλευρά, η δραματική έκφραση μεταμορφώνει τα προσωπικά νοήματα σε δημόσια (Τσιάρας, 2014:18, 123).

Με τη ΔΤΕ εμπλέκονται ανάγνωση, αφήγηση και κοινωνικές καταστάσεις και τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν τη δομή της γλώσσας, το λεξιλόγιο, τους τρόπους οργάνωσης του προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και τις συμβάσεις των διαφόρων μουσικών και λογοτεχνικών ειδών καθώς και να αναπτύξουν βασικές νοητικές ικανότητες, όπως την προσοχή, τη συγκέντρωση και την επίλυση προβλημάτων (Baldwin, & Fleming, 2002:17-30 · Landy, 1982:15).

Ποικίλες δραστηριότητες είναι στη διάθεσή τους: σωματικές, διανοητικές και φωνητικές δραστηριότητες προθέρμανσης, σωματικά και διανοητικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις, ασκήσεις υποκριτικής, ασκήσεις εμπιστοσύνης, κίνηση και χορός, δραστηριότητες με μάσκες και μαριονέτες, αυτοπαρουσίαση και αλληλοπαρουσίαση, διαπραγματεύσεις και αντιπαραθέσεις, γραφή ημερολογίου, μηνυμάτων, συνθημάτων και γραμμάτων, φυσαλίδες σκέψης και μπαλόνια λόγου, δημιουργία ποιημάτων, ρυθμικές ή παραδοσιακές αποδόσεις ποιημάτων και φράσεων, φωνολογικά παιχνίδια, παροιμίες και αινίγματα, λίστες και λεξικά, δραματοποιήσεις ποιημάτων, παραμυθιών κ.λ.π., θέατρο της αγοράς, γραφικές ασκήσεις, δημιουργία ιστοριών, λίστες, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, τηλεοπτικές εκπομπές, διαφημίσεις, αιτήσεις, τίτλοι εφημερίδων, παιχνίδια ρόλων, χαρακτήρες που μονολογούν, χορικός λόγος, συγγραφή σεναρίων καθώς και ιδιαίτερες τεχνικές του δράματος. Πρόκειται για τεχνικές που αφορούν στη δημιουργία του δραματικού πλαισίου, στην ανάπτυξη της πλοκής, στη δημιουργία αναπαραστάσεων αλλά και στον αναστοχασμό της δραματικής εμπειρίας: ο μανδύας του ειδικού, ανίχνευση της σκέψης, ανακριτική καρέκλα, παγωμένη εικόνα, τούνελ της συνειδήσης, ρόλος στον τοίχο, συλλογικός ρόλος, δάσκαλος σε ρόλο, ομαδικό γλυπτό, τελετουργίες κ.ά. (Woolland, 2010: 184-185 · Κοντογιάννη, 2008:122-125 · Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 86-99).

Τελευταία, η διδακτική της Ιστορίας χαρακτηρίζεται από καινοτομίες και ριζοσπαστικές αλλαγές. Οι μαθητές μετατρέπονται από δέκτες ιστορικών πληροφοριών, που οφείλουν να απομνημονεύσουν γεγονότα και χρονολογίες, σε δρώντα πρόσωπα ανακάλυψης της ιστορίας, σε μικρούς ερευνητές, με στόχο να προσεγγίσουν, να μελετήσουν και να βιώσουν την ιστορική γνώση, έτσι ώστε να αποκτήσουν ιστορική συνείδηση (Παπαδοπούλου, 2015:305-316).

Ο παραμερισμός του παραδοσιακού μοντέλου διδακτικής της Ιστορίας, συνδέεται με την αλλαγή των διδακτικών στόχων. Οι διδακτικοί στόχοι που έδιναν προτεραιότητα στην απόκτηση ιστορικών γνώσεων συνδυάζονται με μεθόδους παραδοσιακής διδασκαλίας και μάθησης, ενώ η χρήση εναλλακτικών τεχνικών διδασκαλίας εξασφαλίζει τη μάθηση μέσα σε ένα δημιουργικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές δραστηριοποιούνται εκούσια και γίνονται οι ίδιοι μέτοχοι της ιστορικής γνώσης. Δίνεται έμφαση στις πρακτικές διαδικασίες της ερευνητικής προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές, στη μελέτη μεγάλου αριθμού ιστορικών πηγών που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια, στη χρήση μοντέρνων εποπτικών μέσων και των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. Ο μαθητής, συνδυάζοντας μεθόδους και γνώσεις που ήδη κατέχει, καλείται να μάθει πράττοντας και να ανασυνθέσει την ανθρώπινη δράση του παρελθόντος με στόχο την καλύτερη κατανόησή του, έτσι ώστε να μπορεί να ερμηνεύει καλύτερα και τη σύγχρονή του πραγματικότητα (Μαρκιανός, 1984: 15). Η μάθηση που βασίζεται στην αυτενέργεια είναι βαθύτερη και μονιμότερη (Τριλιανός, 2004: 36). Εξετάζοντας οι ίδιοι μέσω επιτόπιων ερευνών και με επιστημονικό τρόπο το περιβάλλον δραστηριοποίησης των ανθρώπων, τις κοινωνίες και τους πολιτισμούς που δημιούργησαν, παρατηρώντας, συγκρίνοντας και κρίνοντας πρόσωπα, γεγονότα και χαρακτηριστικά του ιστορικού γίνεσθαι, οι μαθητές αποκτούν ιστορική ενσυναίσθηση (Λεοντσίνης, 2006: 155-157).

Εκτός από τη συλλογή των στοιχείων που μπορούν να συνθέσουν ιστορική γνώση, τα παιδιά διαθέτουν κι ένα εργαλείο ουσιαστικής σημασίας, τη φαντασία. Αυτό το μέσο προσφέρεται για να βιώσουν, δηλαδή να κατακτήσουν και τη συναισθηματική όψη του ιστορικού γεγονότος ή της ιστορικής περιόδου που μελετούν. Η φαντασία, τους επιτρέπει να αναπλάσουν έναν άλλον κόσμο, να υπάρξουν μέσα σε αυτόν, να αντιληφθούν τον τρόπο που σκεφτόταν ένας άλλος άνθρωπος μπαίνοντας στη θέση του. Η διδασκαλία της ιστορίας καλεί τα παιδιά να συμμετάσχουν στην ανασύνθεση της ανθρώπινης ιστορίας, μέσω της μέθεξης στη βιωμένη εμπειρία των ανθρώπων του παρελθόντος. Αυτή η συναισθηματική και φαντασιακή προσέγγιση του ιστορικού υλικού από τους μαθητές ορίζεται ως ενσυναίσθηση (Λεοντσίνης, 1999: 141).

Η Δραματική Τέχνη στη Εκπαίδευση βασίζεται στην ενεργοποίηση της φαντασίας των μαθητών. Τους αναγκάζει να σκεφτούν ενεργά, λογικά και συναισθηματικά για την ανθρώπινη κατάσταση, τα προβλήματα και τις προκλήσεις. Η Ιστορία παρέχει το ουσιαστικό, πραγματικό πλαίσιο των πληροφοριών που οι μαθητές χρησιμοποιούν για να ζωντανέψουν το παρελθόν μέσα από τη δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων και τις άλλες δραματικές τεχνικές. Η ΔΤΕ αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη που επιτρέπει στα παιδιά να συνδέσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και να εμβαθύνουν την κατανόησή τους για τα ιστορικά γεγονότα και τους ανθρώπους μιας άλλης εποχής και που είναι απαραίτητα για το υψηλό επίπεδο σκέψης που απαιτείται για να επιβιώσουν και να ευημερήσουν στο σύγχρονο κόσμο. Η ΔΤΕ έχει και μια δεύτερη, ανεκτίμητης αξίας συμβολή στη

βελτίωση της μάθησης εκτός από το ότι είναι πολύ ευχάριστη, τονώνει τους μαθητές και παρέχει κίνητρα για μάθηση: κινητοποιεί ολόπλευρα τους μαθητές απευθυνόμενη και στο συναίσθημά τους. Χάρη στο βάθος και στην ποικιλία των μεθόδων της παράγεται υψηλό επίπεδο σκέψης και αναπτύσσονται οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Οι Fines και Verrier, με το έργο τους *Drama in History* εισήγαγαν τη ΔΤΕ ως προσεκτικά επεξεργασμένη μέθοδο διδασκαλίας της Ιστορίας το 1974 (Fines, & Verrier, 1974).

Το δράμα επιτρέπει στα παιδιά να γνωρίσουν το παρελθόν συμβολικά μέσα από μια φανταστική κατάσταση που δημιουργείται συνήθως από το δάσκαλο. Βάζοντας τα παιδιά να φανταστούν και να αναπαραστήσουν ιστορικές καταστάσεις ζητάμε να προσποιούνται ότι είναι πραγματικές. Οι δραστηριότητες δεν είναι, φυσικά, παρά προσομοιώσεις αλλά η ανθρώπινη φύση των προβλημάτων είναι διαχρονική και δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένο τόπο (Vass, 2008:14).

*«Στο δράμα, όπως και στο παιδικό παιχνίδι, τα παιδιά ισορροπούν ανάμεσα στο φανταστικό και στο πραγματικό. Παρόλα αυτά, το φανταστικό δεν είναι μια φθηνή απομίμηση του πραγματικού, αλλά είναι αληθινό γιατί τα παιδιά το βιώνουν σαν κάτι το αληθινό μέσα στη σύμβαση του δράματος. Οι σκέψεις και τα συναισθήματα που εκφράζονται είναι αληθινά. Οι λέξεις που αρθρώνονται είναι αληθινές και οι συγκρούσεις που βιώνονται είναι και αυτές αληθινές σε ένα δραματικό πλαίσιο μεταξύ φαντασίας και ρεαλισμού»* (Σέξτου, 2005, σ.47).

Αντίθετα, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας παρουσιάζει μια πληθώρα προβλημάτων. Η ξερή γνώση, της οποίας οι μαθητές είναι παθητικοί δέκτες, αποκομμένη από τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών οδηγεί σε στείρα αποστήθιση και είναι μια μόνο παράμετρος του προβλήματος. Άλλο, εξίσου σημαντικό πρόβλημα, είναι ότι οι μαθητές, ενώ βρίσκονται στην τάξη, αφαιρούνται. Η κατά κάποιον τρόπο αδιαφορία των μαθητών, λόγω κυρίως της έλλειψης ζωντάνιας που χαρακτηρίζει την όλη διαδικασία της διδασκαλίας, οφείλεται και στην έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συχνά παραδίδει το μάθημα μην έχοντας καν βλεμματική επαφή με τους μαθητές του (Γκόβας, 2002:147).

Κοινό σημείο της ενεργητικής ιστορικής μάθησης και της ΔΤΕ είναι πως η δεύτερη εντάσσει τα παιδιά σε καταστάσεις μέσα στις οποίες πρέπει να συμμετέχουν ενεργά και να συνεργαστούν μεταξύ τους για τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την παραγωγή και την παρουσίαση ενός κομματιού της ιστορίας. Βασική δεξιότητα που πρέπει να έχουν τα παιδιά είναι να μπορούν να φαντάζονται πως ήταν το παρόν σε μια συγκεκριμένη περίοδο και περιοχή (Nichol, & Dean, 1997: σ.47· Γκουτζαμάνης, 2008:46-60· Goalen, & Hendy, 1992).

Έτσι, βασικά χαρακτηριστικά και εργαλεία της ΔΤΕ, π.χ. η δημιουργία βιογραφικού για τον χαρακτήρα-ήρωα, μπορούν να συνταιριάξουν με την ιστορική έρευνα, στο πλαίσιο του σχολείου, ως παιχνίδι. Η σκηνική αυτοσχέδια δράση μέσα σε ένα μυθοπλαστικό περιβάλλον, η αυθόρμητη λεκτική έκφραση και επικοινωνία, η δημιουργία και αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων, στηρίζονται στο αυθόρμητο κοινωνικό και δραματικό παιχνίδι που παίζουν μόνα τους τα μικρά παιδιά πριν ακόμα έρθουν στο σχολείο (Κοντογιάννη, 2012:44-54). Ο Bolton υποστηρίζει πως το δράμα βασίζεται στο παιχνίδι, δε βλέπει, ωστόσο το παιχνίδι ως ελεύθερη δραστηριότητα αυτοέκφρασης, αλλά ως ομαδική δραστηριότητα δομημένη κοινωνικά (Bolton, 1984:81-82). Η πρωτεργάτρια της ΔΤΕ Heathcote, που ένωσε τους κόσμους της εκπαίδευσης και του θεάτρου με τη μεθοδολογία που ανέπτυξε, χαρακτηρίζει το δράμα ως εργαστήριο διερεύνησης, στο οποίο ο δάσκαλος δημιουργεί για τα παιδιά

καταστάσεις μάθησης, δημιουργώντας αυθεντικές εμπειρίες σε φανταστικούς κόσμους και καλώντας τα να επιλύσουν κοινωνικά προβλήματα, αφού απαντήσουν στα διλήμματα στα οποία βρίσκονται τα πρόσωπα της δραματικής πράξης (Heathcote, 2008· Τσιάρας, 2014:50-58).

Όσον αφορά στο μάθημα της Ιστορίας, στη σχετική βιβλιογραφία βρίσκουμε μελετητές που έχουν κατά καιρούς συνδέσει σε θεωρητικό επίπεδο τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με τη διδασκαλία του (Levstik, & Barton, 2011:103-114, 141-156· Σμυρναίος, 2008:176-181· Καβαλιέρου, 2006:483-484· Goalen, 1995· Λεοντσίνης, 1999:144-145· Goalen, & Hendy, 1993· May, & Williams, 1987· Little, 1983:12-16· Thompson, 1983:21-23· Fines, & Verrier, 1974: 89-91).

Οι διδακτικοί στόχοι, στην ανάπτυξη των οποίων συμβάλλουν οι τεχνικές της ΔΤΕ μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: απόκτηση ιστορικής γνώσης, ανάπτυξη των ιστορικών ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ενσυναίσθησης και της ικανότητας ερμηνείας του παρελθόντος, ανάπτυξη εκτίμησης της ιστορίας μέσω του μεγάλου βαθμού απόλαυσης και κινητοποίησης που προκαλεί το δράμα, προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και η ανάπτυξη αυτοεκτίμησης (Goalen, 1995:74).

Άλλοι μελετητές της εφαρμογής της ΔΤΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας προσθέτουν πως το δράμα βοήθησε να φτάσει το μάθημα στους μαθητές όλων των ικανοτήτων. Βοήθησε επίσης στην καλύτερη ανάκληση των πληροφοριών από τους μαθητές, στον προβληματισμό και στην επίλυση προβλημάτων, στη συμμετοχή τους στο μάθημα και στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους (d'Archambaud, 2008:24).

Στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της ΔΤΕ υπάρχουν, γενικά, δύο προσεγγίσεις (Landy, 1982:51-52). Η πιο προσωπική προσέγγιση ισχυρίζεται ότι η ιστορία περιλαμβάνει μια σειρά από αποφάσεις που παίρνουν πολλά άτομα σε δεδομένες χρονικές στιγμές. Είναι ευθύνη του δασκάλου να βοηθήσει τους μαθητές να βρουν τρόπους για να ταυτιστούν με ιστορικά πρόσωπα, να κατανοήσουν τα κίνητρα και τις συγκρούσεις τους και να αναλάβουν τους ρόλους τους, προκειμένου να πάρουν αποφάσεις. Η Kraus τονίζει πως ουσιαστικό στοιχείο της ανθρώπινης ιστορίας είναι η - εγγενής στο δράμα - διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η μελέτη της ιστορίας δε θα πρέπει να αφορά τόσο τα εξωτερικά γεγονότα, όπως μάχες και κατακτήσεις αλλά την εξέλιξη των αλλαγών στάσης σε βασικά ζητήματα. Προκειμένου να διαφωτιστεί ο μαθητής χρειάζεται να εικάσει τα κίνητρα που κινούν τους ήρωες ορισμένων ιστορικών σκηνών. Χρειάζεται να κατανοήσει την αναποφασιστικότητα, την αμφιθυμία και τις αμφιταλαντευόμενες απόψεις που υπήρχαν, για παράδειγμα, τις παραμονές μιας επανάστασης (Kraus, 1981:128-129).

Εφαρμόζοντας αυτήν την προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί γενικά τηρούν τις τεχνικές του δημιουργικού δράματος και δε στηρίζονται παρά σε αφαιρετικά κοστούμια, σκηνικά και άλλα θεατρικά στοιχεία. Είναι τα δραματικά στοιχεία της εμπάθουσας στον χαρακτήρα του ρόλου και της υπόδυσης, της προσωποποίησης μιας ιστορικής στιγμής, που κινητοποιούν τον μαθητή, ώστε να εισέλθει στο δράμα της ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στη συνέχεια από μέσα προς τα έξω, από το πρόσωπο στο γεγονός.

Η δεύτερη προσέγγιση για τη διδασκαλία της ιστορίας μέσα από το δράμα είναι πιο εξωτερική και διανοητική. Αντί να αρχίζουν με το άτομο, οι δάσκαλοι αρχίζουν από την εποχή. Οδηγούν τους μαθητές τους προς την κατανόηση των κοινωνικών, πολιτικών, πολιτιστικών πτυχών μιας περιόδου. Τους παρουσιάζουν τις φορεσιές, τα τρόφιμα, τους χορούς, τη λογοτεχνία, την αρχιτεκτονική, και άλλα πολιτιστικά στοιχεία της περιόδου που μελετούν.

Εκκινώντας από το εξωτερικό, οι εκπαιδευτικοί προχωρούν προς τα μέσα - προς τη δημιουργία ρόλων και καταστάσεων. Αναπτύσσεται έτσι μια δράση που άλλοτε παίρνει τη μορφή ενός αυτοσχεδιασμού μέσα σε ένα ιστορικό πλαίσιο και άλλοτε τη μορφή μιας δοκιμής κάποιου δραματικού έργου εποχής.

Επιπλέον η διδασκαλία της ιστορίας στις μέρες μας έχει συνδεθεί με την πολυπρισματική προσέγγιση (Multiperspectivity), που πρεσβεύει πως δεν υπάρχει μία σωστή εκδοχή ενός γεγονότος, αλλά το ίδιο ιστορικό γεγονός μπορεί να περιγραφεί και να εξηγηθεί με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με την άποψη του αυτόπτη μάρτυρα, του μελετητή, του κράτους, της τάξης, της θρησκευτικής ή εθνικής κοινότητας, της εποχής κλπ. Στόχος είναι να γνωρίζουν οι μαθητές τις πολλές πιθανές διαφορετικές απόψεις σχετικά με ένα δεδομένο γεγονός, συγκεντρώνοντας και αναλύοντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές, συγκρίνοντας διαφορετικές απόψεις, αξιολογώντας τις κριτικά και καταλήγοντας σε συμπεράσματα (Black, 2011:16).

Η ΔΤΕ παρέχει με τις τεχνικές της ακριβώς τη δυνατότητα στους μαθητές να βλέπουν ένα γεγονός από πολλές οπτικές γωνίες. Οι μαθητές, παίρνοντας πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, όχι μόνο μπορούν καλύτερα να μπουν στη θέση κάποιου άλλου, αλλά στη θέση και των άλλων προσώπων της ιστορίας. Επιπλέον, δε μαθαίνουν μόνο για το γεγονός, αλλά (ανα)βιώνουν το γεγονός κι ό,τι σιωπηρά, συχνά ασυνείδητα, βιώνουν τα πρόσωπα, αφού γνωρίζουμε πολύ περισσότερα από όσα μπορούμε να πούμε. Αποκτούν έτσι ενσυναίσθηση, κριτική ικανότητα και δημοκρατική στάση, διακρίνοντας γεγονότα από γνώμες και αντιλαμβανόμενοι πως δεν υπάρχει μία και μόνη ιστορική αλήθεια.

Ο Winston επισημαίνει ότι, ιστορικά, μια από τις πολιτιστικές λειτουργίες του δράματος στον δυτικό πολιτισμό ήταν να θέσει σε προβληματισμό αποδεκτές κοινωνικές και ηθικές αξίες που εκφράζονται στους κοινούς μύθους μιας κοινωνίας (Winston, 1998:75).

Μια μεγάλης κλίμακας έρευνα με χρήση μύθων στον τομέα του εκπαιδευτικού δράματος με επικεφαλής τον John Somers του Πανεπιστημίου του Exeter έδειξε πως η ΔΤΕ μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στις κοινωνικές και ηθικές συμπεριφορές των παιδιών (Winston, 1998:75-76).

Ιδιαίτερα οι αρχαίοι ελληνικοί μύθοι έχουν χρησιμοποιηθεί στη ΔΤΕ. Η Coleman Jennings, συγγραφέας, σκηνοθέτης και παιδαγωγός του δράματος στο Πανεπιστήμιο του Τέξας στο Ώστιν, επέδειξε σε ημερίδα τη δραματοποίηση πολλών ελληνικών μύθων με μια ομάδα τετάρτης και πέμπτης τάξης (Landy, 1982:17)

Δεν είναι τυχαίο ότι η τραγωδία στην αρχαία Αθήνα έγινε το μέσο με το οποίο διερευνήθηκαν και αναθεωρήθηκαν οι μύθοι που αποτέλεσαν το υλικό της (Winston 1998: 34).

## ΜΕΡΟΣ Β´

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

#### Σκοποί και στόχοι της έρευνας-Ερευνητικές υποθέσεις-Ερευνητικός σχεδιασμός

Σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει τη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο και τη σχέση της με την επίδοση των μαθητών. Η εργασία προκύπτει από τη διαπίστωση ότι το θέμα αυτό δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς ούτε στη χώρα μας ούτε στο εξωτερικό. Ιδιαίτερα απουσιάζουν οι ποσοτικές έρευνες.

Το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα αφορά το αν ένα πρόγραμμα που βασίζεται αποκλειστικά σε τεχνικές ΔΤΕ έχει καλύτερα αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών σε σχέση με την επίδοση άλλων μαθητών που διδάσκονται το μάθημα με τις συνήθεις μεθόδους διδασκαλίας της Ιστορίας που εφαρμόζονται στο Δημοτικό σχολείο. Ένα δεύτερο ερώτημα είναι αν η επίδοση των μαθητών που διδάσκονται Ιστορία, με βάση τη ΔΤΕ, βελτιώνεται σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους και τέλος αν τα αποτελέσματα αυτού του τρόπου διδασκαλίας έχουν διαρκέστερα αποτελέσματα σε σχέση με αυτά των μαθητών που διδάσκονται με τις συνήθεις μεθόδους. Ένα δευτερεύον ερευνητικό ερώτημα είναι αν αρκούν οι συνήθεις (ποσοτικές) μέθοδοι αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε μια επαναληπτική ενότητα, για να αξιολογήσουν τον βαθμό της επίτευξης των σκοπών του μαθήματος και των στόχων της ενότητας.

Οι συχνότερα χρησιμοποιούμενοι σχεδιασμοί στην εκπαιδευτική έρευνα αφορούν στη σύγκριση δύο ή περισσότερων ομάδων. Συχνά οι ερευνητές χρησιμοποιούν ακέραιες ομάδες (ολόκληρες τάξεις) καθώς το σχολικό πλαίσιο απαγορεύει τον τεχνητό σχηματισμό ομάδων. Έτσι επιλέξαμε το οιονεί πειραματικό σχέδιο (quasi-experimental design), το οποίο βρίσκεται πολύ κοντά στο πραγματικό πείραμα, αλλά διαφέρει από αυτό ως προς το ότι δε βασίζεται σε τυχαία δειγματοληψία. Η τυχαία κατανομή μαθητών στις ομάδες θα προκαλούσε διάσπαση της μάθησης μέσα στην τάξη (Creswell, 2011:348). Για την εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης και τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων επιλέγουμε δύο τμήματα της τρίτης τάξης του ίδιου Δημοτικού σχολείου (Creswell, 2011:363). Το ένα τμήμα ορίζουμε ως πειραματική και το άλλο ως ομάδα ελέγχου. Πραγματοποιούμε μια αρχική αξιολόγηση και στις δύο ομάδες κι έπειτα εφαρμόζουμε τις δραστηριότητες μεταχείρισης - δηλαδή τη διδασκαλία της ενότητας που αφορά στους άθλους του Ηρακλή με βάση αποκλειστικά τεχνικές της ΔΤΕ - μόνο στην πειραματική ομάδα, ενώ το ίδιο διάστημα η ομάδα ελέγχου διδάσκεται την ίδια ενότητα με βάση το συνήθη τρόπο διδασκαλίας, το σχολικό βιβλίο και τις σχετικές οδηγίες που περιέχονται στο Βιβλίο του Δασκάλου. Διδάσκουμε οι ίδιοι την ενότητα και στις δύο ομάδες, έτσι ώστε το αποτέλεσμα να μην επηρεαστεί από το διδάσκοντα και την υφιστάμενη σχέση του με τους μαθητές, αλλά από τη μέθοδο διδασκαλίας. Στη συνέχεια εφαρμόζουμε μια δεύτερη αξιολόγηση και συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των δύο ομάδων και τις διαφορές πριν και μετά (pretest-posttest control group design). Μετά διακόπτουμε την παρέμβαση και, για να απαντήσουμε το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα, επανερχόμαστε ένα μήνα αργότερα για να κάνουμε έναν

μετα-έλεγχο, δηλαδή εμπλουτίζουμε το σχεδιασμό μας με ένα σχεδιασμό διακεκομμένης χρονικής σειράς (interrupted time series) (Creswell, 2011:348).

### **Περιγραφή του δείγματος και δεοντολογία της έρευνας**

Παρουσιάζουμε τον αριθμό των μαθητών κάθε ομάδας και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους: φύλο, ηλικία, εθνικότητα, κοινωνικοοικονομική προέλευση. Αναμένουμε πως, αφού πρόκειται για μαθητές του ίδιου σχολείου, οι μεταξύ τους διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Καταρτίζουμε σχετικούς πίνακες.

Για τη δεοντολογία της έρευνας απαιτείται η συναίνεση από όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες, το σχολείο, τους γονείς αλλά και τους μαθητές, προκειμένου να τηρηθεί η αρχή της συνειδητής συναίνεσης των υποκειμένων. Ενημερώνονται εκ των προτέρων για τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων, καθώς και το δικαίωμά τους να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση, ενώ διευκρινίζεται ότι τα αποτελέσματα κάθε μαθητή δε θα ανακοινωθούν και δε θα επηρεάσουν τη βαθμολογία του στο σχολείο, καθώς δεσμευόμαστε ότι θα τηρηθούν οι αρχές της ιδιωτικότητας, της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011:184-185).

### **Μετρήσεις, εργαλεία, αξιολόγηση**

Η σύγχρονη διδακτική αναθεωρεί τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, και αμφισβητεί τη χρησιμότητα τυποποιημένων τεστ επίδοσης που κατηγοριοποιούν τους μαθητές και τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα. Τα συστήματα αξιολόγησης θα πρέπει να εξασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν δίκαιη μεταχείριση, ώστε να μην περιορίζονται οι ευκαιρίες τους, να επιτρέπουν πολλαπλές μεθόδους για την αξιολόγηση της προόδου τους και εναλλακτικούς ισοδύναμους τρόπους έκφρασης της γνώσης και της κατανόησής τους (Black, 2011:46).

Στο βιβλίο δασκάλου, για το μάθημα της Ιστορίας, τονίζεται ο ανατροφοδοτικός και όχι ο εξεταστικός σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών που «...γίνεται σε κάθε διδακτική ενότητα αλλά και σε σύνολο ευρύτερων διδακτικών εννοιών (βλ. επαναληπτικά μαθήματα) με διδακτικές ενέργειες και μαθητικές δραστηριότητες που είναι συμβατές με τη φιλοσοφία, τις αρχές, τους στόχους, τις μορφές και τις τεχνικές για την αξιολόγηση του μαθητή που αναπτύσσονται στο ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ (ΦΕΚ 303/2003, σελ.3743-44, 3941) και τις αρχές και τους στόχους για τα επαναληπτικά μαθήματα, σελ.3922, 3926, 3933 και 3940». Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δεν περιορίζεται μόνο στον γνωστικό τομέα αλλά επεκτείνεται και στις δεξιότητες που απέκτησαν τα παιδιά, γνωστικές και μεθοδολογικές (π.χ. να παρατηρούν και να περιγράφουν εικόνες, ευρήματα, να αξιοποιούν ιστορικές πηγές για την άντληση πληροφοριών κτλ.) στην ανάπτυξη, σε κάποιο βαθμό της ιστορικής σκέψης (ιστορικές έννοιες, συσχετισμοί, απλές γενικεύσεις) και στην απόκτηση θετικών στάσεων: ενδιαφέρον για τις αρχαιότητες και την ελληνική μυθολογία, επιθυμία για επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, αναζήτηση και μελέτη σχετικών βιβλίων, αξιοποίηση ιστοσελίδων, αποδοχή και σεβασμός της ιστορίας και του πολιτισμού των άλλων λαών. Οι διδακτικές ενέργειες και οι μαθητικές δραστηριότητες που προτείνονται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού... διευκολύνουν στη διαμόρφωση κριτηρίων και δραστηριοτήτων για



την αξιολόγηση σε καθημερινή βάση αλλά και σε επίπεδο ευρύτερων ενοτήτων (Μαϊστρέλης, Καλύβη, & Μιχαήλ, 1999: 10-11).

Σε άλλο σημείο υπενθυμίζεται ότι «... η αξιολόγηση του καθημερινού μαθήματος στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' τάξης γίνεται με προφορικές και γραπτές ασκήσεις, για να διαπιστωθεί αν και σε τι βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν και να γίνουν, αν χρειαστεί, οι αναγκαίες παρεμβάσεις (ανατροφοδότηση) και όχι για να βαθμολογηθεί η επίδοση των μαθητών. Για τον έλεγχο του βαθμού κατανόησης των νέων γνώσεων, των νέων εννοιών και της απόκτησης δεξιοτήτων αξιοποιούνται τα κλασικά ερωτήματα: τι ; πού; ποιος; πότε; γιατί;, οι ασκήσεις στο Τετράδιο Εργασιών αλλά και ασκήσεις-ερωτήματα, όπως: συμπλήρωσης κειμένου, επιλογής σωστού-λάθους, αντιστοίχισης-σύζευξης, πολλαπλής επιλογής, ταξινόμησης-κατάταξης, σύντομης απάντησης, ανάπτυξης απόψεων, συσχετισμών και διατύπωσης απλών γενικεύσεων» (Μαϊστρέλης κ. ά., 1999: 32).

Στην έρευνά μας χρησιμοποιούμε ως προέλεγχο το κριτήριο αξιολόγησης στην αμέσως προηγούμενη ενότητα από αυτήν των άθλων του Ηρακλή, που περιλαμβάνεται στο παράρτημα της εργασίας μας με τίτλο: «*Επαναληπτικό μάθημα στην ενότητα: Η δημιουργία του κόσμου*» (Πούτου & Βαλεριάνου 2006:49-50). Μετά την πειραματική παρέμβαση χρησιμοποιούμε ως κριτήριο το *Επαναληπτικό μάθημα στους άθλους του Ηρακλή* (Πούτου, & Βαλεριάνου, 2006:96-98). Ένα μήνα αργότερα επαναλαμβάνουμε το τεστ χωρίς να έχουμε προειδοποιήσει τους μαθητές. Συγκρίνουμε τις επιδόσεις των δύο ομάδων πριν από την πειραματική παρέμβαση. Αναμένουμε να μην υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Στη συνέχεια συγκρίνουμε τις επιδόσεις τους στην ενότητα των άθλων του Ηρακλή. Επεξεργαζόμαστε τα αποτελέσματα στον υπολογιστή με πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης κατάλληλο για κοινωνικές επιστήμες (SPSS) και ελέγχουμε τις υποθέσεις της έρευνάς μας. Αναφέρουμε και εξηγούμε τα αποτελέσματα. Παρουσιάζουμε πίνακες και διαγράμματα για την καλύτερη απεικόνισή τους. Αναλύουμε και ερμηνεύουμε τα δεδομένα της έρευνας αλλά δεν ξεχνάμε να αναφέρουμε και τους περιορισμούς της. Συγκεκριμένα, η ποσοτική αυτή έρευνα, λόγω του μικρού δείγματος, των χαρακτηριστικών της οιονεί πειραματικής μεθόδου, αλλά και την έλλειψη κάποιου έγκυρου και αξιόπιστου, επίσημου ή/και σταθμισμένου τεστ αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (νόρμα) στο μάθημα της Ιστορίας της τρίτης Δημοτικού δεν μπορεί να δώσει γενικεύσιμα αποτελέσματα, αλλά είναι δυνατό να παράσχει μια στοιχειοθετημένη περιγραφή της σχέσης που μελετάει (Creswell, 2011:194-205, 237).

Επιπλέον συγκρίνουμε τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβασή μας, αλλά και ύστερα από ένα μικρό χρονικό διάστημα δίνοντας έτσι στην έρευνά μας χαρακτηριστικά έρευνας δράσης (action research desigh) με στόχο να εξεταστεί η πρόοδος και η πορεία της μαθητικής ομάδας με την εφαρμογή της ΔΤΕ. Η αξιολόγηση στοχεύει στην ανατροφοδότηση και στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και αποτελεί δυναμική διεργασία, αφού η γνώση δεν είναι κάτι στατικό, αλλά εξελίσσεται σε βάθος χρόνου. Η έρευνά μας αποκτά λοιπόν και ποιοτικά χαρακτηριστικά (Αθανασίου, 2007:319-331· Creswell, 2011:641).

Ένα ακόμα ζήτημα αφορά στο είδος των τεστ αξιολόγησης που χρησιμοποιήσαμε. Πρόκειται για παραδοσιακού τύπου κριτήρια αξιολόγησης που ελέγχουν τις πληροφορίες που έχουν αποκομίσει οι μαθητές. Είναι όμως ένα είδος εργαλείου σαν κι αυτά που χρησιμοποιούν εκτεταμένα οι δάσκαλοι στα σχολεία μας.

Επιπλέον προσφέρουν ποσοτικά δεδομένα που μπορούν να αναλυθούν στατιστικά. Για τον λόγο αυτόν τα επιλέξαμε. Η άποψή μας είναι ωστόσο πως αυτή η μορφή αξιολόγησης δεν μπορεί να ανταποκριθεί στους νέους στόχους της διδακτικής της Ιστορίας. Η άποψή μας ενισχύεται από το γεγονός ότι τα επαναληπτικά μαθήματα που περιλαμβάνονται στο Τετράδιο Εργασιών Μαθητή περιλαμβάνουν πολλά στοιχεία ποιοτικής αξιολόγησης όπως παιχνίδια, κολλάζ, ενεργητική αναζήτηση νέων στοιχείων από διαφορετικές πηγές, με δυο λόγια δράση από τους μαθητές κι όχι γραπτή απάντηση σε διαφορετικού τύπου ερωτήσεις, που όμως παραμένουν ερωτήσεις γνώσεων. Για να μπορεί να γίνει κατανοητή η διαφορά, περιλαμβάνουμε στο Παράρτημα το *Επαναληπτικό μάθημα στην Ενότητα 1* του Τετραδίου Εργασιών Μαθητή (Μαϊστρέλης κ.ά. 1999:9), έτσι ώστε να μπορεί να γίνει η σύγκρισή του με το *Επαναληπτικό μάθημα στην ενότητα «Η δημιουργία του κόσμου»* (Πούτου & Βαλεριάνου 2006:49-50), μια και πρόκειται για την ίδια ενότητα. Αρχικά είχαμε σκεφτεί να χρησιμοποιήσουμε αυτό ως αρχικό τεστ αξιολόγησης, φτιάχνοντας ένα ανάλογο και για την ενότητα των άθλων του Ηρακλή, αφού δεν περιλαμβάνεται στο Τετράδιο Εργασιών Μαθητή. Όμως κάτι τέτοιο δεν προσφέρεται ως εργαλείο που στοχεύει στην ποσοτική αποτίμηση της επίδρασης της ΔΤΕ στην επίδοση των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήσαμε τις γραπτές δοκιμασίες που προαναφέραμε.

### **Η παρέμβαση : Διδασκαλία των άθλων του Ηρακλή μέσω ΔΤΕ**

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, στο μάθημα της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού οι μαθητές επιδιώκεται: να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την ελληνική μυθολογία και τις επιβιώσεις της στη γλώσσα, τη λογοτεχνία, την τέχνη, να έλθουν σε επαφή με την πολιτιστική τους κληρονομιά, να κάνουν συσχετίσεις και να προβαίνουν σε απλές γενικεύσεις, να προβληματιστούν για τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον και τον αγώνα του για την πρόοδο.<sup>92</sup>

Συγκεκριμένα, στο Βιβλίο Δασκάλου οι στόχοι για τους μαθητές για όλα τα μαθήματα της ενότητας 2 (Ο Ηρακλής) είναι οι εξής:

- – Να γνωρίσουν τους μύθους που αναφέρονται στη ζωή και τα κατορθώματα του Ηρακλή.
- – Να θαυμάσουν την παλικάριά, την καλοσύνη, το ήθος και την ανωτερότητα του Ηρακλή.
- – Να χαρούν την ομορφιά των μύθων και να αντιληφθούν ως ένα βαθμό τον συμβολισμό τους.
- – Να κατανοήσουν πόσο σημαντικό είναι να κάνει κάποιος τόσα κατορθώματα για το καλό των άλλων ανθρώπων.
- – Να αναρωτηθούν τι είναι αυτό που κάνει κάποιον ήρωα.
- – Να κατανοήσουν την έννοια του ήρωα σε κάθε εποχή.
- – Να απολαύσουν και να εκτιμήσουν την αξιοποίηση των άθλων στην τέχνη. (Μαϊστρέλης κ.ά. 1999: 29)

<sup>92</sup> <http://ebooks.edu.gr/new/tautotita.php?course=DSDIM-C103>

Για τη διδασκαλία της ενότητας προβλέπεται να διατεθούν επτά ώρες. Ωστόσο, αφιερώσαμε άλλη μία ώρα για γνωριμία με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και για προπαρασκευαστικές ασκήσεις και παιχνίδια, ψυχοκινητικές και δραματικές δραστηριότητες. Για την ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήσαμε οδηγίες του Βιβλίου του Δασκάλου και τις ενδεικτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνει, καθώς και τις ασκήσεις στο Βιβλίο και στο Τετράδιο Μαθητή. Για την παράδοση του μαθήματος στην ομάδα αυτή χρησιμοποιήθηκε κυρίως η προφορική αφήγηση των μύθων.

Για τη διδασκαλία της ενότητας στην πειραματική ομάδα χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της ΔΤΕ και μόνο επικουρικά προς αυτές τα σχολικά βιβλία. Εδώ πρέπει να σημειωθεί πως και στο σχολικό βιβλίο προβλέπονται δραστηριότητες δραματοποίησης, π. χ. στην παρουσίαση της Αρετής και της Κακίας στο σταυροδρόμι, όπου καλεί καθεμιά τους τον Ηρακλή να ακολουθήσει το δικό της δρόμο. Εδώ και πάλι εμπλουτίζουμε τη δραστηριότητα στην πειραματική ομάδα, χρησιμοποιώντας ένα διάδρομο συνείδησης. Χωρίζουμε τους μαθητές σε δυο ομάδες. Η μια σειρά υποστηρίζει πως ο ήρωας πρέπει να ακολουθήσει τον δρόμο της Αρετής και η άλλη της Κακίας. Ο μαθητής που παριστάνει τον Ηρακλή περνά ανάμεσά τους και ακούει διαβαίνοντας τα αντικρουόμενα επιχειρήματα.

Βασικό στοιχείο της παρέμβασης είναι η εναλλαγή των μαθητών στους ρόλους και η ανάθεση συλλογικών ρόλων, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να αλλάζουν οπτική γωνία και να αντιληφθούν πως ο καθένας από τη δική του σκοπιά βλέπει αλλιώς τα πράγματα. Μπορούν έτσι να εντοπίζουν τα διλήμματα που αντιμετωπίζει ο καθένας και τις δικαιολογίες που έχει για τη συμπεριφορά του.

Σημαντικό ρόλο παίζει ακόμη στην παρέμβασή μας το πάγωμα της δράσης και η ανίχνευση των σκέψεων των προσώπων, καθώς επίσης και ο αναστοχασμός πάνω σε όσα διαδραματίστηκαν τη διδακτική αυτή ώρα. Και βέβαια, ξεκινάμε απαραίτητως με δραστηριότητες προθέρμανσης πριν περάσουμε στις κυρίως δραστηριότητες, ενώ τελειώνουμε με μια κατευναστική δραστηριότητα που σηματοδοτεί το τέλος (Landy, 1982:17).

### **Συμπεράσματα της έρευνας**

Αναμένουμε η έρευνά μας να δείξει πως ένα πρόγραμμα που βασίζεται αποκλειστικά σε τεχνικές ΔΤΕ έχει καλύτερα αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών σε σχέση με την επίδοση άλλων μαθητών που διδάσκονται το μάθημα με τις συνήθεις μεθόδους διδασκαλίας της Ιστορίας που εφαρμόζονται στο Δημοτικό σχολείο. Αναμένουμε επίσης να δείξει πως η επίδοση των μαθητών που διδάσκονται Ιστορία με βάση τη ΔΤΕ βελτιώνεται σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους και τέλος ότι τα αποτελέσματα αυτού του τρόπου διδασκαλίας έχουν διαρκέστερα αποτελέσματα σε σχέση με αυτά των μαθητών που διδάσκονται με τις συνήθεις μεθόδους.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σκοπός της εργασίας είναι η εξέταση της χρήσης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο και της σχέσης της με την επίδοση των μαθητών.

Για τον σκοπό αυτόν χρησιμοποιήσαμε ως κριτήρια αξιολόγησης αυτά που βρίσκονται σε βοήθημα που κυκλοφορεί στο εμπόριο και τα οποία χρησιμοποιούνται αρκετά εκτεταμένα από εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση της διδασκαλίας των σχετικών ενοτήτων, αλλά και της επίδοσης των μαθητών. Τόσο από την πολυετή εμπειρία μας ως δασκάλας σε δημόσιο σχολείο, όσο και από την αναζήτηση στο διαδίκτυο – όπου βρήκαμε αρκετά παρόμοια τεστ που έχουν κατασκευάσει δάσκαλοι-είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε πως συχνά οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τέτοια τεστ, από τα οποία κρίνεται σε σημαντικό βαθμό η επίδοσή τους στο σχολείο. Ωστόσο αυτού του είδους τα τεστ είναι χρονοβόρα και απαιτούν αρκετά ανεπτυγμένες δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης και γραπτής έκφρασης από τους μαθητές, με αποτέλεσμα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, έλλειψη συγκέντρωσης, άγχος να μην αποδίδουν, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δε γνωρίζουν τις απαντήσεις. Επιπλέον, στα τεστ αυτά το ζητούμενο είναι καθαρά πληροφοριακό και δεν ανταποκρίνεται στους γενικότερους - και ουσιαστικότερους - στόχους του μαθήματος. Παρόλ' αυτά χρησιμοποιούνται στα σχολεία μας κι αυτό είναι ένα γεγονός. Ένας από τους βασικούς λόγους είναι πως διορθώνονται με ευκολία και μπορούν να βαθμολογηθούν. Για μια ακόμη φορά, η ποσοτική εκτίμηση θεωρείται πιο αντικειμενική. Ωστόσο, αν και τη χρησιμοποιούμε για τους σκοπούς της έρευνάς μας προκειμένου να απαντήσουμε το κεντρικό ερευνητικό μας ερώτημα, αντιλαμβανόμαστε τους περιορισμούς της ποσοτικής έρευνας, για τον λόγο αυτόν και υποστηρίζουμε πως η προσέγγιση του ζητήματος θα πρέπει να είναι μικτή, ποσοτική και ποιοτική.

Μια ποιοτική προσέγγιση θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει την ίδια τη ΔΤΕ ως μέθοδο αξιολόγησης της επίτευξης των στόχων του μαθήματος και της επίδοσης των μαθητών και ως ανατροφοδοτική διαδικασία. Υπάρχουν εξάλλου ερευνητές που προτείνουν την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών όχι μόνο ως μορφή εναλλακτικής διδασκαλίας του μαθήματος, αλλά και ως καινοτόμο μορφή αξιολογικής διαδικασίας (Baldwin & Fleming 2002:39-43· Παπαδοπούλου 2015:306-315).

Ευχόμαστε οι έρευνες του μέλλοντος να καταδείξουν την αξία της ΔΤΕ και στους δύο τομείς.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### **ΕΛΛΗΝΙΚΗ**

- Αθανασίου, Λεωνίδα (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αυδή, Άβρα & Χατζηγεωργίου, Μελίνα (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Νίκος (2002). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Πρακτικά της συνδιάσκεψης 2001. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκουτζαμάνης, Δημήτριος (2008). *Ιστορία και Θεατρική Αγωγή: Μαθαίνοντας ιστορία μέσα από το θέατρο*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καβαλιέρου, Μ. (2006). *Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ.471-496). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιάννη, Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Άλκηστις (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). *Ιστορία - περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Λεοντσίνης, Γ. (2006). *Διδακτική της Ιστορίας: γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Μαϊστρέλης, Σ., Καλύβη, Ε., & Μιχαήλ, Μ. (1999). *Ιστορία Γ' Δημοτικού. Από τη μυθολογία στην ιστορία*. Βιβλία Μαθητή-Δασκάλου. Αθήνα: Διόφαντος.
- Μαρκιανός, Σ. (1984). *Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας*, ΠΕΦ, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 3: Ιστορία, Αθήνα, 13-23.
- Παπαδοπούλου, Σταματίνα (2015). *Το θεατρικό παιχνίδι και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας στην Α' βάρθμια εκπαίδευση*. Στο Θόδωρος Γραμματάς (Επ. Υπεύθ. Προγράμματος ΘΑΛΗΣ – ΕΚΠΑ), *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία* (σσ.306-315), Αθήνα.
- Πούτου, Ευγενία & Βαλεριάνου Υπατία (2006). *Ιστορία Γ' Δημοτικού. Από τη μυθολογία στην ιστορία*. Αθήνα: Ελληνεκδοτική.
- Σέξτου, Περσεφόνη (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τριλιανός, Θ. (2004). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη* (Τόμος α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

## Β) ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ / ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

(d') Archambaud, Zara (2008). Researching History - Time travellers and role players. *The Historical Association: The voice for History*, 22-24. Ανακτήθηκε στις 24/09/15 από [http://www.history.org.uk/resources/primary\\_resource\\_1040.html](http://www.history.org.uk/resources/primary_resource_1040.html)

Baldwin, Patrice & Fleming Kate (2002). *Teaching literacy through Drama*. London & New York, Routledge.

Black, Maria Luisa (2011). *History teaching today: Approaches and methods*. An EU funded project managed by the European Commission Liaison Office Implemented by the Council of Europe, Ανακτήθηκε στις 24/09/15 από [http://www.theewc.org/uploads/content/archive/History\\_teaching\\_today\\_manual\\_1.pdf](http://www.theewc.org/uploads/content/archive/History_teaching_today_manual_1.pdf)

Bolton, G. (1984). *Drama as education*. London: Longman.

Chatterton, Sarah & Butler Sian (1994). The development of communication skills through drama. *Down Syndrome Research and Practice* 2(2), 83-84.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Fines, J., & Verrier, R. (1974). *The Drama of History. An experiment in co-operative teaching*. London: New University Education.

Goalen, Paul (1995). Twenty years of history through drama. *Curriculum Journal*, 6(1), 63-77.

Goalen, P., & Hendy, L. (1992). The challenge of drama. *Teaching History*, 69, 26-33.

Goalen, Paul & Hendy Lesley (1993). 'It's not just fun, it works!' Developing children's historical thinking through drama. *Curriculum Journal*, 4(3), 363-384.

Heathcote, Dorothy (2008). Means and ends: History, Drama and education for life. *Primary History 48/ The Historical Association*, pp 6-7.

Kempe, Andy (2005). *Εκπαιδευτικό Δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία*. Αθήνα: Πατάκης.

- Kraus, Joanna Halpert (1981). *Dramatizing History*. In Nellie McCaslin (Ed.), *Children and Drama* (pp.128-129). New York: Longman.
- Landy, Robert J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. Westport: Greenwood Press.
- Levstik, L., & Barton, K. (2011). *Doing History: Investigating with children in elementary and middle schools*. New York: Routledge.
- Little, Vivienne (1983). History through Drama with top juniors. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 11(2), 12-18.
- May, T., & Williams, S. (1987). Empathy - A case of apathy? *Teaching History*, 49, 11-16.
- Nichol, Jon & Dean, Jacqui (1997). *History 7-11, Developing primary teaching skills*. London and New York: Routledge.
- Thompson, F. (1983). Empathy: an aim and a skill to be developed. *Teaching History*, 37, 22-26.
- Vass, Peter (2008). *Drama and History: a theory for learning*. Primary History 48/ The Historical Association, pp. 13-14.
- Winston, Joe (1998). *Drama, narrative and moral education: Exploring traditional tales in the primary years*, London: Falmer Press.
- Woolland, Brian (2010) *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

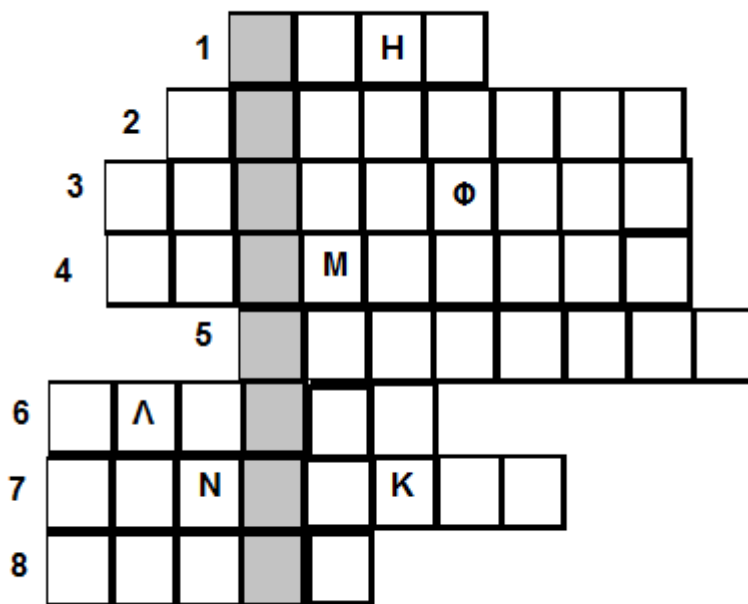
### 1.ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ

(Πούτου & Βαλεριάνου 2006:49-50)

**1. Να σημειώσετε (Σ) στις σωστές ή (Λ) στις λανθασμένες προτάσεις:**

- α. Ο Κρόνος κατάπιε και τον Δία όπως και τα υπόλοιπα παιδιά του.
- β. Ο Κρόνος ήταν γιος της Γης, ένας από τους Τιτάνες.
- γ. Ο Απόλλωνας ήταν θεός της μουσικής και του φωτός.
- δ. Η Ήρα ήταν σύζυγος του Κρόνου.
- ε. Η Δήμητρα δεν ήθελε να πάει η κόρη της, η Περσεφόνη, στον άντρα της, του Πλούτωνα.
- στ. Ο Δίας έστειλε στη γη την Πανδώρα με όλες τις συμφορές μέσα σε ένα πιθάρι.
- ζ. Ο Προμηθέας ελευθερώθηκε από το μαρτύριο του, σκοτώνοντας τον αετό.

**2. Να συμπληρώσετε τη μεσοστιχίδα, ώστε στο σκιασμένο μέρος να βγει το όνομα της θεάς της ομορφιάς.**



1. Ο θεός του πολέμου.
  2. Αυτός ο θεός ήταν κουτσός.
  3. Ήταν κόρη της Δήμητρας.
  4. Έδωσε τη φωτιά στους ανθρώπους.
  5. Ήταν θεός του γλεντιού και του κεφιού.
  6. Έμεινε στον πάτο του πιθαριού της Πανδώρας.
  7. Ο Απόλλωνας ήταν θεός του φωτός, της μουσικής και της .....
  8. Αυτός ο θεός φορούσε φτερωτά σανδάλια.
- 3. Δίπλα στα ονόματα των θεών να γράψετε όσα σύμβολά τους θυμάστε:**



- Δίας:
- Ποσειδώνας:
- Ήρα:
- Δήμητρα:
- Αθηνά:
- Ήφαιστος:
- Άρης:
- Αφροδίτη:
- Απόλλωνας:
- Άρτεμη:
- Ερμής:
- Διόνυσος:

**4. Από τις λέξεις ή τις φράσεις των παρενθέσεων να σημειώσετε αυτήν που ταιριάζει σε κάθε πρόταση:**

- α. Ο θεός Δίας ήταν προστάτης (των ξένων/ της θάλασσας/ του Κάτω Κόσμου).
- β. Ο Απόλλωνας ήταν δίδυμος με την (Αθηνά/ Αφροδίτη/ Άρτεμη).
- γ. Η κιβωτός του Δευκαλίωνα άραξε (στον Καύκασο/ στον Παρνασσό/ στη Λήμνο).
- δ. Ο Προμηθέας ήταν γιος του (Ιαπετού/ Δία/ Ηρακλή).
- ε. Η Εστία ήταν θεά (του νοικοκυριού/ της ομορφιάς/ της σοφίας).
- στ. Οι θεοί κατοικούσαν (στον Όλυμπο/ στα Τάρταρα/ στον Κάτω Κόσμο).
- ζ. Η Αμάλθεια που τάιζε το Δία με το γάλα της ήταν (Νύμφη/ κατσίκα/ Μούσα).

**5. Να συμπληρώσετε τις προτάσεις με τις λέξεις της παρένθεσης: (χρησμού, Δίας, ανθρώπων, ξεράθηκαν, Περσεφόνη, Όλυμπο, βασιλεία, θυσίες, αγαλματίδια, Άδη, Πλούτωνας)**

Ο Κρόνος κατάπινε τα παιδιά του από τον φόβο ενός ..... που έλεγε πως κάποιο από αυτά θα του πάρει τη ..... Τελικά, ο μικρότερος γιος του, ο ....., που η μητέρα του δεν είχε δώσει στον Κρόνο, τον νίκησε κι έγινε ο βασιλιάς θεών και ..... Ο Δίας έγινε αρχηγός και μαζί με τους υπόλοιπους θεούς εγκαταστάθηκε στον.....

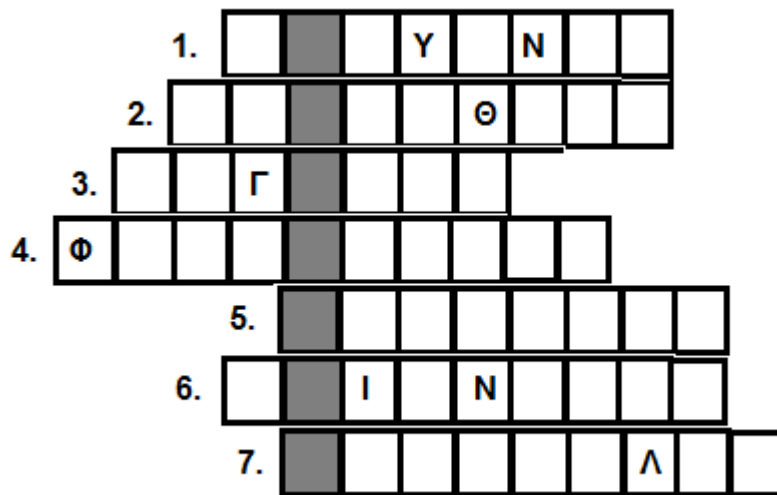
Οι Έλληνες λάτρευαν τους θεούς τους προσφέροντάς τους δώρα και ..... και φτιάχνοντάς τους .....

Την ....., κόρη της Δήμητρας, την ερωτεύτηκε ο ..... που ήταν θεός του ..... και την έκλεψε. Η Δήμητρα ζήτησε από το Δία να της φέρει πίσω την κόρη της, αλλά αυτός δεν μπορούσε. Τότε, η Δήμητρα στενοχωρήθηκε πολύ και όλα τα φυτά .....

**2. ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΟΥΣ ΑΘΛΟΥΣ ΤΟΥ ΗΡΑΚΛΗ**

(Πούτου & Βαλεριάνου 2006:96-98)

**1. Να συμπληρώσετε τη μεσοστιχίδα. Αν το κάνετε σωστά, στο σκιασμένο μέρος θα βρείτε το όνομα του μεγαλύτερου ήρωα της αρχαιότητας:**



1. Το τέρας με τα τρία σώματα που σκότωσε ο Ηρακλής.
2. Ο βασιλιάς που ανέθεσε τους άθλους στον Ηρακλή.
3. Η πρώτη σύζυγος του Ηρακλή.
4. Ο βοσκός που άναψε τη φωτιά στο σωρό του Ηρακλή.
5. Το ... της Νεμέας ήταν ο πρώτος άθλος του Ηρακλή.
6. Η δεύτερη σύζυγος του Ηρακλή.
7. Στη λίμνη αυτή ζούσαν τα ανθρωποφάγα πουλιά με τα σιδερένια ράμφη.

**2. Να σημειώσετε (Σ) στις σωστές ή (Λ) στις λανθασμένες προτάσεις:**

- α. Ο Ηρακλής έπρεπε να κάνει 12 άθλους.
- β. Όταν ο Ευρυσθέας φοβόταν, κρυβόταν σε ένα πιθάρι.
- γ. Η Ήρα συμπαθούσε πολύ τον Ηρακλή.
- δ. Ο Ηρακλής σκότωσε το ελάφι με τα χρυσά κέρατα.
- ε. Ο Ηρακλής κατάφερε να καθαρίσει τους στάβλους του Αυγεία σε μια μέρα.
- στ. Οι πρώτοι Ολυμπιακοί αγώνες έγιναν, για να θυμάται ο κόσμος την ήττα του Αυγεία από τον Ηρακλή.
- ζ. Ο Ηρακλής έκοψε ο ίδιος τα μήλα των Εσπερίδων.
- η. Ο Προμηθέας ελευθερώθηκε από τον Άτλαντα.

**3. Να επιλέξετε τη σωστή απάντηση:**

1. Τα άλογα του Διομήδη ήταν:
  - α) ανθρωποφάγα.
  - β) ήμερα.
  - γ) κόκκινα.
2. Ο Ηρακλής νίκησε τις Αμαζόνες και πήρε:
  - α) τα ξίφη τους.
  - β) τα τόξα τους.
  - γ) τη ζώνη της Ιππολύτης.

3. Ο Όρθος ήταν ο σκύλος του:
  - α) Ηρακλή.
  - β) Άδη.
  - γ) Γηρυόνη.
4. Ο Κέρβερος είχε:
  - α) δύο κεφάλια και ουρά ποντικού.
  - β) τρία κεφάλια και ουρά φιδιού.
  - γ) δέκα κεφάλια και ουρά βοδιού.
5. Ο Άτλαντας πήρε τα μήλα των Εσπερίδων:
  - α) αρπάζοντάς τα από τις Νύμφες.
  - β) σκαρφαλώνοντας στο δέντρο.
  - γ) αφού κοίμισε το δράκοντα.
6. Ο Νέσσοι έδωσε το αίμα του στη Δηϊάνειρα:
  - α) για να την αγαπάει για πάντα ο Ηρακλής.
  - β) για να εκδικηθεί τον Ηρακλή.
  - γ) για να φτιάξει φίλτρο που γιατρεύει τις αρρώστιες.

**4. Από τις λέξεις ή τις φράσεις των παρενθέσεων να υπογραμμίσετε αυτήν που ταιριάζει σε κάθε πρόταση:**

- α. Ο Ηρακλής (σκότωσε/ πλήγωσε/ έδιωξε) τη Μεγάρα και τα παιδιά του.
- β. Η Ήρα (συμπαθούσε/ αδιαφορούσε για/ μισούσε) τον Ηρακλή.
- γ. Μητέρα του Ηρακλή ήταν η (Αλκμήνη/ Ήρα/ Αθηνά) και πατέρας του ήταν ο (Αμφιτρύωνας/ Δίας/ Φιλοκτήτης).
- δ. Ο Ηρακλής έπρεπε να πιάσει ζωντωνό-ή (το λιοντάρι της Νεμέας/ τον κάπρο του Ερύμανθου/ τη Λερναία Ύδρα).
- ε. Ο Ηρακλής είχε έναν αδελφό, τον (Ιόλαο/ Ευρυσθέα/ Ιφικλή).

**5. Να συμπληρώσετε τις προτάσεις με τις λέξεις της παρένθεσης: (οκτώ, Δελφών, έπνιξε, Μεγάρα, φίδια, σύννεφο, σκότωσε, Ευρυσθέας, Δηϊάνειρα, άθλους).**

Όταν ο Ηρακλής ήταν ..... μηνών, η Ήρα του έστειλε δύο ..... για να τον σκοτώσουν την ώρα που κοιμόταν. Με τη βοήθεια του πατέρα του, του Δία, το μωρό έσφιξε τα φίδια με τα δυνατά του χέρια και τα ..... Μεγαλώνοντας, ο Ηρακλής παντρεύτηκε τη βασίλοπούλα της Θήβας, ....., και έγινε κι ο ίδιος βασιλιάς. Η Ήρα όμως τον τρέλανε ένα βράδυ και ..... τη γυναίκα του και τα παιδιά του. Για να συγχωρεθεί από τους θεούς έπρεπε να κάνει 12 ....., σύμφωνα με τον χρησμό του μαντείου των ..... Υπεύθυνος για τον καθορισμό των άθλων ήταν ο ξάδερφός του και βασιλιάς των Μυκηνών, ..... Αφού ολοκλήρωσε τους 12 άθλους, ο Ηρακλής παντρεύτηκε τη ..... Όταν

ήρθε η ώρα να πεθάνει, ένα ..... τον ανέβασε στον Όλυμπο και τον τοποθέτησε ανάμεσα στους θεούς.

### ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ 1

Μαϊστρέλης κ.ά. (1999) *Τετράδιο Εργασιών Μαθητή Γ' Δημοτικού* :9

1. Αντιστοιχίζω αυτά που ταιριάζουν.

Κρόνος	Δελφοί
Προμηθέας	Ευρώπη
Πανδώρα	συμφορές
Δευκαλίωνας	φωτιά
Αθηνά	ελιά
Δίας	Περσεφόνη
Πλούτωνας	κατακλυσμός
Απόλλωνας	Ρέα

2. Αν οι θεοί κατέβαιναν από τον Όλυμπο κι έρχονταν να ζήσουν μαζί μας στη γη, τι επάγγελμα θα έκαναν; Γράφω κάτι που να ταιριάζει στον καθένα.

Δίας	
Ερμής	
Αφροδίτη	
Ήφαιστος	
Αθηνά	

3. Παιχνίδι ερωτήσεων.

Ένα παιδί βάζει στον νου του ένα θεό. Τα άλλα παιδιά θα του κάνουν ερωτήσεις, για να τον βρουν. Μπορούν να κάνουν μόνο τρεις ερωτήσεις κι αυτό θα απαντά με ΝΑΙ ή ΟΧΙ.

4. Λύνω σταυρόλεξα, ανασυνθέτω παζλ και ανακαλύπτω τα σύμβολα των θεών στο εργαστήριο των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

5. Φτιάχνουμε στην τάξη έναν πίνακα για κάθε θεό. Φέρνουμε φωτογραφίες, κάρτες, γραμματόσημα, τηλεκάρτες, νομίσματα, αποκόμματα από περιοδικά, διαφημίσεις που σχετίζονται με τους θεούς και τα σύμβολά τους, με τα ζώα και τα φυτά που είναι αφιερωμένα σ' αυτούς.

ΠΜΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

# Εκπαιδευτικό Δράμα και ομαδοσυνεργατική μάθηση: Μία έρευνα δράσης της διδακτικής της Ιστορίας στο 2ο ΓΕΛ Περιστερίου

*Β' εξάμηνο*

*3η βιβλιογραφική εργασία στο μάθημα:*

*Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Ερευνητικό σχέδιο II*

**Πετροκοκκίνου Αικατερίνη**

**A.M. 5052201401031**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ**

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	631
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ	
1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ.....	632
2. ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ.....	634
3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ.....	636
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
1.ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ –	
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	639
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	639
3. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	640
4. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	641
5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	641
6. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	643
7. ΕΥΡΗΜΑΤΑ.....	645
8. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	646
9. ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	646
10. ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	649
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	650
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	653

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία στόχο έχει να παρουσιάσει μία σχεδιαζόμενη έρευνα που διασυνδέει το Εκπαιδευτικό Δράμα με την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Η έρευνα αυτή ανήκει στην έρευνα δράσης και σχεδιάστηκε, για να πραγματοποιηθεί σε μία τάξη Β' λυκείου στο μάθημα της Ιστορίας.

Φιλοδοξεί να εξετάσει κατά πόσον η εφαρμογή δραματικών τεχνικών στη διδακτική της Ιστορίας μπορεί να προωθήσει αφενός ένα συνεργατικό και δημιουργικό κλίμα στην τάξη, αφετέρου την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα χωρίς παράλληλα να υπονομευτεί η αυτενέργεια και η προσωπική έκφραση κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Στη βάση του εκπαιδευτικού δράματος πρόκειται να πραγματοποιηθούν 15 μονώρες παρεμβάσεις. Το ερευνητικό δείγμα είναι μία τάξη 24 μαθητών και τα ερευνητικά εργαλεία είναι η συμμετοχική παρατήρηση – ημερολόγιο της ερευνήτριας, το ημερολόγιο των μαθητών, η ομαδική συνέντευξη των μαθητών πριν, ενδιάμεσα και μετά τις παρεμβάσεις και εκείνη τεσσάρων φιλολόγων πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Λέξεις – κλειδιά:

Εκπαιδευτικό Δράμα, ομαδοσυνεργατική μάθηση / διδασκαλία, συνεργατικό κλίμα, ενεργητική εμπλοκή, αυτενέργεια, αυτοέκφραση.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

#### 1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

Το Εκπαιδευτικό Δράμα, (Drama in Education – DiE) σύμφωνα με την Patrice Baldwin, αποτελεί τη δημιουργία φανταστικών καταστάσεων από τους μαθητές και τους δασκάλους τους με στόχο την ανάπτυξη της μάθησης, της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης, της κριτικής σκέψης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών κατά την υπόδυση ενός ρόλου (Baldwin, 2009:98). Ταυτόχρονα, οι Αυδή και Χατζηγεωργίου ορίζουν το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) ως μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Τούτο μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε παράλληλα να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 19). Παράλληλα, ο Τσιάρας ορίζει το πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος ως την πραγμάτωση, στον θεατρικό χώρο και χρόνο, φανταστικών αναπαραστάσεων του παιδιού, χρησιμοποιώντας τη θεατρική δράση (Τσιάρας, 2014:13).

Στη διδακτική το Εκπαιδευτικό Δράμα εμφανίζεται με δύο τρόπους. Αφενός, ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, επηρεαζόμενο από το θέατρο. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζονται θεατρικά. Αφετέρου, ως μέσο για την απόκτηση της γνώσης άλλων διδακτικών αντικειμένων (Τσιάρας, 2014:21). Αναλυτικότερα, η Patrice Baldwin καθορίζει το ιδεατό περιεχόμενο του δράματος στην εκπαίδευση, περιλαμβάνοντας ευκαιρίες για ελεύθερο και υποστηριζόμενο δραματικό παιχνίδι αλλά και ευκαιρίες για δημιουργία, έκφραση και ανταπόκριση στην προσωπική και ομαδική δραματική έκφραση. Μαθήματα δράματος, στα οποία τα παιδιά διδάσκονται τη δραματική έκφραση σε συνδυασμό με τη χρήση της δραματικής μεθοδολογίας σε μαθήματα εκτός των γλωσσικών, αλλά και μαθήματα δράματος με το σύνολο της τάξης, στα οποία τα παιδιά εξερευνούν μαζί ζητήματα και ιδέες. Ταυτόχρονα, δεν παραλείπονται από τη μία ευκαιρίες για δημιουργία, έκφραση και ανταπόκριση σε επαγγελματικές θεατρικές παραστάσεις και από την άλλη ευκαιρίες να συμμετέχουν τα παιδιά σε δημιουργικές και αξιολογικές εργασίες με ηθοποιούς και θεατρικούς συγγραφείς (Baldwin, 2009:94).

Εν συνεχεία, να σημειώσουμε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μία ολιστική διαδικασία εσωτερική και εξωτερική (Τσιάρας, 2014:106). Με τον όρο ολιστική διαδικασία αναφερόμαστε στη δυνατότητα που παρέχει το δράμα στην εκπαίδευση του παιδιού επιτρέποντας τη συμμετοχή και την ανάπτυξη όλων των λειτουργιών του: γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών, ψυχικών, σωματικών, πνευματικών, πολιτιστικών, δημιουργικών και αισθητικών (Baldwin, 2009:98· Τσιάρας, 2014:134).

Σε κάθε κοινωνία σε όλον τον κόσμο το παιδί καθώς μεγαλώνει παίζει θέατρο. Τοποθετεί τον εαυτό του σε έναν ρόλο αντλώντας μέσω αυτού του παιχνιδιού μεγάλη ευχαρίστηση. Εν ολίγοις, χωρίς καμία καθοδήγηση το παιδί εισέρχεται και εξέρχεται μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας. Συνεπώς, τόσο το θεατρικό παιχνίδι όσο και το δράμα είναι μέρος της καθημερινότητας του παιδιού (Baldwin, 2009:95· Τσιάρας, 2014:107). Την ίδια στιγμή, είναι ένας φυσικός τρόπος καλλιέργειας των νοητικών και των φυσικών δεξιοτήτων των παιδιών (Τσιάρας, 2014:107). Μάλιστα το δράμα στην εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ελέγξει τις πληροφορίες που κατέχει το παιδί με την έννοια της



αντιληπτικής ωριμότητάς του. Η A. Cattanach δηλώνει ότι: «η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι ένας από τους πιο δυναμικούς τρόπους για να ορίζουμε τον εαυτό μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους» (Cattanach, 1996:1).

Όταν όμως το παιδί εισέρχεται στον οργανωμένο σχολικό χώρο, περιορίζονται οι ευκαιρίες για υπόδυση ρόλων. Μάλιστα σε μία εποχή στην οποία το παιδί εισέρχεται στο σχολείο όλο και σε μικρότερη ηλικία. Άρα, οι εκπαιδευτικοί στερούν από τους μαθητές από νεαρή ακόμα ηλικία αυτήν τη φυσική διεργασία μάθησης (Baldwin, 2009:95). Εν αντιθέσει, το δράμα στην εκπαίδευση, ως ένα μέσο για την κοινωνική, πολιτισμική, ηθική και πνευματική ανάπτυξη του μαθητή οφείλει να τοποθετηθεί στο κέντρο του αναλυτικού προγράμματος (Κοντογιάννη, 2012:26). Καθώς είναι γεγονός ότι πλέον τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν δίνουν έμφαση στη στείρα απόκτηση γνώσεων αλλά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Τσιάρας, 2014:134).

Με το Εκπαιδευτικό Δράμα το παιδί εξερευνά και εμβαθύνει στη σχέση του με τους άλλους τόσο σε επίπεδο πραγματικό όσο και σε επίπεδο συμβολικό. Τούτο επιτυγχάνεται μέσω των απεριόριστων υποθετικών ρόλων και στάσεων που υποδύεται (Κοντογιάννη, 2012:73). Κατά τη διάρκεια της προσποίησης αυτής ενεργοποιούνται στο παιδί μια σειρά από γνωστικές στρατηγικές. Επί παραδείγματι, η ομαδική διαπραγμάτευση, ο σχεδιασμός της δράσης, η επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και η επίτευξη ομαδικών στόχων (Τσιάρας, 2014:135· Κοντογιάννη, 2012:27 - 28).

Ταυτόχρονα, το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι το μοναδικό που στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να απελευθερώσει δυσάρεστα συναισθήματα. Με στόχο να αντιμετωπίσει συναισθηματικές συγκρούσεις και προβλήματα συμπεριφοράς που συχνά δεν αποκαλύπτονται εύκολα (Τσιάρας, 2014:148· Κοντογιάννη, 2012:74 - 75). Εκτός των παραπάνω, το δράμα στην εκπαίδευση είναι ένα μέσο που βοηθά το παιδί να εξετάσει τις ιδέες και τις στάσεις του, να εκθέσει τις απόψεις του και να επικοινωνήσει ουσιαστικά με τους άλλους συνομηλίκους του (Κοντογιάννη, 2012:73). Η ενσυναίσθηση και η ανταπόκριση στον άλλον καλλιεργούνται και εξασκούνται με τρόπο μοναδικό. Ποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο ή διδακτική πρακτική ενθαρρύνει τα παιδιά να μπουν στη θέση του άλλου και να δουν τα πράγματα από την οπτική γωνία εκείνου; (Τσιάρας, 2014:200· Κοντογιάννη, 2012:75· Baldwin, 2009:96 - 97).

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι το δράμα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένας τρόπος πρόωξης ειρηνικών και συνεργατικών αλληλεπιδράσεων καθώς και επίλυσης διαπροσωπικών συγκρούσεων, απαραίτητα όλα στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιάρας, 2014:222· Κοντογιάννη, 2012:75).

## 2. ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ονομάζεται κάθε μορφή διδασκαλίας που δημιουργεί εντός της τάξης μικρο – ομάδες μαθητών και αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας για τη διεξαγωγή μέρους ή ολόκληρης της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2007:25). Η διδασκαλία σε ομάδες αντιδιαστέλλεται προς τη λεγόμενη διδασκαλία κατά τάξεις, αφού πρωταρχικά η τάξη από μάζα μεταβάλλεται σε ομάδα (Meyer, 1987:9). Δεν έχουμε πια μία τάξη αλλά μια κοινωνική μονάδα με στόχους την επαφή και τη συνεργασία με την ταυτόχρονη ανάπτυξη δράσης αλλά και προσωπικών σχέσεων (Meyer, 1987:9). Η διδασκαλία, λοιπόν, δεν οργανώνεται πλέον στηριζόμενη σε μία από τις τρεις γωνίες του τριγώνου: δάσκαλος – μαθητής – γνωστικό αντικείμενο. Αντιθέτως, εκκινεί από οργανωμένες και ολιγομελείς μαθητικές ομάδες. Με τον τρόπο αυτόν αξιοποιείται σε μέγιστο βαθμό η δυναμική του μαθησιακού πλαισίου (Ματσαγγούρας, 2006:155).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διαφοροποιείται από την παραδοσιακή στο σημείο ότι ενεργοποιεί τις διαμαθητικές σχέσεις και όχι τις δασκαλομαθητικές (Ματσαγγούρας, 2007:512). Τούτο σημαίνει ότι στηρίζεται σε σχέσεις ισότιμες και σύμμετρες με στόχο την καλλιέργεια της ανάπτυξης και της αυτονομίας του ατόμου. Και τα δύο αυτά θα πραγματοποιθούν διαμέσου της μαθητικής συνεργασίας, της διερεύνησης, του πειραματισμού και της διαλεκτικής αντιπαράθεσης· όσα, δηλαδή, ενεργοποιούνται και καλλιεργούνται μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2007:512 - 513). Άλλωστε, η κοινωνική ολοκλήρωση, ο διάλογος και ο αυτοσχεδιασμός των μαθητών αποτελούν προϋποθέσεις για την εφαρμογή μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Meyer, 1987:10). Η αντίληψη ότι η διδασκαλία αποτελεί μια καλοσχεδιασμένη αλλά μηχανοποιημένη διαδικασία που στηρίζεται εξολοκλήρου στην επιμονή και τις γνώσεις του δασκάλου αποτελεί πλέον παρελθόν (Meyer, 1987:10). Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός καλείται να συνδυάσει διαλεκτικά τόσο την δασκαλομαθητική σχέση όσο και την διαμαθητική, διαμέσου της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2007:513).

Είναι γεγονός ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η αντίστοιχη μάθηση βοηθούν τον μαθητή και αυριανό πολίτη στον κοινωνικό, γνωστικό και ψυχολογικό τομέα (Ματσαγγούρας, 2007:518· Φρυδάκη, 2009:368). Στον κοινωνικό τομέα μιλάμε για συμβολή στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, του αναπτυσσόμενου ατόμου, που αποτελεί άλλωστε βασικό σκοπό του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, με την ταυτόχρονη ανάπτυξη ομαλής συνύπαρξης και δεσμών αλληλεγγύης· ιδιαίτερα σήμερα, σε μία εποχή με πλήθος εντεινόμενων κοινωνικών προβλημάτων στη σχολική ζωή αλλά και στην ίδια την κοινωνία (Ματσαγγούρας, 2007:519· Φρυδάκη, 2009:369· Γιαννούλη, 2012:42). Στον ψυχολογικό τομέα μία μάθηση στηριζόμενη στην ομάδα καλλιεργεί την αυτοεκτίμηση κάθε μαθητή ξεχωριστά παράλληλα με την ενσυναίσθηση, τόσο απαραίτητα και τα δύο στη σημερινή δύσκολη εποχή (Ματσαγγούρας, 2007:521· Φρυδάκη, 2009:372). Τέλος, στον γνωστικό τομέα κάνουμε λόγο για νοητική και γλωσσική ανάπτυξη ταυτόχρονα με τη βελτίωση των επιδόσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2007:522· Φρυδάκη, 2009:371). Συνεπώς, οργανώνοντας ο δάσκαλος τους μαθητές να εργαστούν από κοινού σε μικρές ομάδες, μπορεί να επιτύχει τόσα πολλά και καλά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα οι προϋποθέσεις επιτυχίας μιας τέτοιας διδασκαλίας είναι η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας χωρίς να απουσιάζει η άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ τους. Η ανάληψη ατομικής όσο και συλλογικής ευθύνης από τα μέλη της ομάδας με την παράλληλη συνεχή εξάσκησή τους σε δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας. Πέραν τούτων εξίσου απαραίτητα συστατικά θεωρούνται η ανομοιογένεια στη σύνθεση της ομάδας με περιορισμένο αριθμό μελών. Όλα τούτα καταλήγουν στην αποκέντρωση της εξουσίας της τάξης (Ματσαγγούρας, 2007:515).

Είναι γεγονός ότι οι παραπάνω θετικές διαπιστώσεις για τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης έχουν στηριχτεί ερευνητικά (Ματσαγγούρας, 2007:535· Φρυδάκη, 2009:370). Ωστόσο, υπάρχουν επιφυλακτικοί παιδαγωγοί απέναντι στη μάθηση αυτή, θέτοντας το καίριο ερώτημα αν έχει κάποιο νόημα η συνεργατική και κοινωνικοποιητική εκπαίδευση και προετοιμασία των μαθητών τη στιγμή που ως αυριανοί πολίτες θα κληθούν να ζήσουν μέσα σε μία άκρως ανταγωνιστική κοινωνία (Ματσαγγούρας, 2007:535). Όμως όσο πιο στενά και άμεσα επιτρέπει ο δάσκαλος τη συνεργασία των μαθητών του, όσο περισσότερο δηλαδή τους φέρνει σε αντιπαράθεση με το εμείς, τόσο ασφαλέστερα μπορεί κανείς να ανακαλύψει το εγώ του (Meyer, 1987:13· Φρυδάκη, 2009:373). Κατά προέκταση, μόνο με την καλλιέργεια της συνεργασίας και όσων αυτή επιφέρει μπορεί το σχολείο να συμβάλει στην άμβλυση της ανταγωνιστικότητας της κοινωνίας μας (Ματσαγγούρας, 2007:535).

Αξίζει να σημειώσουμε ότι σύμφωνα με τον Dewey: *«Η γνώση δεν μπορεί να γίνεται πλέον κτήμα μόνο με τον νου, αλλά μέσα από την ίδια τη ζωή με την άμεση ανταλλαγή εμπειρίας»*. Για τον λόγο αυτό κατάλληλη κρίνεται η μικρή ομάδα μέσα στην οποία ο ένας μαθητής γνωρίζει τον άλλον, συνδέεται στενά μαζί του και μέσα από τις επαναλαμβανόμενες κοινές ενέργειες προετοιμάζεται για την ένταξή του σε μεγαλύτερες και πιο απαιτητικές ομάδες (Meyer, 1987:23).

### 3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ

Το θέατρο και οι τεχνικές του αποτελούν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο για την πρόκληση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με την Μπρεντάνου «*Η μαγική δύναμή του θεάτρου έγκειται στο ότι ενισχύει και χτίζει τη φαντασία και τη σκέψη, προωθεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αναπτύσσει την αισθητική αντίληψη, ευαισθητοποιεί και ψυχαγωγεί*» (Μπρεντάνου, 2012:2). Ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας μας αναγκάζει να βιώσουμε τα ιστορικά γεγονότα, αφού το θέατρο εμπλέκει τον συμμετέχοντα νοητικά, συγκινησιακά, σωματικά, γλωσσικά, κοινωνικά (Μπρεντάνου, 2012:2). Αν, λοιπόν, το θέατρο ενταχθεί στον χώρο της εκπαίδευσης τόσο ως αυτόνομο αντικείμενο όσο και ως μεθοδολογία θα διευκολυνθεί η διαδικασία και της διδασκαλίας και της μάθησης (Φανουράκη, 2010:16).

Η εκπαιδευτική δραματική πράξη, κατά κύριο λόγο, σχετίζεται με την ανθρώπινη συμπεριφορά και ως εκ τούτου η Ιστορία φαίνεται να είναι το μάθημα εκείνο του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π.), όπου θα μπορούσαμε να εφαρμόσουμε τη δραματοποίηση, καθώς συνδέεται με τον άνθρωπο, τις πράξεις του και τις συμπεριφορές του. (Καβαλιέρου, 2006:476). Με τον όρο δραματοποίηση αναφερόμαστε στην αλλαγή της μορφής ενός κειμένου με βάση τον δραματικό κώδικα και με προφανή στόχο είτε τη διδασκαλία είτε την απόλαυση (Γραμματάς, 1999:223). Προϋποθέτει ένα δομημένο υπάρχον κείμενο (Σέξτου, 1998:31) ή μία ιστορία, ένα θέμα, έναν μύθο, μία γενική γραμμή ή μία ιδέα (Άλκηστις, 1989:10). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι το νέο αναθεωρημένο αναλυτικό πρόγραμμα της Μεγάλης Βρετανίας αναφέρεται σε αυτήν υπό την έννοια μιας διδακτικής πρακτικής, η οποία μπορεί να δώσει ακόμα και στους αγράμματους μαθητές μια συναρπαστική εμπειρία μελέτης του παρελθόντος (Καβαλιέρου, 2006:476). Αλλά και τα αναλυτικά προγράμματα της χώρας μας εντάσσουν, κατά πρώτον, στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η οποία μπορεί με επιτυχία να πραγματοποιηθεί μέσω οργάνωσης ασκήσεων αναπαράστασης ιστορικών γεγονότων και της βιωματικής προσέγγισης (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2002:16). Κατά δεύτερον, στα μέσα και τις τεχνικές διδασκαλίας σημαντική θέση κατέχουν η οργάνωση ασκήσεων και τεχνικών μέσω των οποίων γίνεται προσπάθεια αναπαράστασης και βίωσης των ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2002:16). Κατά τρίτον, στις προτεινόμενες δραστηριότητες του μαθήματος της Ιστορίας για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης ποικίλων δραστηριοτήτων, οι οποίες θα συνδέουν την Ιστορία με άλλες επιστήμες ή με γεγονότα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής με ταυτόχρονη αξιοποίηση γνώσεων, ενδιαφερόντων, κλίσεων και δεξιοτήτων των μαθητών (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2002:17). Μα είναι γεγονός ότι στην καθημερινή ζωή τα άτομα αλληλοεπηρεάζονται και αλληλεπιδρούν. Η πραγματικότητα περιλαμβάνει τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων αυτών. Το εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, αν θέλει να διδάσκει διεξοδικά και αναλυτικά καλείται να ενσωματώσει στην παρεχόμενη γνώση του σχολείου δραστηριότητες εκτός σχολείου. Με τον τρόπο αυτόν, οι γνώσεις αποκτώνται με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή και μέσω εμπειριών, οπότε δεν ξεχνιούνται (Adiguzel, 2009:84). Για παράδειγμα, μέσω των ακουστικών διόδων συγκρατούμε το 10% των πληροφοριών, μέσω των οπτικών το 30%, ενώ μέσω προσωπικών εμπειριών, βιώνοντας, συγκρατούμε μέχρι και 90% των πληροφοριών (Adiguzel, 2009:84).

Σύμφωνα με την Diane Speer, μια σειρά από λόγους καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή του δράματος στη διδασκαλία της Ιστορίας. Αρχικά, το δράμα αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο διέγερσης αισθημάτων και συναισθημάτων. Μάλιστα η δραματοποίηση μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε έναν δημιουργικό διάλογο, καθώς μέσα από αυτήν αναδεικνύονται τα συναισθήματα και οι αντιπαραθέσεις. Έπειτα, είναι εκείνο που μπορεί να οδηγήσει το ακροατήριο να βιώσει την εμπειρία της Ιστορίας έμμεσα, μέσα από τις ζωές των ιστορικών προσώπων. Εκτός των παραπάνω εφόσον η Ιστορία αναφέρεται στην ανθρώπινη εμπειρία οι ιστορικοί χαρακτήρες οφείλουν να αντιμετωπίζονται ως άνθρωποι που έζησαν πραγματικά, γεγονός που επιτυγχάνεται μέσα από το δράμα. Και το δράμα είναι το καταλληλότερο μέσο με το οποίο προωθείται η διερεύνηση των ιστορικών περιόδων και γεγονότων (Καβαλιέρου, 2006:476-477).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω ο John Fines δηλώνει: «Οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιώ το δράμα στη διδασκαλία της ιστορίας είναι από τη μία γιατί υπάρχουν συγκεκριμένες στιγμές του παρελθόντος με τέτοιο πλούτο γεγονότων και συναισθημάτων, όπου έχει συμβεί κάτι πολύ σημαντικό». Για να αντιληφθεί ο μαθητής αυτές τις στιγμές είναι απαραίτητο να μπει μέσα τους, να τις δοκιμάσει, να τις νιώσει. «Από την άλλη, γιατί υπάρχουν συγκεκριμένα ερωτήματα για το παρελθόν που απαιτούν ο μαθητής να περάσει από μια σειρά υποθέσεων και πιθανών απαντήσεων για να καταλήξει στην ιστορική γνώση». Μέσω αυτής της ερευνητικής διαδικασίας ο μαθητής επαναπροσδιορίζει τις κρίσεις του, τις ιδέες του, τις απόψεις του και καταλήγει στην ιστορική σκέψη (Fines, 2008:11).

Παράλληλα, είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο ότι το παιδί για να μάθει Ιστορία μέσω δράματος χρειάζεται να έχει την ευκαιρία να υπερβεί συνειδητά το εδώ και τώρα για χάρη του εκεί και τότε κάνοντας στο τέλος αναστοχασμό γύρω από αυτή την εμπειρία (Vass, 2008:13). Είναι γνωστό ότι πολλές έννοιες είναι πολύ δύσκολο να αποδοθούν με λόγια. Τα συναισθήματα, τα κίνητρα, οι σκέψεις, η συμπεριφορά των ανθρώπων μπορούν να συνειδητοποιηθούν καλύτερα μέσα από τη γλώσσα του σώματος, μέσα από μια απλή θεατρική δραστηριότητα. Ο μαθητής είναι παρών, παίζει, αναλαμβάνει ρόλους, ενσαρκώνει τους ήρωες της ιστορίας, γνωρίζει τα κίνητρά τους, τα ιδεολογικά συμφραζόμενα, την πάλη των τάξεων, αξιολογεί τη δράση τους. Με λίγα λόγια, ζει ο ίδιος με κριτική άποψη την εμπειρία της ιστορίας (Καβαλιέρου, 2006:478). Αντιμετωπίζοντας τη δραματική αυτή εμπειρία σαν αληθινή το παιδί μπορεί να προσπαθήσει να λύσει ένα πρόβλημα του παρελθόντος στο παρόν. Η εγγύτητα στην εμπειρία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μαθαίνω εκ των έσω, σε αντίθεση με την εξωτερική μάθηση, μέσω των βιβλίων, που αν και σημαντική δεν αγγίζει τα παιδιά τόσο άμεσα (Vass, 2008:13). Μέσα από τη δραματική πράξη, οι μαθητές αποκαλύπτουν και ταυτόχρονα ζουν τα διλήμματα, τις συγκρούσεις, τα αγωνιώδη ερωτήματα που θέτει το κείμενο και μετέχουν κατά κάποιον τρόπο, στις μορφές ζωής που εκτυλίσσονται σε αυτό. Μπορούν να σκεφτούν εκ των έσω. Δεν ερμηνεύουν απλά το κείμενο, το βιώνουν και μάλιστα δημιουργικά και ευχάριστα (Καβαλιέρου, 2006:478). Εν τέλει, μέσω του δράματος οι μαθητές περνούν καλά αλλά ταυτόχρονα δουλεύουν σκληρά γύρω από τα ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση. Το δράμα μπορεί να είναι πιο αργό ποσοτικά – από άποψη ύλης – σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά πιο αποδοτικό ποιοτικά σε σκέψεις και πλούτο ιστορικών εμπειριών (Fines, 2008:11).

Μια ακόμα νέα προσέγγιση στη διδασκαλία της Ιστορίας, που αποτελεί μια καινούργια διαδικασία μάθησης, είναι η λεγόμενη διερευνητική μέθοδος. Σε αυτή ο

μαθητής ψάχνει, αναζητά, ερευνά για να κατανοήσει τις σχέσεις, τις συνθήκες, τις αιτίες, τις αφορμές και να εξαγάγει μόνος του συμπεράσματα και όχι μέσα από την αυθεντία του βιβλίου ή του δασκάλου. Η διαδικασία αυτή οδηγεί τον μαθητή στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων (Σκούρος, 1991:11-12). Στη βάση αυτή δάσκαλος και μαθητές προσπαθούν να αναπαραστήσουν το παρελθόν βάσει των πηγών που έχουν (μέσα ή έξω από το βιβλίο) ακολουθώντας τις μεθόδους που χρησιμοποιούν και οι ιστορικοί, δηλαδή δημιουργία ερωτημάτων, υποθέσεις, έρευνα των διαθέσιμων πηγών και ευρημάτων. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές γίνονται και ερευνητές και ιστορικοί, μπαίνουν στο κλίμα του παρελθόντος, παράγουν και παρουσιάζουν στην τάξη τα συμπεράσματά τους (Γκουτζαμάνης, 2008:50). Τον τρόπο αυτόν διδασκαλίας ο Gavin Bolton ονομάζει δράμα λύσης προβλημάτων. Τούτος ταιριάζει απόλυτα με το μάθημα της Ιστορίας, γιατί τα παιδιά βλέπουν την ιστορική κατάσταση τρισδιάστατα και εργάζονται με τα αποτελέσματα που ανακαλύπτουν. Παράλληλα, μέσα από αυτήν τη δραματική διαδικασία βλέπουν τους ανθρώπους του παρελθόντος σαν φυσιολογικούς (Little, 1983:14). Επιπρόσθετα, η Dorothy Heathcote δηλώνει ότι το δράμα βάζει τους ανθρώπους του παρόντος να ανακαλύψουν τα κοινωνικά γεγονότα του παρελθόντος οδηγώντας τους να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται ανάλογα σε δημιουργημένες δραματικές συνθήκες (Heathcote, 2008:6). Ειδικά για τα μεγαλύτερα παιδιά (γυμνασίου – λυκείου) απαραίτητο κρίνεται ο δάσκαλος να θέτει ερωτήσεις όχι να δίνει απαντήσεις, να θέτει υπαινιγμούς και όχι να παρουσιάζει τελεσίδικα γεγονότα. Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, τη διερεύνηση, την επιχειρηματολογία οι μαθητές θα αφομοιώσουν τα γεγονότα (Heathcote, 2008:7). Ο διάλογος με τη μορφή που προτείνεται εδώ, είναι η βάση για τη δραματοποίηση ενός θέματος από την ιστορία. Αν μάλιστα είναι περιεκτικός, νευρώδης και εκτενής, αν έχει προκαλέσει τον αυτοσχεδιαστικό οίστρο των μαθητών με τη συνδρομή του δασκάλου - εμπυχωτή τους, τότε το εγχείρημα – η αποδοτική διδασκαλία – θα ευοδωθεί (Μουδατσάκης, 2005:118).

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 1. ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί έναν σχεδιασμό έρευνας δράσης προκειμένου να λάβει χώρα σε μία τάξη συγκεκριμένου σχολείου και αφορά μία διδακτική πρόταση για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο. Αφορμή για τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης αποτέλεσε η διαπίστωση της γράφουσας τόσο μέσω βιβλιογραφίας όσο και μέσω εμπειρίας ότι παρόλο που η διδακτική της Ιστορίας έχει να προτείνει μια σειρά από καινοτόμες μεθοδολογικές πρακτικές οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να προτιμούν τις παραδοσιακές (Σμυρναίος, 2008:207 - 211· Καβαλιέρου, 2006:471 - 472). Κατά συνέπεια, στο γενικό Λύκειο και ειδικότερα στη Β' λυκείου, προθάλαμο της προετοιμασίας των εισαγωγικών εξετάσεων, καλλιεργείται ένα κλίμα ανταγωνισμού και βαθμοθηρίας μεταξύ των μαθητών.

Το πλαίσιο εφαρμογής της έρευνας είναι μία τάξη της Β' Λυκείου του 2<sup>ου</sup> ΓΕΛ Περιστερίου, όπου η γράφουσα ανήκει οργανικά και εργάζεται τα τελευταία χρόνια. Πρόκειται για ένα σχολείο που συστεγάζεται με το 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Περιστερίου σε ένα αρκετά παλιό κτήριο για τα δεδομένα των γυμνασίων και λυκείων του Δήμου Περιστερίου. Τα τμήματα απαριθμούν κατά μέσο όρο 21 – 25 μαθητές.

Πρόκειται για ένα τυπικό σχολείο της Δυτικής Αθήνας με τις ιδιαιτερότητές και τις δυσκολίες του. Το τμήμα για το οποίο σχεδιάστηκε η παρέμβαση είναι το Β3 με 23 συνολικά μαθητές εκ των οποίων 4 έχουν διαπιστωμένες μαθησιακές δυσκολίες, ενώ χαρακτηρίζεται ως το δυσκολότερο των 4 τμημάτων της Β' Λυκείου του σχολείου. Η τελευταία έννοια χρησιμοποιείται συμβατικά και σύμφωνα με την παραδοχή των φιλολόγων που διδάσκουν στη Β' Λυκείου τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά.

### 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η ποιοτική έρευνα είναι μια διαδικασία αναζήτησης και κατανόησης ενός κοινωνικού ή ατομικού προβλήματος. Η διαδικασία αυτή αναφέρει με λεπτομέρειες την οπτική των υποκειμένων της έρευνας, και διεξάγεται σε φυσικό περιβάλλον εξετάζοντας ένα φαινόμενο από την οπτική των υποκειμένων της έρευνας (Μαμούρα, 2011:161). Επίσης, είναι μία περιγραφική έρευνα, συνίσταται δηλαδή στην αφήγηση μιας ακολουθίας συμβάντων, πλούσιων σε λεπτομέρειες (Μαμούρα, 2011:161).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί ο τύπος της ποιοτικής έρευνας που υιοθετήθηκε είναι η έρευνα δράσης. *«Με τον όρο έρευνα δράσης αναφερόμαστε σε μία παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου με μία συνακόλουθη εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης»* (Cohen, & Manion, 1994: 258). Η επιλογή του τύπου αυτής της έρευνας έγινε λόγω του γεγονότος ότι ενδιαφέρεται για τη διάγνωση ενός προβλήματος σε ένα ειδικό πλαίσιο και προσπαθεί να το λύσει στο πλαίσιο αυτό (Cohen, & Manion, 1994: 258).

Πρόκειται για ένα είδος ποιοτικής έρευνας, που μελετά τα παιδαγωγικά φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο, δηλαδή την τάξη. Επιδιώκει να κατανοήσει τις προβληματικές καταστάσεις και συμβάλλει στην αλλαγή και βελτίωση (Κατσαρίδου,

2011:120). Τούτο έχει εφαρμογή και στη δική μας σχεδιαζόμενη παρέμβαση, αφού η έρευνα δράσης είναι ενδεδειγμένη και κατάλληλη, όταν πρόκειται κατά τη διδασκαλία να αντικατασταθεί μία παραδοσιακή μέθοδος – η μετωπική, δασκαλοκεντρική στη συγκεκριμένη περίπτωση – με μία μέθοδο ανακάλυψης – το Εκπαιδευτικό Δράμα (Cohen, & Manion, 1994: 270). Ακολούθως, η έρευνα δράσης κρίθηκε κατάλληλη για την εργασία μας καθώς δε σκοπεύει τόσο στην απόκτηση γενικευμένης επιστημονικής γνώσης, όσο στην ακριβή περιγραφή και γνώση γύρω από μία συγκεκριμένη κατάσταση ή έναν συγκεκριμένο σκοπό (Cohen, & Manion, 1994: 260). Επιπρόσθετα, το είδος αυτό της έρευνας ταιριάζει με το εγχείρημά μας, διότι δείχνει εμπιστοσύνη στη θέση του εκπαιδευτικού, μιας και τον καθιστά εκτός από δάσκαλο και ερευνητή ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης, ενθαρρύνοντάς τον να βελτιώσει τις εφαρμοζόμενες μεθόδους του πάντα με κριτική και αυτοκριτική διάθεση (Κατσαρίδου, 2011:120). Μάλιστα είναι γεγονός ότι η έρευνα δράσης ταιριάζει με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς (Cohen, & Manion, 1994· Greenwood, & Levin, 1998).

Τέλος, η έρευνα δράσης είναι ένα μέσο για την παροχή μιας εναλλακτικής λύσης, προτιμότερης από την πιο υποκειμενική, μη εμπειριστατωμένη προσέγγιση της επίλυσης προβλημάτων στην τάξη. Πέραν τούτου ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα, η εμπειρία που προκύπτει είναι πολύ σημαντική αν συνδεθεί με τον προβληματισμό, τη νέα γνώση και την πρακτική γύρω από τη μαθησιακή διαδικασία (Τσιμπουκέλη, 2010:51· Ευσταθίου, 2005:117).

### **3. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Αρχικός προβληματισμός για τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας υπήρξε για το αν το μάθημα της Ιστορίας στη Β΄ τάξη του Λυκείου θα μπορούσε να αποσυνδεθεί από την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία χρησιμοποιώντας σε αντιδιαστολή ο διδάσκων το Εκπαιδευτικό Δράμα, με απώτερο σκοπό να μεταστρέψει το υπάρχον ανταγωνιστικό άρα ελάχιστα δημιουργικό κλίμα σε συνεργατικό, άρα κλίμα αλληλοκατανόησης και αλληλεπίδρασης. Εν συνεχεία, σε συνάρτηση και με το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύξαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ως σκοπό της έρευνας θέσαμε τη διασύνδεση του εκπαιδευτικού δράματος με την ομαδοσυνεργατική μάθηση, στο πλαίσιο της διδακτικής του μαθήματος της Ιστορίας στη Β΄ τάξη του Λυκείου. Επιμέρους, στοχεύσαμε στη δημιουργία ενός συνεργατικού και δημιουργικού κλίματος για όλους τους μαθητές, όπου θα ενισχύονται τόσο η εμπλοκή των μαθητών στις ομάδες και κατά προέκταση στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και η αυτοέκφραση κάθε μαθητή σε κάθε ομάδα. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω θέσαμε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Μπορεί η χρήση δραματικών τεχνικών στο μάθημα της Ιστορίας να υποβοηθήσει το συνεργατικό και δημιουργικό κλίμα κατά τη μαθησιακή διαδικασία;
2. Μπορεί η χρήση δραματικών τεχνικών στο μάθημα της Ιστορίας να αυξήσει την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία;
3. Μπορεί η χρήση δραματικών τεχνικών στο μάθημα της Ιστορίας να αυξήσει την αυτενέργεια του μαθητή και να τον ενισχύσει για αυτοέκφραση στην ομάδα;



#### 4. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στις έρευνες με χρήση ποιοτικών προσεγγίσεων υπάρχει η τάση να χρησιμοποιείται μία ποικιλία μεθόδων και στρατηγικών που βασίζονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση με όσους μελετώνται, στην παρατήρηση ανθρώπων, καταστάσεων και γεγονότων, στη χρήση δομημένων και μη δομημένων συνεντεύξεων και στη συλλογή αποδεικτικού υλικού (Greenwood, & Levin:1998).

Στη σχεδιαζόμενη έρευνά μας θα χρησιμοποιηθούν ποιοτικές προσεγγίσεις που συνάδουν με τον τύπο της έρευνας δράσης και είναι η συμμετοχική παρατήρηση με την καταγραφή ημερολογίου της ερευνήτριας καθώς και η καταγραφή ημερολογίου από τους μαθητές. Επιπλέον, οι ομαδικές συνεντεύξεις με τους μαθητές της τάξης πριν την εφαρμογή της παρέμβασης και στο τέλος αυτής καθώς και οι ομαδικές συνεντεύξεις με τους φιλόλογους που διδάσκουν τα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα στο ίδιο τμήμα πριν την εφαρμογή της παρέμβασης και στο τέλος αυτής. Οι ομαδικές συνεντεύξεις επιλέχθηκαν ως εργαλείο καθώς δίνουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν συζητήσεις με ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων (Cohen, & Manion, 1994: 395). Οι ομαδικές συνεντεύξεις θα ηχογραφηθούν προκειμένου να μπορέσει έπειτα η ερευνήτρια να καταγράψει τα αποτελέσματά τους.

Κατά συνέπεια, επιλέχθηκε η αλληλεπίδραση δύο πηγών δεδομένων: της παρατήρησης και της συνέντευξης. Και τούτο γιατί αυτές οι δύο μέθοδοι συλλογής δεδομένων αλληλοσυμπληρώνονται. Με την παρατήρηση προετοιμαζόμαστε για τη συνέντευξη, ενώ με τη συνέντευξη προχωράμε σε βαθύτερα συμπεράσματα από την παρατήρηση (Μαμούρα, 2011:182).

#### 5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η όλη ερευνητική διαδικασία (προεργασία – παρέμβαση – αναστοχασμός) είναι σχεδιασμένη για να ξεκινήσει να εφαρμόζεται από την αρχή της σχολικής χρονιάς και να λάβει χώρα κατά το α΄ τετράμηνο (Οκτώβριος – Ιανουάριος).

Αρχικά, προβλέπεται να πραγματοποιηθεί ενημέρωση - συζήτηση τόσο με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας κατ' ιδίαν όσο και με τον σύλλογο διδασκόντων, ώστε να ενημερωθούν για την προγραμματιζόμενη παρέμβαση και να δώσουν την έγκρισή τους. Στη συζήτηση αυτή, που σχεδιάζεται να πραγματοποιηθεί πριν από την έναρξη των διδασκαλιών, θα διευκρινιστούν ο τρόπος και ο σκοπός του ερευνητικού εγχειρήματος.

Εν συνεχεία, προκειμένου η έρευνα να πραγματοποιηθεί και να ολοκληρωθεί με επιτυχία κρίνεται απαραίτητη η ενημέρωση και έγκριση τόσο των ίδιων των μαθητών και των γονιών τους, όσο και των συναδέλφων φιλόλογων που θα λάβουν μέρος. Κατά συνέπεια, θεωρείται υψηλής σημασίας να τηρηθεί η αρχή της συνειδητής συναίνεσης. Σύμφωνα με την αρχή αυτή τα άτομα επιλέγουν αν θα συμμετάσχουν σε μία έρευνα, αφού ενημερωθούν για τα γεγονότα που είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους (Cohen, & Manion, 1994: 476). Όσον αφορά στους μαθητές θα δοθεί σημείωμα συναίνεσης για υπογραφή από τους γονείς τους, καθώς είναι ανήλικοι. Όσον αφορά στους φιλόλογους σχεδιάζεται να εξασφαλιστεί η συνεργασία και η συμμετοχή τεσσάρων συναδέλφων, που διδάσκουν στο ίδιο τμήμα τα μαθήματα των αρχαίων ελληνικών, των νέων ελληνικών των κοινωνικών επιστημών και της ερευνητικής εργασίας, αντίστοιχα.

Το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται δύο ώρες εβδομαδιαίως. Προκειμένου να ολοκληρωθεί η ερευνητική διαδικασία κρίθηκε ωφέλιμο να λάβουν χώρα 15 μονώρες

παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος. Οι παρεμβάσεις αυτές χωρίστηκαν σε δύο φάσεις. Κάθε φάση περνά από τα τέσσερα στάδια της έρευνας δράσης: σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, στοχασμός (Παπαδόπουλος, 2007:2· Κατσαρίδου, 2011:132). Ο χωρισμός των παρεμβάσεων στα δύο κρίνεται σκόπιμος προκειμένου στη μέση να γίνει μια πρώτη αποτίμηση της πορείας και της διαδικασίας. Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων προηγείται. Έπονται η δράση – οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις - και η παρατήρηση, που πραγματοποιούνται ταυτόχρονα και ακολουθεί ο στοχασμός, που περιλαμβάνει ανάλυση των δεδομένων και αξιολόγηση (Κατσαρίδου, 2011:132).

Πριν λάβουν χώρα οι παρεμβάσεις του Εκπαιδευτικού Δράματος θα αφιερωθούν δύο διδακτικές ώρες για την ενεργοποίηση των μαθητών και την πρώτη εξοικείωσή τους με κάποιες τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος. Για παράδειγμα, στη φάση αυτή εκτός από παιχνίδια γνωριμίας και ευαισθητοποίησης κρίνεται πρόσφορο να κληθούν οι μαθητές να εργαστούν σε ζευγάρια πάνω σε σύντομες δραστηριότητες (παγωμένες εικόνες, ανίχνευση σκέψης, εσωτερική φωνή, συνέντευξη, τηλεφωνική επικοινωνία, κ.α.) σχετιζόμενες πάντα με τις πρώτες διδακτικές ενότητες του σχολικού βιβλίου. Στη συνέχεια, θα αφιερωθεί μία διδακτική ώρα στην ομαδική συζήτηση – συνέντευξη, όπου κατά πρώτον οι μαθητές θα ενημερωθούν για το ερευνητικό εγχείρημα και θα κληθούν να δώσουν την συγκατάθεσή τους. Κατά δεύτερον, θα διερευνηθούν οι θέσεις τους σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει· κατά πόσο καλλιεργείται ένα συνεργατικό και δημιουργικό κλίμα κατά το μάθημα της Ιστορίας, αν το μάθημα όπως γίνεται μέχρι τώρα ευνοεί τόσο την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών όσο και την αυτοέκφραση τους. Επίσης, θα διερευνηθεί κατά πόσο μέχρι τώρα έχουν γνωρίσει ομαδικούς τρόπους εργασίας στην τάξη και αν αυτός ο τρόπος τους έχει βοηθήσει.

Επιπλέον, των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων θα προηγηθεί και η ομαδική συνέντευξη – συζήτηση με τους τέσσερις συναδέλφους φιλολόγους που θα λάβουν μέρος στην έρευνα. Η συζήτηση αυτή θα ηχογραφηθεί με τη συναίνεσή τους. Η συνέντευξη αυτή θα κινηθεί γύρω από τους άξονες της χρήσης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην τάξη από τους ίδιους. Ακόμη, κατά πόσο μια τέτοια διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στην ενεργοποίηση όλων των μαθητών, ιδιαίτερα όσων συνήθως παραμένουν σιωπηλοί. Πέραν τούτου, αν μια τέτοια διδασκαλία ευνοεί την αυτενέργεια των μαθητών - μελών των ομάδων. Επίσης, θα τεθεί ο άξονας της χρήσης δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία και κατά πόσο αυτές θα μπορούσαν να υποβοηθήσουν τα παραπάνω.

Ακολουθούν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Οι 15 μονώρες παρεμβάσεις θα έχουν σχεδιαστεί εκ των προτέρων και θα πραγματοποιηθούν από την ίδια την ερευνήτρια ως εκπαιδευτικού της τάξης. Οι 8 πρώτες θα λάβουν χώρα διαδοχικά και μετά το τέλος θα ακολουθήσει μία δεύτερη συζήτηση – συνέντευξη με τους μαθητές προκειμένου η ερευνήτρια να λάβει κάποια ανατροφοδότηση αφενός για την πορεία του εγχειρήματος, αφετέρου σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Για τη συζήτηση – συνέντευξη αυτή θα ζητηθεί η έγκριση των μαθητών να ηχογραφηθεί. Μετά από την ανατροφοδότηση αυτή δίνεται η δυνατότητα στην ερευνήτρια να ανασκευάσει πιθανόν κάποια σημεία των 7 επόμενων παρεμβάσεων αν και όπου αυτό κριθεί απαραίτητο.

Μετά το τέλος όλων των παρεμβάσεων θα ακολουθήσει μία τελευταία συζήτηση – συνέντευξη με τους μαθητές – και αυτή θα ηχογραφηθεί – προκειμένου να εξαχθούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας. Ομοίως, θα λάβει χώρα και μία

τελευταία συζήτηση – συνέντευξη με τους τέσσερις φιλόλογους, όπου θα τεθούν τα ίδια ερωτήματα για να εξαχθούν οριστικά συμπεράσματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα.

## **6. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Το πρόγραμμα παρέμβασης περιλαμβάνει 15 μονώρες παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος. Οι παρεμβάσεις αυτές θα πραγματοποιηθούν από την ίδια την ερευνήτρια – διδάσκουσα της τάξης. Θα έχουν σχεδιαστεί εκ των προτέρων και θα περιλαμβάνουν τις εξής δραματικές τεχνικές: παγωμένες εικόνες, ανίχνευση σκέψης, εσωτερική φωνή, συλλογικός χαρακτήρας, παιχνίδια ρόλων, δάσκαλος σε ρόλο, δραματοποιημένη αφήγηση, αυτοσχεδιασμός, συνέντευξη, τηλεφωνική επικοινωνία, ανακριτική καρτέλα, μανδύας του ειδικού, γραφή σε ρόλο, πακέτο εξερεύνησης – αντικείμενα του χαρακτήρα.

Ακολουθούν 3 ενδεικτικά σχέδια διδασκαλίας – εκπαιδευτικές παρεμβάσεις:

### **ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 1:**

A. προθέρμανση – προετοιμασία (5΄):

1. Οι μαθητές όρθιοι σε κύκλο ρίχνουν ένα μπαλάκι ο ένας στον άλλο λέγοντας το αντίστοιχο όνομα του συμμαθητή / της συμμαθήτριάς τους.
2. Το παιχνίδι συνεχίζεται λέγοντας κάθε μαθητής μία λέξη / φράση της προηγούμενης διδακτικής ενότητας.

B. δραστηριότητες (30΄):

1. Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες των 5 – 6 ατόμων και η διδάσκουσα μοιράζει σε κάθε ομάδα μία πηγή / παράθεμα σχετικό με την τρέχουσα διδακτική ενότητα. Κάθε ομάδα καλείται σε 6΄ να παρουσιάσει 3 παγωμένες εικόνες που να αντικατοπτρίζουν το περιεχόμενο του κειμένου που τους δόθηκε.
2. Οι ομάδες παρουσιάζουν. Οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν τη διαδοχή των εικόνων. Στη συνέχεια χρησιμοποιείται η τεχνική της ανίχνευσης σκέψης των αγαλμάτων προκειμένου οι μαθητές να αντλήσουν πληροφορίες και να εξάγουν συμπεράσματα για το περιεχόμενο των κειμένων των άλλων ομάδων.

Γ. ανακεφαλαίωση (7΄):

1. Κάθε ομάδα αφηγείται το περιεχόμενο – συμπεράσματά της από το κείμενο που διάβασε με τη μέθοδο της κυκλικής αφήγησης (κάθε μέλος της ομάδας λέει μία φράση κυκλικά).

### **ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 2:**

A. προθέρμανση – προετοιμασία (5΄):

1. Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Η διδάσκουσα με τη χρήση ηχητικού σήματος τους καλεί να ακινητοποιηθούν σε μία παγωμένη εικόνα από την προηγούμενη ενότητα. Επαναλαμβάνεται κάποιες φορές.
2. Σε δεύτερη φάση τρεις μαθητές παραμένουν παγωμένοι, ενώ οι συμμαθητές τους προσπαθούν να περιγράψουν τι βλέπουν σχετικά με την προηγούμενη ενότητα. Επαναλαμβάνεται με τρεις άλλους μαθητές.

**B. δραστηριότητες (30΄):**

1. Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες των 5 – 6 ατόμων. Η σημερινή διδακτική ενότητα χωρίζεται στα 4: ένα κομμάτι δίνεται σε κάθε ομάδα. Κάθε ομάδα καλείται σε 8΄ να παρουσιάσει το περιεχόμενο της ενότητας σε μία δραματοποιημένη αφήγηση συνδυάζοντας κίνηση, λόγο, ρυθμό.
2. Οι ομάδες παρουσιάζουν τη δουλειά τους, ενώ η διδάσκουσα κρατά στον πίνακα τους βασικούς άξονες κάθε παρουσίασης υπό τη μορφή σχεδιαγράμματος.

**Γ. ανακεφαλαίωση (7΄):**

1. Κάθε ομάδα χρησιμοποιώντας το σχεδιάγραμμα που υπάρχει στον πίνακα παρουσιάζει ένα διαφορετικό κομμάτι του μαθήματος στην τάξη.

**ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 3:**

**A. προθέρμανση – προετοιμασία (5΄):**

1. Οι μαθητές ξεκινούν χωρισμένοι σε ομάδες. Ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα τίθεται σε ρόλο: ένας απλός στρατιώτης των σταυροφόρων, ένας τσαγκάρης με μαγαζί στην αγορά, μία νεαρή κοπέλα που δουλεύει σε καπηλειό στην αγορά, ένας γραφέας υπάλληλος του Αυτοκράτορα. Οι τέσσερις εκπρόσωποι αφηγούνται από την πλευρά τους τι έχει συμβεί στην Πόλη – κατά την προηγούμενη ενότητα (Η Άλωση της Πόλης από τους Σταυροφόρους). Η διδάσκουσα βοηθά τους μαθητές.

**B. δραστηριότητες (30΄):**

1. Η διδάσκουσα σε ρόλο αξιωματούχου του στρατού των σταυροφόρων ανακοινώνει στους μαθητές κατοίκους της Κων/λης τη διαίρεση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας σε κρατίδια.
2. Οι 4 ομάδες των μαθητών αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν στην τάξη – με τη βοήθεια του σχολικού βιβλίου – από ένα νεοϊδρυθέν κρατίδιο, ως κάτοικοι αυτού. Κατά την προετοιμασία τους (8΄) όλα τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν από έναν ρόλο.

**Γ. ανακεφαλαίωση (7΄):**

1. Οι μαθητές όλοι μαζί και εκτός ρόλου κάνουν έναν κύκλο, πιάνονται χέρι χέρι και κλείνουν τα μάτια. Η διδάσκουσα αφηγείται σύντομα τι έχει συμβεί και τι έχει αλλάξει στην Κων/λη.

## 7. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού εγχειρήματος η ερευνήτρια καλείται να επεξεργαστεί τα ακόλουθα ευρήματα και να εξάγει αποτελέσματα και συμπεράσματα.

1. Το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης της ίδιας της ερευνήτριας, που θα κρατά καθημερινά από την πρώτη μέρα της επαφής με το τμήμα – δείγμα της έρευνας μέχρι και την τελική συνέντευξη – αξιολόγηση.
2. Το υλικό – ηχογραφημένο και μη - από τις τρεις συνεντεύξεις – συζητήσεις με τους μαθητές (πριν τις παρεμβάσεις, ενδιάμεσα και μετά την ολοκλήρωση αυτών).
3. Το ηχογραφημένο υλικό από τις δύο ομαδικές συνεντεύξεις – συζητήσεις με τους τέσσερις συναδέλφους φιλολόγους (πριν και μετά τις παρεμβάσεις).
4. Το ημερολόγιο των ίδιων των μαθητών, που κλήθηκαν να διατηρούν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων (προβλέπεται ο αριθμός τους να είναι πολύ μικρός 2 – 3).

Επόμενο στάδιο αποτελεί η κωδικοποίηση των πληροφοριών. Σύμφωνα με τον Kerlinger με τον όρο κωδικοποίηση αναφερόμαστε στην κατάταξη των απαντήσεων στις ερωτήσεις και των πληροφοριών των ερωτημένων σε ειδικές κατηγορίες για να πραγματοποιηθεί η ανάλυσή τους και εν τέλει να εξαχθούν συμπεράσματα (Cohen, & Manion, 1994: 394). Η ανάλυση αυτή των δεδομένων ξεκινά από τις πρώτες στιγμές της έρευνας, συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της συλλογής τους και ολοκληρώνεται με την κυρίως ανάλυση (Μαμούρα, 2011:200).

Σύμφωνα με τους Coffey and Atkinson μια ποιοτική μέθοδος κωδικοποίησης περιλαμβάνει τρία στάδια: την παρατήρηση των υπό μελέτη φαινομένων, τη συλλογή παραδειγμάτων από τα φαινόμενα αυτά και την ανάλυση των παραδειγμάτων από τα φαινόμενα αυτά με σκοπό να εντοπιστούν κοινά θέματα, διαφορές, μοτίβα, και δομές (Μαμούρα, 2011:200). Αφού, λοιπόν, απομαγνητοφωνήσουμε το υλικό και συγκεντρωθεί όλο το παραπάνω γραπτό υλικό καλούμαστε να συλλέξουμε κοινά παραδείγματα και έπειτα να τα κωδικοποιήσουμε δημιουργώντας κατηγορίες. Κριτήριο για τις κατηγορίες αυτές αποτελούν οι ερευνητικές υποθέσεις που έχουμε διατυπώσει. Κάποιες, λοιπόν, ενδεικτικές κατηγορίες μπορούν να είναι: μάθημα Ιστορίας, τρόποι διδασκαλίας, συμμετοχή στο μάθημα / στην ομάδα, αδιαφορία, συνεργασία, θεατρικές / δραματικές τεχνικές και διδασκαλία. Έπειτα, τα ευρήματα ταξινομούνται στις διάφορες κατηγορίες. Σκόπιμο κρίνεται τα στοιχεία να ταξινομηθούν σε δύο φάσεις πριν τις παρεμβάσεις και μετά. Μετά την κωδικοποίηση αυτή απαραίτητη είναι η εκ νέου επεξεργασία του υλικού αφενός για την επιβεβαίωση της ταξινόμησης, αφετέρου για τον εντοπισμό τυχόν αποσπασμάτων που δεν ταξινομήθηκαν στις προκαθορισμένες κατηγορίες. Στην περίπτωση αυτή εξετάζεται η δυνατότητα δημιουργίας και νέων κατηγοριών. Ακολουθεί ο συσχετισμός των στοιχείων των δύο φάσεων και έπονται τα συμπεράσματα - ερευνητικά αποτελέσματα (Cohen&Manion, 1994: 400· Ευσταθίου, 2005:272· Μαμούρα, 2011:180).

## 8. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό που έχει προηγηθεί και εφόσον τα στάδια του ερευνητικού εγχειρήματος ακολουθηθούν και δεν προκύψουν ισχυρά εμπόδια ή δυσκολίες, τότε πιθανολογούμε ότι το συνεργατικό και δημιουργικό κλίμα κατά τη μαθησιακή διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας στο συγκεκριμένο τμήμα της Β' λυκείου θα προωθηθεί και οι μαθητές θα μάθουν να εργάζονται συνεργατικά. Ταυτόχρονα, και φυσικά διαμέσου του Εκπαιδευτικού Δράματος, θεωρούμε αρκετά πιθανό να ενεργοποιηθούν οι μαθητές στις ομάδες κατά τη μαθησιακή διαδικασία χωρίς να υπονομευθεί η ατομική έκφραση του καθενός. Επιπλέον, πιστεύουμε ότι οι δραματικές τεχνικές είναι εκείνες που θα ενισχύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα και τη συμμετοχή στην ομάδα, που έχουν τη δυναμική να αντιστρέψουν το ανταγωνιστικό κλίμα σε κλίμα αλληλοβοήθειας, αλληλοκατανόησης, αλληλοσεβασμού και δημιουργικής κριτικής. Είναι εκείνες, δηλαδή, που θα δώσουν το έναυσμα σε κάθε μαθητή να αυτενεργήσει και να συμμετάσχει στις μαθησιακές διαδικασίες πολύ περισσότερο συγκριτικά με την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία. Τέλος, θεωρούμε ότι υπάρχει μια πιθανότητα το Εκπαιδευτικό Δράμα να επηρεάσει τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση και σε άλλα φιλολογικά μαθήματα.

## 9. ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Κατά την προετοιμασία και τον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας μελετήσαμε μια σειρά από έρευνες, προκειμένου να αντλήσουμε ιδέες και χρήσιμο υλικό τόσο σε ερευνητικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο.

Το 2009 - 2010 η Τσιμπουκέλη πραγματοποίησε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής της διατριβής έρευνα δράσης με τίτλο «Δημιουργικότητα και συνεργασία στη διαδικασία της μάθησης». Θέλησε, λοιπόν, να μελετήσει αν οι εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις σε μία τάξη Γυμνασίου μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία συνεργατικού και δημιουργικού κλίματος κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιλέχθηκαν τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής οι μαθητές έδειξαν θετική στάση απέναντι στην ομαδοσυνεργατική μάθηση. Επιπλέον, όσον αφορά την συμμετοχή στην ομάδα ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών βοηθήθηκε, ειδικά όσοι αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, υπήρχαν μαθητές που παρέμειναν στο περιθώριο. Επίσης, το ζωντανό μάθημα διαμέσου των δραματικών τεχνικών και η βιωματικότητα βοήθησε ιδιαίτερα την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών (Τσιμπουκέλη, 2010:95).

Το 2007 - 2008 η Κατσαρίδου πραγματοποίησε στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής έρευνα στην Δ' τάξη Δημοτικού σχολείου της Θεσσαλονίκης προκειμένου να μελετήσει κατά πόσο η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην ανάπτυξη της φιλιανγνωσίας, της κριτικής συνείδησης και της εγγραματοσύνης καθώς και της αλλαγής στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα. Συμπερασματικά, ενισχύθηκαν όλοι οι παραπάνω παράμετροι στους μαθητές με ενδιαφέρουσα παρατήρηση τη μεγάλη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών στις δραματικές τεχνικές (Κατσαρίδου, 2011:420).

Το 2007 ο C. Savich πραγματοποίησε έρευνα δράσης στο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου εργαζόταν στις ΗΠΑ με στόχο τη διερεύνηση προσεγγίσεων και τεχνικών

βελτίωσης της κριτικής σκέψης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνα αυτή συνδυάστηκαν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά εργαλεία. Το ερευνητικό δείγμα ήταν δύο τάξεις α΄ Λυκείου. Στην πρώτη εφαρμόστηκε η διαδραστική - διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας με τη χρήση παιχνιδιών ρόλων, ασκήσεων προσομοίωσης και δραματοποίησης καθώς και χρήσης και ανάλυσης γραπτών πηγών (πειραματική ομάδα), ενώ στη δεύτερη το μάθημα διδάχθηκε με την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία (ομάδα ελέγχου). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής οι μαθητές της πρώτης τάξης – πειραματικής ομάδας πέτυχαν μετά το τέλος των παρεμβάσεων υψηλή βαθμολογία σε εργασίες, τεστ, κουίζ αξιολόγησης. Επιπλέον, η κατανόηση της Ιστορίας ήταν βαθύτερη και μεγαλύτερη, ενώ βελτίωσαν και τις κριτικές τους ικανότητες. Επίσης, παρουσίασαν αυξημένο κίνητρο μάθησης καθώς και αυξημένο ενδιαφέρον και κινητοποίηση για το μάθημα. Ωστόσο η δεύτερη τάξη – ομάδα ελέγχου παρουσίασε καλύτερη απόδοση σε θέματα ύλης / περιεχομένου, γεγονός που υποδεικνύει την ανάγκη της μετωπικής διδασκαλίας σε θέματα βασικών πληροφοριών – ιστορικών γεγονότων και ορολογίας. Συνεπώς, ο ερευνητής προτείνει την ανάγκη συνδυασμού των δύο μεθόδων (Savich, 2008:21).

Το 2001 - 2002 η Ευσταθίου πραγματοποίησε στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής έρευνα δράσης προκειμένου να μελετήσει αν η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη του μαθήματος της Ιστορίας σε Γυμνάσιο και Λύκειο μπορεί να βελτιώσει τη σχέση των μαθητών με το μάθημα και την επίδοσή τους αλλά και τα πρότυπα συμπεριφοράς τους και τις στάσεις τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 6 σχολεία της Θεσσαλονίκης και συνολικά 7 τμήματα γ΄ Γυμνασίου και α΄ Λυκείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής οι μαθητές σε όλα τα τμήματα βελτίωσαν την επίδοσή τους καθώς επίσης απέκτησαν ωριμότητα σκέψης και πιο συμμετοχική στάση απέναντι στο μάθημα. Πέραν τούτου έμαθαν να εκτιμούν την ιστορική γνώση (Ευσταθίου, 2005:272).

Το 2001 - 2002 μία ερευνητική ομάδα υπό τον Σίμο Παπαδόπουλο πραγματοποίησε έρευνα δράσης προκειμένου να εξετάσουν κατά πόσο η διερευνητική δραματοποίηση στο μάθημα της γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο είναι ικανή να βελτιώσει τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών, να καταστήσει την παραγωγή λόγου βιωματική διαδικασία και να ενισχύσει την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τούτης οι μαθητές ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις δραματικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν. Ως εκ τούτου, βελτιώθηκε και η γλωσσική και η επικοινωνιακή ικανότητά τους, καθώς επίσης υπήρχε υψηλή ενεργητική εμπλοκή τους (Παπαδόπουλος, 2007: 7).

Το 2001 η McLauchlan δημοσίευσε την ακόλουθη έρευνα. Ως επικεφαλής του προγράμματος θεατρικής αγωγής ενός σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λυκείου) στις ΗΠΑ, πραγματοποίησε μία ποιοτική έρευνα προκειμένου να διερευνήσει το περιεχόμενο και τις συνθήκες της συνεργατικής μάθησης στη Θεατρική Αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μελέτη περίπτωσης 6 μαθητών και στηρίχτηκε στην καταγραφή της συμπεριφοράς τους (παρατήρηση) και στον αναστοχασμό τους (συνεντεύξεις). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής το δημιουργικό δράμα έθεσε τις βάσεις για ένα κλίμα ανοχής και αποδοχής μεταξύ των μαθητών με αυξημένη τη διάθεση συναγωνισμού και αντίστοιχα μειωμένο τον ανταγωνισμό μεταξύ τους. Ακόμη, τέθηκαν τα θεμέλια για συνεργατικότητα,

δημιουργήθηκαν ισχυροί δεσμοί μεταξύ των μαθητών και μειώθηκε το άγχος, που η παραδοσιακή διδασκαλία δημιουργεί. Πέραν τούτων, παρατηρήθηκαν έντονη δημιουργική ελευθερία, μια οικογενειακή ατμόσφαιρα καθώς και η ενασχόλησή των μαθητών με το αντικείμενο να λαμβάνει χώρα με θετική διάθεση και μεγάλη απορρόφηση (McLauchlan, 2001:46).

Το 1999 η Yassa δημοσίευσε την ποιοτική έρευνα που είχε πραγματοποιήσει σε δύο Λύκεια του βορειοδυτικού Οντάριο του Καναδά. Στόχος της ήταν να διερευνήσει τα αποτελέσματα της ενασχόλησης των μαθητών Λυκείου με το δημιουργικό δράμα στην κοινωνικότητά τους και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν και μετά την εφαρμογή ποικίλων θεατρικών και δραματικών τεχνικών παρατηρήθηκε αύξηση τόσο στην κοινωνικότητα μεταξύ των μαθητών όσο και στην αυτοπεποίθησή τους (Yassa, 1999:40).



## 10. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η Ιστορία είναι ένα μάθημα που απαιτεί καινοτομία στη διδασκαλία του. Χωρίς εκείνη οι μαθητές εξαρτώνται από τα κείμενα και τις εξωτερικές κατευθύνσεις, όπως είναι ο δάσκαλος. Αντίθετα, εισάγοντας καινοτόμες μεθόδους στη διδασκαλία της, όπως είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα, ο μαθητής αποκτά αυτονομία στη σκέψη του και ασκεί κριτική στα κείμενα (Goalen, 1995:74). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και οι τεχνικές της αποτελούν διδακτικά εργαλεία για τον φιλόλογο, καθώς οδηγούν τον μαθητή στην ευαισθητοποίηση, την κριτική σκέψη, την ενεργοποίηση. Ταυτόχρονα, τα εργαλεία αυτά αποτελούν ένα δυνατό ερέθισμα για τη σταδιακή απαλλαγή από την παραδοσιακή αντίληψη στη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων (Φανουράκη, 2010:24). Όταν μάλιστα ο μαθητής κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας εμπλέκεται σε μία άμεση εμπειρία τότε μιλάμε για την ενεργοποίηση της ιστορικής ενσυναίσθησης παράλληλα με τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Φυσικό επακόλουθο αυτών είναι η ουσιαστική ιστορική μάθηση (Μπρεντάνου, 2012:2).

Ειδικότερα, όταν μιλάμε για συνδυασμό ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και εκπαιδευτικού δράματος στη διδακτική της Ιστορίας τότε ισχυρές ενδείξεις γεννούνται, τόσο μέσα από ήδη εφαρμοσμένες έρευνες όσο και από την σχεδιαζόμενη έρευνά μας, ότι θα παραχθεί ισχυρή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μελών των ομάδων, ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής τους και ευκαιρίες για ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους (Γιαννούλη, 2012:46· Τσιμπουκέλη, 2010:97· Παπαδόπουλος, 2007:7· Φανουράκη, 2010:261· Κατσαρίδου, 2011:437). Αξίζει να διασαφηνίσουμε εδώ ότι στην περίπτωση συνδυασμού ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και εκπαιδευτικού δράματος κάνουμε λόγο για την εργασία της τάξης στην ίδια συνεργατική μυθοπλασία, ενώ κάθε ομάδα συνεισφέρει διαφορετικά κομμάτια κάθε φορά. Ο δάσκαλος ασφαλώς καθοδηγεί αλλά μπορεί και ενδείκνυται να συμμετέχει – δάσκαλος σε ρόλο (Baldwin, 2009:95).

Ολοκληρώνοντας, να τονίσουμε ότι η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα θέτει άλλοτε δυσκολίες, άλλοτε αναχώματα και άλλοτε φραγμούς στην εφαρμογή καινοτομιών στη διδασκαλία (Γιαννούλη, 2012:47· Τσιμπουκέλη, 2010:97· Φανουράκη, 2010:353· Κατσαρίδου, 2011:438). Οφείλουμε, λοιπόν, να παραδεχτούμε ότι ένα σχολείο δεν μπορεί να στηρίζεται σε μεμονωμένες προτάσεις και διάσπαρτες προσπάθειες κάποιων ανήσυχων εκπαιδευτικών. Στον αντίποδα, τέτοιες προτάσεις και προσπάθειες καλό είναι να υποστηρίζονται, να ενισχύονται και να γενικεύονται από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (Γιαννούλη, 2012:47· Τσιμπουκέλη, 2010:97· Φανουράκη, 2010:353· Κατσαρίδου, 2011:438).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adiguzel, H. O. (2009). Το παρελθόν και το παρόν του εκπαιδευτικού δράματος στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα: ζητήματα και προκλήσεις. Στο Ν. Γκόβας (Επιμέλεια), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. 6<sup>η</sup> Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην εκπαίδευση: πρακτικά (σσ.83 – 93). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Άλκηστις (1989). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Baldwin, P. (2009). Το δράμα στην εκπαίδευση – απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα. Στο Ν. Γκόβας (Επιμέλεια), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. 6<sup>η</sup> Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην εκπαίδευση: πρακτικά (σσ.94 – 103). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. London: A & C Black.
- Cohen. L., & Manion. L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννούλη, Π. (2012). Το θέατρο / δράμα ως παράγοντας ενίσχυσης της αλληλεγγύης στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συμπεράσματα μελέτης – Προβληματισμοί. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμέλεια) *Θέατρο και εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ.41 – 48). Αθήνα: Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση..
- Γκουτζαμάνης, Δ. (2008). *Ιστορία και θεατρική αγωγή: Μαθαίνοντας ιστορία μέσα από το θέατρο*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Goalen, P. (1995). Twenty years of history through drama. *The Curriculum Journal*, 6 (1), 63 – 77.
- Greenwood. D., & Levin. M. (1998). *Introduction to action research*. London: Sage Publications.
- Ευσταθίου, Μ. (2005). *Η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη: εφαρμογές στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στο γυμνάσιο και στο λύκειο*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Heathcote, D. (2008). In my view: means and ends: History, drama and education for life. *Primary History*, 48, 6 – 7.

- Καβαλιέρου, Μ. (2006). Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμέλεια), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα* (σσ.471 -495). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Little, V. (1983). History through drama with top juniors. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 11(2), 12 – 18.
- Μαμούρα, Μ. (2011). *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό – κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- McLauchlan, D. (2001). Collaborative creativity in a high school drama class. *Youth Theatre Journal*, 15 (1), 42 – 58.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπρεντάνου, Κ. (2012). «Αλληλέγγυα» διδασκαλία της ιστορίας. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμέλεια), *Θέατρο και εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ.281 – 291). Αθήνα: Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2005). Η δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Στο *Πρακτικά Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ).
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). Η έρευνα δράσης και η αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης στο μάθημα της γλώσσας. *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα* (σσ.591 – 601). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Pollard, A. (2008). *Reflective teaching*. London: Continuum.
- Savich, C. (2008). Improving critical thinking skills in history. *Library of congress, tps program*, <http://www.loc.gov/teachers/tps>.

- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμπυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σκούρος, Τ. (1991) *Η νέα ιστορία: η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορία με τη χρήση των πηγών*. Λεμεσός: Αυτοέκδοση.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιμπουκέλη, Μ. (2010). *Δημιουργικότητα και συνεργασία στη διαδικασία της μάθησης: μια έρευνα δράσης*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Yassa, N. (1999). High school involvement in creative drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4 (1), 37 – 49.
- ΥΠΕΠΘ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ. (2002). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Fines, J. (2008). Working through drama. *Primary History*, 48, 11.
- Fines, J., & Verrier. R. (1974). *The drama of history*. London: New University Education.
- Vass, P. (2008). Drama and history: a theory for learning. *Primary History*, 48, 13 – 14.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Θεματικοί άξονες συζήτησης με μαθητές (πριν):

1. Σας αρέσει το μάθημα της Ιστορίας;
2. Με ποιους τρόπους γίνεται το μάθημα της Ιστορίας μέχρι σήμερα; Έχετε μείνει ικανοποιημένοι;
3. Με ποιους άλλους τρόπους θα μπορούσε να γίνει; / Με ποιους άλλους τρόπους θα θέλατε να γίνεται;
4. Συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στο μάθημα της Ιστορίας; Αν όχι πείτε κάποιους λόγους;
5. Μπορείτε να σκεφτείτε τρόπους για να συμμετέχουν περισσότεροι / περισσότερο οι μαθητές στο μάθημα της Ιστορίας;
6. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ιστορίας καλλιεργείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών; Ναι / Όχι και για ποιους λόγους;
7. Θα θέλατε το μάθημα της Ιστορίας να πραγματοποιηθεί με εναλλακτικούς τρόπους; Δώστε παραδείγματα. Για παράδειγμα με τη χρήση μικρών ομάδων εργασίας ή χρησιμοποιώντας θεατρικές / δραματικές τεχνικές;

### Θεματικοί άξονες συζήτησης με μαθητές (ενδιάμεσα + στο τέλος):

1. Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο που έχουμε δουλέψει μέχρι τώρα στο μάθημα της ιστορίας πως σας φάνηκε αυτή η εμπειρία; τι σας άρεσε και τι δεν σας άρεσε;
2. Τι σας έμεινε περισσότερο κι τι σας δυσκόλεψε;
3. Η συμμετοχή σας στο μάθημα έχει αυξηθεί σε σχέση με πέρσι; Ναι / Όχι και για ποιους λόγους;
4. Σας δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχετε στην ομάδα; Αισθάνεστε ότι η ομάδα εκτιμάει / σέβεται τη γνώμη σας; Ναι / Όχι και για ποιους λόγους;
5. Στην πορεία μας αυτή έγινε προσπάθεια προώθησης συνεργατικού και δημιουργικού κλίματος; Τι άλλο θα μπορούσε να γίνει για την προώθηση του στόχου αυτού;
6. Θα θέλατε να συνεχίσουμε το μάθημα της Ιστορίας με αυτόν τον τρόπο; Ναι / Όχι και για ποιους λόγους;
7. Σημειώστε τις παρατηρήσεις / τα σχόλιά σας σχετικά με την εμπειρία σας στο μάθημα της Ιστορίας.

### **Θεματικοί άξονες συζήτησης με φιλολόγους (πριν):**

1. Πώς θα περιγράφατε την καθημερινότητά σας στο σχολείο σας;
2. Ποιες είναι οι πιο σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικοί στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα στη Β΄ λυκείου;
3. Πως ορίζετε την έννοια της συνεργασίας μέσα στην τάξη και ευρύτερα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας;
4. Με ποιους τρόπους μπορεί ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει συνεργατικό κλίμα μέσα στην τάξη;
5. Πώς νομίζετε ότι μπορεί να συμβάλει ο εκπαιδευτικός στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και ειδικά αυτών που δεν έχουν κίνητρα για μάθηση;
6. Πώς νομίζετε ότι μπορεί να συμβάλει ο εκπαιδευτικός στην αύξηση της αυτενέργειας και αυτοέκφρασης των μαθητών στο μάθημα;
7. Θεωρείτε ότι χρησιμοποιείτε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας ή ότι εντάσσετε στο μάθημά σας και εναλλακτικούς τρόπους; Αναφέρετε / περιγράψτε κάποιους.
8. Πώς θα χαρακτηρίζατε το τμήμα Β3 του σχολείου μας;
9. Γενικά πώς θα σχολιάζατε το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και την καθημερινή συμμετοχή τους;
10. Θεωρείτε ότι υπάρχει μεγάλη συμμετοχή των μαθητών του τμήματος αυτού; Ναι / Όχι και για ποιους λόγους;
11. Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να ενισχυθεί η συμμετοχή / ενεργητική εμπλοκή των μαθητών του τμήματος αυτού;
12. Θεωρείτε ότι οι μαθητές του τμήματος αυτού λειτουργούν συνεργατικά; Πώς αυτό θα μπορούσε να ενισχυθεί;

### **Θεματικοί άξονες συζήτησης με φιλολόγους (μετά) - επιπρόσθετα:**

13. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στον τομέα της συμμετοχής /της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών του τμήματος αυτού; Μπορείτε να τις περιγράψετε;
14. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στον τομέα της συνεργατικότητας των μαθητών του τμήματος αυτού; Μπορείτε να τις περιγράψετε;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην  
Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση - Master in  
Drama and Performing Arts in Education  
and Lifelong Learning»**

**Τίτλος μαθήματος: «ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ II»**

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ  
ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ ΣΤΗ ΣΤ'  
ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Όνοματεπώνυμο φοιτητή: Φραγκίσκος Αλέξανδρος Σαργολόγος

ΑΜ.: 5052201401021

**Επιβλέπων Καθηγητής: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ**

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

## Περιεχόμενα

1. Περίληψη.....	657
2. Θεωρητικό πλαίσιο.....	658
2.1 Η συναισθηματική νοημοσύνη.....	658
2.2 Το Εκπαιδευτικό Δράμα και η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	660
3. Μεθοδολογία.....	662
3.1 Προέρευνα.....	662
3.2 Ερευνητικές υποθέσεις.....	662
3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	664
3.4 Ερευνητικός πληθυσμός.....	664
4. Πρόγραμμα παρέμβασης.....	665
5. Στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων.....	668
6. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	668
7. Ελληνική βιβλιογραφία.....	670
8. Ξένα βιβλιογραφία.....	671



## 1. Περίληψη

Σκοπός της παρούσας πειραματικής έρευνας είναι η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της δραματικής τέχνης, με συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης στους μαθητές Δημοτικού της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό και όπως εξηγείται παρακάτω οφείλουμε να τονίσουμε τη σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, ως προς το κομμάτι της κοινωνικής και συναισθηματικής ανέλιξης. Με τη χρήση της δραματικής τέχνης ως μέσω καλλιέργειας και πιθανόν ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, ο μαθητής είναι ελεύθερος να εκφράσει αυτά που νιώθει σε ένα ασφαλές πλαίσιο, χωρίς να νιώθει ότι κατακρίνεται από τον εμψυχωτή ή τους συμμαθητές του, που λαμβάνουν μέρος στο πρόγραμμα της παρέμβασης.<sup>1</sup>

Η πειραματική έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της Αττικής στη ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, βασιζόμενη σε εργαλεία και τεχνικές της δραματικής τέχνης, όπως έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα και πολλές χώρες του εξωτερικού. Η διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης ήταν 14 εβδομάδες και ως μέθοδος δειγματοληψίας εφαρμόστηκε η τυχαία δειγματοληψία κατά συστάδες. Στην έρευνα επιλέχθηκε ένα τυχαίο δείγμα 4 τμημάτων της ΣΤ΄ τάξης ως πειραματική ομάδα και 4 τμήματα της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού ως ομάδα ελέγχου. Σε συνέχεια της ζευγαρωτής δειγματοληψίας ακολουθήθηκε η διαδικασία της επαναχορήγησης ερωτηματολογίων (test-retest) πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, χρησιμοποιώντας την κλίμακα των Manroveli και Petrides, TEIQue-CSF. Στην έρευνα πήραν μέρος 192 παιδιά, αγόρια και κορίτσια, ηλικίας 11 ετών, τα οποία συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια που τους χορηγήθηκαν, καταγράφοντας τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας στις ερωτήσεις, μέσω της επιλογής ενός φυσικού αριθμού μεταξύ 1-5, σύμφωνα με την κλίμακα Likert.

Στις τελικές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού, διαφαίνεται τόσο η χρησιμότητα της δραματικής τέχνης ως εργαλείο καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης, όσο και η αναπτυξιακή διάσταση του δράματος στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

**Λέξεις κλειδιά:** δραματική τέχνη, συναισθηματική νοημοσύνη, μαθητές ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου, Δημοτικό σχολείο

---

<sup>1</sup> R. E. Slavin, *Using student team learning*, Baltimore, John Hopkins, 1986. σσ. 30-31.

## 2. Θεωρητικό Πλαίσιο

### 2.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη, γνωστή και ως EQ, μετρά τη συναισθηματική ευφυΐα και επί μέρους την ικανότητα κάποιου να ερμηνεύει τα συναισθήματα των άλλων, καθώς και τα δικά του, τόσο στην καθημερινότητα, όσο και στην επικοινωνία του με τους άλλους ανθρώπους.<sup>2</sup> Η ικανότητά του να αντιλαμβάνεται κάποιος τα συναισθήματα των γύρω του, να δρα και να αντιδρά σε αυτά, είναι σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της προσωπικότητας από τη σχολική ηλικία μέχρι και την εφηβεία, στην οποία υπάρχει κορύφωση της γνωστικής και πνευματικής κατάκτησης με την πάροδο των ετών.<sup>3</sup> Ο έλεγχος της παρόρμησης, η επίλυση προβλημάτων, η ενσυναίσθηση, η δημιουργικότητα, όπως και η προσαρμοστικότητα με τη συναισθηματική αυτογνωσία αποτελούν σημαντικό σημείο αναφοράς, καθώς με αυτό τον τρόπο αυτοπροσδιορίζεται κανείς μέσα στην κοινωνία στην οποία ζει και εργάζεται, μαθαίνει και ωριμάζει.<sup>4</sup> Πέραν τούτου το άτομο μαθαίνει με την καλλιέργεια των παραπάνω αισθήσεων και αξιών να οικοδομεί υγιείς σχέσεις με τους συμμαθητές, συνεργάτες και συνανθρώπους του σε ένα κλίμα ευρύτερης και αμοιβαίας ικανοποίησης.<sup>5</sup>

Σε αντίθεση με τη διανοητική ευφυΐα, αυτό που είναι ευρέως γνωστό ως IQ, η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) είναι σε θέση να προσδιορίζει τον βαθμό που κάποιος είναι ευτυχισμένος και συναισθηματικά υγιής, ενώ η εξέλιξή του συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.<sup>6</sup> Ο Daniel Goleman αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα κέντρο αρχέγονων συναισθημάτων που πηγάζουν από τη βαθύτερη ανάγκη του ατόμου για επιβίωση και αναγνώριση, συναισθηματική και εξελικτική. Με την πάροδο των ετών η ανάγκη του ανθρώπου για επιβίωση και συνεχή ανέλιξη οδήγησε σταδιακά το άτομο στην ανάγκη για επικοινωνία και ερμηνεία των σημάτων που δέχεται από τους συνανθρώπους του.<sup>7</sup>

---

<sup>2</sup> D. Coleman, *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998, σ. 23.

<sup>3</sup> C. Saarni, «Coping with aversive feelings», *Motivation and Emotion*, 21, 1997, 45-63.

<sup>4</sup> M. Davies, L. Stankov, & R. D. Roberts, «Emotional intelligence: In search of an elusive construct», *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1998, σσ.989-1015.

<sup>5</sup> Φ. Κοσσυβάκη, *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες συνεργασίας: θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*, Αθήνα, Τυπωθήτω, 2006.

<sup>6</sup> N. Brody, «What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not», *Psychological Inquiry*, 15, 2004, σσ.234-238.

<sup>7</sup> D. Coleman, *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, σ. 22.

Σημαντικό κομμάτι διερεύνησης από προηγούμενες έρευνες, αποτέλεσε το πώς μαθητές αλλά και εργαζόμενοι με αυξημένο δείκτη ευφυΐας (IQ), δε γνώριζαν αποδοχή από τους γύρω τους και τελικά δεν επιτύγχαναν στον στόχο τον οποίο έθεταν ή τους έθεταν.<sup>8</sup> Σε συνέχεια του παραπάνω ερωτήματος, ήλθαν να προστεθούν πολλές μελέτες οι οποίες αποφαίνονται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό σημαντικότερη από τη διανοητική ευφυΐα. Το ερευνητικό ενδιαφέρον ξεκίνησε το 1973 από τον McClelland, ο οποίος υποστήριξε ότι το σύνολο συγκριμένων ικανοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτοπειθαρχία και η αποφασιστικότητα, καθιστούσαν τους ανθρώπους πιο κοντά στην επίτευξη του στόχου που είχαν βάλει. Για πρώτη φορά το 1990 δημοσιεύτηκε η πρώτη μελέτη που αφορούσε τη συναισθηματική νοημοσύνη από τους Salovey και Mayer, οι οποίοι και όρισαν αυτό το είδος νοημοσύνης ως την ικανότητα κάποιος να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του και των γύρω του, αξιοποιώντας τα στην επίτευξη των σκέψεων και των βλέψεών του. Με αυτόν τον τρόπο διαφοροποιήθηκε η διανοητική ευφυΐα και δόθηκε πρόσφορο έδαφος, ώστε να διερευνηθεί η συναισθηματική ευφυΐα. Σε αυτήν τη μελέτη προτάθηκε πως οι άνθρωποι που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, διαθέτουν γνώση των συναισθημάτων τους, μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματα που βιώνουν, δε μένουν απαθείς απέναντι στα συναισθήματα των άλλων, χρησιμοποιούν τα συναισθήματα που νιώθουν για αυτοεμπύκωση και τέλος διεκδικούν συναισθηματικά αυτά που θεωρούν ότι τους ανήκουν.<sup>9</sup> Σε ένα γενικότερο πλαίσιο όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν από τη φύση τους ξεχωριστές και διαφορετικές ικανότητες, οι οποίες μπορούν με την πάροδο του χρόνου και την καλλιέργεια αυτών, να αυξήσουν την συναισθηματική νοημοσύνη. Άλλωστε ο όρος της κοινωνικής νοημοσύνης ονομάστηκε από τον Thorndike το 1920, «η ικανότητα της κατανόησης και της διαχείρισης των ανθρώπων». Στη συνέχεια ο Gardner εισήγαγε την έννοια της πολλαπλής νοημοσύνης το 1983 υποστηρίζοντας ότι δεν υπάρχει μόνο ένα είδος νοημοσύνης, αλλά πολλαπλά είδη, όπως η διαπροσωπική νοημοσύνη, και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη.<sup>10</sup>

Οι άνθρωποι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διέπονται επομένως από μία σειρά χαρακτηριστικών τα οποία, είναι σημαντικό να παρατεθούν. Τα άτομα αυτά, μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα στο περιβάλλον που μαθητεύουν, τα χαρακτηρίζουν

---

<sup>8</sup> D. Goleman, *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995, σ. 18.

<sup>9</sup> P. Salovey & J. D. Mayer, «Emotional intelligence», *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 1990, 185-211.

<sup>10</sup> H. Gardner, *The theory of multiple intelligences*, London, Fontana, 1983, σ. 14.

κατά κύριο λόγο η αισιοδοξία και η ευελιξία, κατανοούν εύκολα το τι νιώθουν οι άλλοι, σέβονται τον εαυτό και το πνεύμα τους και έχουν αυξημένη ανοχή στη ψυχολογική πίεση.<sup>11</sup> Σε συνέχεια των παραπάνω ένα άτομο με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη διακατέχεται από υψηλή εξωστρέφεια και κοινωνική προσαρμοστικότητα.<sup>12</sup>

## 2.2. Το Εκπαιδευτικό Δράμα και η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η δραματική μέθοδος στην εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύχθηκε σταδιακά μέσω πειραματισμών από το θέατρο και το Εκπαιδευτικό Δράμα, καθώς και από μελέτες άλλων επιστημονικών κλάδων, όπως η ψυχολογία από την οποία προκύπτει η έρευνα για τα αποτελέσματα του δραματικού παιχνιδιού, τη θεραπευτική διαδικασία του πεδίου της ψυχοθεραπείας και όλα τα μοντέλα και τις μελέτες που προκύπτουν από τον χώρο της κοινωνιολογίας και τις διαπολιτισμικότητας.<sup>13</sup>

Η δραματική τέχνη στο κομμάτι της εκπαίδευσης είναι μία νέα προσέγγιση ως προς την παιδαγωγική, ενώ ως κύριο μέλημά της έχει την αναπτυξιακή διάσταση του παιδιού και αποτελεί μία καινούργια μέθοδο αγωγής της θεατροπαιδαγωγικής επιστήμης. Η εφαρμογή της μπορεί να περιλαμβάνει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα του σχολείου, μέσα στη σχολική τάξη, με επίκεντρο τους μαθητές.<sup>14</sup>

Το δράμα μπορεί να επηρεάσει τη συναισθηματική αλλά και τη διανοητική κατάσταση τόσο του κοινού όσο και των συμμετεχόντων. Αποτελεί ένα είδος καθρέφτη, ενώ δίνει τη δυνατότητα να εξετάσουμε πτυχές του εαυτού μας, κατανοώντας ταυτόχρονα την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες αντιδράσεις και τις ανθρωπινές συμπεριφορές. Το δράμα αποσκοπεί στη διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντα του κάθε ανθρώπου, μέσα από καθημερινά δρώμενα που παρουσιάζονται κάτω από διαφορετικές οπτικές γωνίες και χρονικές περιόδους.<sup>15</sup>

Όπως αναφέρουν οι Αυδή και Χατζηγεωργίου «*Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education)* είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Μπορεί

---

<sup>11</sup> J. Gottman, *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000.

<sup>12</sup> J. Schmidtke & W. Heller, «Personality, affect and EEG: Predicting patterns of regional brain activity related to extraversion and neuroticism», *Personality and Individual Differences*, 36, 2004, σσ.717–732.

<sup>13</sup> Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2014, σ. 147.

<sup>14</sup> Α. Κοντογιάννη, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Πεδίο, 2012.

<sup>15</sup> J. Hennesy, «The Winning Postgraduate Short Article: The Theatre in Education Actor as Researcher», *Research in Drama Education*, 3(1), 1998, σσ.85-89.

να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε παράλληλα να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών».<sup>16</sup>

Ειδικότερα στον ελλαδικό χώρο το θέατρο και η λειτουργία του αναπτύχθηκε σε πολλά μέρη της Ελλάδος, δεδομένο που απορρέει από τις τελετουργίες του αρχαίου πολιτισμού, οι οποίες αποτελούν μέρος της θεατρικής παρουσίας, που έχει μετεξελιχθεί στις μέρες μας σε μέσο διαπαιδαγώγησης.<sup>17</sup>

Το σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος έχει αρχίσει να ασπάζεται νέες μεθόδους διαπαιδαγώγησης και μάθησης, όπως η δραματική τέχνη και τα εργαλεία που αυτή μας προσφέρει, γεγονός που μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε την ευελιξία που μπορεί να προκύψει στην εκπαιδευτική διαδικασία στο μέλλον. Ασφαλώς τα βήματα αυτά σημειώνουν αργή μεταβολή ως προς την εφαρμογή τους, αλλά δίνεται η ευκαιρία σε νέα μοντέλα να βγουν στο παρασκήνιο και να επιμορφώσουν περισσότερους εκπαιδευτικούς προς τη σωστή κατεύθυνση.<sup>18</sup>

Πολλές έρευνες αποδεικνύουν ότι οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο επικοινωνούσαν καλύτερα, τόσο σε λεκτικό, όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο, εργάζονταν αγαστά σε ομάδες, ενώ προέκυψε και η ανάγκη της κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου, δεδομένο που οδήγησε στον αμοιβαίο σεβασμό.<sup>19</sup> Ταυτόχρονα, η διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος επιτυγχάνει να λειτουργήσει ως μια μορφή κάθαρσης, αφού ο μαθητής είναι ελεύθερος να εκτονώσει τα συναισθήματά του, να τα εκφράσει και να τα συζητήσει με την υπόλοιπη ομάδα, παραμερίζοντας φόβους που ενδέχεται να τον διακατέχουν. Η διαδικασία που ακολουθείται αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στη διαμόρφωση και ανάπτυξη πλείστων, επίκτητων ή μη, χαρακτηριστικών αυτογνωσίας και έκφρασης της παιδικής ψυχολογίας.<sup>20</sup>

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη την έννοια του πλαισίου στήριξης, την οποία εισηγήθηκε ο Bruner το 1990, όπου το παιδί είναι μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας, αποκτά μία οντότητα μέσα σε αυτήν και μέσω του πλαισίου που αποκτά, μαθαίνει να εντάσσεται στο κοινωνικό γίνεσθαι.

---

<sup>16</sup> Α. Αυδή & Μ. Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση-48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα, Μεταίχιμο, 2007, σ. 19.

<sup>17</sup> Ε. Ελένη & Κ. Τριανταφυλλοπούλου, *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό*, Αθήνα, Πατάκης, 2004, σ. 28.

<sup>18</sup> Θ. Γραμματάς, *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Τυπωθήτω, 1997.

<sup>19</sup> R. E. Slavin, «Cooperative Learning and Student Achievement», *Educational Leadership*, 45(2), 1988, σσ.31-33.

<sup>20</sup> Α. Κοντογιάννη, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Πεδίο, Αθήνα, 2012, σ. 39.

### 3. Μεθοδολογία

#### 3.1. Προέρευνα

Δόθηκε σε πιλοτική έρευνα μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο TEIQue-CSF (TRAIT EMOTIONAL INTELLIGENCE QUESTIONNAIRE-CHILD SHORT FORM)<sup>21</sup>, το οποίο είναι ειδικά ενδεδειγμένο για ηλικίες παιδιών από 8-12 ετών<sup>22</sup>, ώστε να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να κατανοήσουν το περιεχόμενο, όπως μεταφράστηκε από τον ερευνητή, δεδομένο που θα του επέτρεπε να συνεχίσει την πορεία της έρευνάς του. Σε αυτό το κομμάτι της δοκιμής του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης (σε μία σχολική τάξη), μπόρεσε να αποφευχθεί κάθε λάθος που θα μπορούσε να προκύψει από μία εσφαλμένη κατανόηση των περιεχομένων του ερωτηματολογίου, το οποίο θα είχε ως συνέπεια αλλοίωση των αποτελεσμάτων.<sup>23</sup> Στη συνέχεια, έγινε υπολογισμός της τυπικής απόκλισης των τιμών σε δύο μετρήσεις και το διάστημα εμπιστοσύνης, ενώ υπολογίστηκε και η τιμή του τυπικού σφάλματος.<sup>24</sup> Με την αξιολόγηση των εργαλείων της έρευνας, ο πειραματικός πληθυσμός ορίστηκε σύμφωνα με τα παραπάνω σε 4 πειραματικά τμήματα και 4 τμήματα ως ομάδα ελέγχου.

#### 3.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διαπιστωθεί η συμβολή της δραματικής τέχνης στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μέσα σε αυτό το κλίμα τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν είναι τα εξής:

- 1) Μέσω της δραματικής τέχνης αυξάνεται η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα;
- 2) Τι επίδραση ενδέχεται να έχει στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα η χρήση της δραματικής τέχνης;

Η συγκεκριμένη πειραματική έρευνα συμπεριλαμβάνει εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές αφορούσαν σε τεχνικές και εργαλεία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση που ανταποκρίνονταν στην ηλικία των μαθητών που

---

<sup>21</sup> Το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο TEIQue-CSF (TRAIT EMOTIONAL INTELLIGENCE QUESTIONNAIRE-CHILD SHORT FORM), παρατίθεται στο παράρτημα της ερευνητικής εργασίας.

<sup>22</sup> K. V. Petrides, A. Furnham, & S. Mavroveli, «Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI», in G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts, R. (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (Series in Affective Science), Oxford, Oxford University Press, 2007, σσ.151-166.

<sup>23</sup> Δ. Καραγεώργος, *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα, Σαββάλας, 2002, σ. 81.

<sup>24</sup> N. S. Schutte, J. M. Malouff, L. E. Hall, D. J. Haggerty, J. T. Cooper, C. J. Golden, & L. Dornheim, «Development and validation of a measure of emotional intelligence», *Personality and Individual Differences*, 25, 1998, σσ.167-177.

λάμβαναν μέρος στην έρευνα. Για τη μέτρηση της εξαρτημένης ερευνητικής μεταβλητής ήταν η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία εκφράζεται μέσω των μεταβολών των τιμών της κλίμακας μέτρησης.<sup>25</sup> Με την ανάλυση των παραγόντων στην ανάλυση της κλίμακας, προκύπτουν οι παρακάτω εξαρτημένες μεταβλητές:

- 1) Η πρώτη μεταβλητή είναι η ευημερία (Prosperity), η οποία έχει σχέση με την ψυχική ευφορία και την ευχαρίστηση που νιώθει το άτομο στην καθημερινή του ζωή, εκτελώντας κανονικά το καθημερινό του πρόγραμμα.<sup>26</sup>
- 2) Η δεύτερη μεταβλητή αφορά τον έλεγχο της παρόρμησης (Self-control), η οποία έχει σχέση με τον έλεγχο των συναισθημάτων που νιώθει το άτομο και πώς επιλέγει τον ορθό τρόπο δράσης.<sup>27</sup>
- 3) Η τρίτη μεταβλητή αποτελεί την ενσυναίσθηση (Empathy), η οποία αφορά στη συναισθηματική και ψυχική ταύτιση κάποιου άλλου ατόμου, καθώς και τη σωστή κατανόηση της συμπεριφορικής του.<sup>28</sup>
- 4) Η τέταρτη μεταβλητή είναι η κοινωνικότητα (Sociability), η οποία έχει σχέση με την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στην κοινωνία και να συνάπτει σχέσεις με τους συνανθρώπους του, συμμετέχοντας σε κοινωνικές δραστηριότητες.<sup>29</sup>
- 5) Η πέμπτη μεταβλητή, είναι η αισιοδοξία (Optimism), η οποία αφορά στη θετική στάση της ζωής του ατόμου, προσεγγίζοντας το μέλλον με θετικές προσδοκίες.<sup>30</sup>
- 6) Η έκτη και τελευταία μεταβλητή, είναι η επίτευξη στόχων (Goal achievement), η οποία αφορά στο πόσο προσπαθεί το άτομο να πετύχει έναν στόχο που του έχει δοθεί ή έχει βάλει.<sup>31</sup>

Σύμφωνα με τις παραπάνω ερευνητικές υποθέσεις, αναμένεται να ενισχυθούν οι έξι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, που έχουν παρατεθεί, στις 4 πειραματικές ομάδες των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα.

---

<sup>25</sup> K. V. Petrides, & A. Furnham, «Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction», *European Journal of Personality*, 17, 2003, σσ.39–57.

<sup>26</sup> I. Cassiers, *Redefining prosperity*, New York, Routledge, 2015, σ.137.

<sup>27</sup> Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2014, σ. 186.

<sup>28</sup> G. Flatow, *Empathy and Intuition in Distance Learning: Reflections on Gardner's multiple intelligences*, Bloomington, AuthorHouse, 2012, σ. 62.

<sup>29</sup> M. Hewstone, & W. Stroebe, *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2001, σ.183.

<sup>30</sup> Σ. Τριλίβα, & G. Chimienti, *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση*, Αθήνα, Πατάκης, 2002, σ. 34.

<sup>31</sup> D. Coleman, *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, σ. 366.

### 3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται με σταθμισμένα ερωτηματολόγια, όπως και στη συγκεκριμένη έρευνα. Λαμβάνοντας υπόψη το ότι οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού, ενδεχομένως να μην έχουν την υπομονή να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με πλήθος ερωτήσεων,<sup>32</sup> έγινε επιλογή του TEIQue-CSF, ένα ερωτηματολόγιο ειδικά για παιδιά ηλικίας 8 έως 12 ετών. Το ερωτηματολόγιο αυτό δημιουργήθηκε από τους Manroveli & Petrides και χρησιμοποιήθηκε στο Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο του Πανεπιστημίου του Λονδίνου. Το παιδί στη συγκεκριμένη κλίμακα καλείται να επιλέξει, σύμφωνα με την κλίμακα Likert, ανάμεσα σε πέντε διαβαθμίσεις. Ο βαθμός 1 σημαίνει ότι το παιδί διαφωνεί πλήρως, ο βαθμός 2 σημαίνει ότι το παιδί διαφωνεί, ο βαθμός 3 σημαίνει ότι το παιδί ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί, ο βαθμός 4 σημαίνει ότι το παιδί συμφωνεί και τέλος ο βαθμός 5 σημαίνει ότι το παιδί συμφωνεί πλήρως στο περιεχόμενο της ερώτησης. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνταν από 36 ερωτήσεις, ενώ δόθηκαν 30 λεπτά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, συμπεριλαμβανομένου του χρόνου επεξήγησης και ερωτήσεων που ενδεχομένως να είχαν τα παιδιά. Όπως αναφέρουν οι Ουζούνη και Νακάκης, «*Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής τόσο σε μια υποκλίμακα, όσο και σε ολόκληρη κλίμακα εκτιμάται με το συντελεστή Cronbach's alpha που δείχνει την ομοιογένεια μιας κλίμακας. Για να θεωρείται αποδεκτή η τιμή του Cronbach's alpha θα πρέπει να είναι >0.7*».<sup>33</sup> Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο η εσωτερική συνοχή του τεστ ορίστηκε από 0,69 έως 0,95. Το δείγμα αποτελείτο από 126 παιδιά, αγόρια και κορίτσια, ηλικίας 11 ετών. Με τη χρήση συγκεκριμένης κωδικοποίησης, έγινε υπολογισμός με βάση το άθροισμα των τιμών σε κάθε ερώτηση που έχει συμπληρώσει ο συμμετέχων.

### 3.4. Ερευνητικός πληθυσμός

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης, σε σχολεία της Αττικής και συγκεκριμένα μετά από τυχαία δειγματοληψία κατά συστάδες,<sup>34</sup> το 1<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Ραφήνας και το 1<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Παλλήνης. Επιλέχθηκαν δύο πειραματικές τάξεις από τη ΣΤ' Δημοτικού του 1<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Ραφήνας και δύο ως ομάδες ελέγχου. Αντιστοίχως επιλέχθηκαν δύο πειραματικές τάξεις από την ΣΤ' Δημοτικού του 1<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Παλλήνης και δύο ως ομάδες ελέγχου, ενώ εξασφαλίστηκε ότι το

<sup>32</sup> K. V. Petrides, J. C. Perez-Gonzalez, & A. Furnham, «On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence», *Cognition and Emotion*, 21, 2007, σσ.26-55.

<sup>33</sup> X. Ουζούνη & K. Νακάκης, «Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες», *Νοσηλευτική*, 50(2), 2011, σσ.231-239.

<sup>34</sup> X. Ψαρόπουλος Μεθοδολογία της Στατιστικής Έρευνας και λήψης αποφάσεων, 2013. Προσπελάστηκε στις 23/5/2015, από [http://www.psaropouloschristos.com/2013/02/blog-post\\_415.html](http://www.psaropouloschristos.com/2013/02/blog-post_415.html)



δείγμα θα προέρχεται από διάφορες κοινωνικές και οικονομικές διαστρωματικές ομάδες.<sup>35</sup> Το σύνολο των τάξεων στις οποίες έγινε το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν τέσσερις και η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν 14 εβδομάδες. Τα στοιχεία αντλήθηκαν από 192 παιδιά, αγόρια και κορίτσια, ηλικίας 11 ετών. Από το δείγμα των 192 μαθητών, 96 ήταν στην πειραματική ομάδα και 96 αντιστοίχως στην ομάδα ελέγχου. Οι ομάδες που μετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης, συμμετείχαν δύο ώρες την εβδομάδα σε εργαστήρια με εργαλεία της δραματικής τέχνης. Συνολικά έγιναν 14 παρεμβάσεις σε όλη τη διάρκεια της έρευνας.

#### 4. Πρόγραμμα παρέμβασης

Το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκησε 14 εβδομάδες και έγιναν συνολικά 14 παρεμβάσεις, των δύο ωρών η κάθε μία. Το πρόγραμμα παρέμβασης έλαβε υπόψη του τη θεματολογία της έρευνας, η οποία είναι η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της δραματικής τέχνης, ανταποκρινόμενο στην ηλικία των μαθητών. Ακόμη μεριμνήσαμε, ώστε το πρόγραμμα παρέμβασης να είναι κατανοητό τόσο για τους συμμετέχοντες μαθητές, αλλά και τους εμπυχωτές.<sup>36</sup> Δόθηκε επίσης μεγάλη βαρύτητα σε δραστηριότητες που αφορούν στην πραγματικότητα και ταυτόχρονα ένα ρεαλιστικό φανταστικό πλαίσιο που μπορεί να λάβει χώρα ανά πάσα στιγμή.<sup>37</sup>

Τα παιδιά στο πρόγραμμα της παρέμβασης σχημάτισαν έναν κύκλο στη σχολική τάξη, ενώ στη συνέχεια έγιναν ασκήσεις γνωριμίας και εμπιστοσύνης. Ο εμπυχωτής έδινε ένα μπαλάκι στους μαθητές, αυτοί έλεγαν τα ονόματά τους και έδιναν το μπαλάκι στον διπλανό τους. Στη συνέχεια, ο εμπυχωτής έδωσε ένα ξύλινο κυβάκι, το οποίο σήμαινε τους φόβους του κάθε μαθητή ή κάποια άσχημη εμπειρία από το παρελθόν. Με αυτόν τον τρόπο ο κάθε μαθητής και ο εμπυχωτής, είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν ο ένας τον άλλο, να αποκαλύψουν τυχόν φόβους που τους διακατέχουν και να μιλήσουν βαθύτερα για αυτά που τους προβληματίζουν. Ακολούθησαν πολλές μιμητικές ασκήσεις, ασκήσεις ισορροπίας και τρεξίματος, για να δεθεί η ομάδα το μέγιστο δυνατό σε ένα κλίμα χαράς και ευχαρίστησης.

Έπειτα οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων η κάθε μία. Η πρώτη ομάδα ζούσε σε μια πόλη μεγάλη, με συγκοινωνίες, μεγάλα κτίρια, αχανείς

<sup>35</sup> A. Oberg, «Methods and meanings in action research», *The Action Research Journal. Theory into Practice*, 29(3), 1990, σσ.214-21.

<sup>36</sup> A. Cook-Sather, «Authorizing students' perspectives: Towards trust, dialogue, and change in education», *Educational Researcher*, 31(4), 2002, σσ.3-14.

<sup>37</sup> Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008.

δρόμους, υπεραγορές και ό,τι μπορεί ο κάθε μαθητής να φανταστεί. Αυτή η ομάδα περνά την καθημερινότητα όμορφα, χωρίς κανένα πρόβλημα να την απασχολεί και ζητείται από τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια και να προσομοιώσουν την καθημερινότητά τους, από τη στιγμή που ξυπνούν μέχρι που κοιμούνται και όλα τα ερεθίσματα που δέχονται κατά τη διάρκεια της ημέρας. Η δεύτερη ομάδα, αποτελείται από πολίτες που δεν έχουν πρόσβαση στα βασικά αγαθά, όπως φαγητό, νερό, σπίτι και ένδυση, οι οποίοι αναζητούν καταφύγιο κάπου και ενδεχομένως αυτή η πόλη να μπορεί να τους δεχθεί και ίσως να τους εντάξει στην κοινωνία. Η τρίτη ομάδα είναι μια οργάνωση η «Μαζί Όλοι», που στόχο έχει να βοηθά ανθρώπους που έχουν ανάγκη να ενταχθούν μέσα στην κοινωνία και στα αγαθά που αυτή μπορεί να τους προσφέρει. Η τελευταία ομάδα είναι τα φυσικά φαινόμενα, όπως η βροχή, ο αέρας, η ζέστη και το κρύο.

Ο εμπυχωτής αφηγείται τότε μια ιστορία, με τα παιδιά χωρισμένα στις παραπάνω ομάδες: «Πολλά χρόνια πριν, υπήρχε μία όμορφη πόλη που οι κάτοικοί της απολάμβαναν πολλά αγαθά και ζούσαν μία όμορφη ζωή. Όλοι είχαν σπίτι, γευστικό φαγητό, καθαρό νερό και διάφορα ρούχα για να ντυθούν και να παίξουν. Μία μέρα που ξημέρωσε κάπως νωρίς, μαθεύτηκε ότι κάποιοι άνθρωποι που δεν είχαν όλα αυτά τα αγαθά, με τα μωρά στα χέρια τους, έψαχναν να βρουν μία πόλη για να εγκατασταθούν και να προστατευθούν από τη βροχή, τον αέρα, το κρύο και τον καύσωνα. Έτσι η ομάδα που φρόντιζε για το καλό των ανθρώπων και ονομαζόταν «Όλοι Μαζί», ρώτησε τους πολίτες για το αν θέλουν τους ανήμπορους ανθρώπους στην πόλη τους».

Ο εμπυχωτής με κινούμενες παραστάσεις ζητά από τους μαθητές να κάνουν ότι θα έκανε η κάθε ομάδα<sup>38</sup>: 1) Οι πολίτες ζουν μια όμορφη καθημερινότητα, 2) Κάποιοι ανήμποροι άνθρωποι ψάχνουν να βρουν νερό φαγητό και στέγη, 3) Η οργάνωση «Όλοι Μαζί» βοηθά συνανθρώπους που έχουν ανάγκη, 4) Παρουσίαση των παραπάνω φυσικών φαινομένων.

Στη συνέχεια ο εμπυχωτής, αφού έχουν μπει στο ρόλο οι μαθητές, τους ρωτά να μάθει πως νιώθουν, αν νιώθουν ασφάλεια ή ανασφάλεια, αν νιώθουν σίγουροι για το μέλλον τους ή όχι, πώς πιστεύουν ότι μπορεί να νιώθει ένας άνθρωπος στο πολύ κρύο ή στον καύσωνα, πώς νιώθει κανείς όταν βοηθά συνανθρώπους του που έχουν ανάγκη για αποδοχή και αγάπη. Μετά από παρότρυνση του εμπυχωτή ένας από την ομάδα των πολιτών, λέει στους άλλους πολίτες ότι ανησυχεί με τον ερχομό των ξένων ανθρώπων. Εκφράζει τους φόβους του, ότι δε θα μπορέσουν να γίνουν μέλη της κοινωνίας τους και ότι δε θα κοινωνικοποιηθούν ποτέ.

---

<sup>38</sup> Σ. Τριλίβα, Π. Ξαρχή, Α. Σπινθάκη, *Πλάθοντας Ταυτότητες: Από τη μάθηση στη διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 2012, σσ. 198-199.

Ακολουθεί η καυτή καρέκλα<sup>39</sup>, όπου οι πολίτες και οι ανήμποροι άνθρωποι μιλούν για το πώς νιώθουν. Ο καθένας εκφράζει, μετά από ερωτήματα των άλλων μαθητών, τις ανησυχίες του και τους φόβους του για την άλλη ομάδα:

- Θα μας αποδεχθούν οι άνθρωποι στην πόλη που πάμε;
- Μήπως είναι επικίνδυνοι και θέλουν να μας κάνουν κακό;
- Γιατί έρχονται στην πόλη μας;
- Γιατί μας φοβούνται;

Τότε η οργάνωση «Όλοι Μαζί», αναλαμβάνει να γεφυρώσει το χάσμα και να φέρει σε επαφή τις δύο ομάδες. Με την τεχνική της ιδεοθύελλας και οι τρεις ομάδες συζητούν για το πώς θα μπορούσε η ομάδα των ανήμπορων ανθρώπων να ενταχθεί στην πολιτεία και στην κοινωνία που ζει η πρώτη ομάδα.

Τα στοιχεία της φύσης έρχονται σταδιακά και ταλανίζουν την ανήμπορη ομάδα. Όλοι υποφέρουν. Άλλοι ζεσταίνονται από τον καύσωνα, άλλοι κρυώνουν από το κρύο, άλλοι βρέχονται από την ισχυρή βροχή. Ο εμψυχωτής βάζει μέσω κασετοφώνου ήχους βροχής και αέρα, τα οποία ταλανίζουν την ανήμπορη ομάδα. Η οργάνωση «Όλοι Μαζί» παίρνει τηλέφωνο τους πολίτες και τους ζητάει να δεχθούν την ανήμπορη ομάδα που είναι λίγο πριν την κατάρρευση.

Τότε η κάθε ομάδα συνεδριάζει για το τι θα κάνει, η πρώτη για το πώς μπορεί να αποδεχθεί την νέα ομάδα, η δεύτερη για το πώς θα ενταχθούν στην κοινωνία, η τρίτη πως θα μεσολαβήσει, ώστε η ανήμπορη ομάδα να ζήσει και αυτή στην πόλη και η τέταρτη ομάδα που είναι τα στοιχεία της φύσης ανάλογα με την έκβαση της συζήτησης και της απόφασης που θα πάρουν οι ομάδες, καταλαγιάζουν ή ευκαιριακά δυναμώνουν.

Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά είναι ελεύθερα να επιλέξουν τι αποφάσεις θα πάρουν και τι επιπτώσεις θα έχουν αυτές οι αποφάσεις για τους άλλους. Μέσω αυτού του τρόπου οι μαθητές της πρώτης ομάδας, στο πλαίσιο της καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης καλούνται να νιώσουν συναισθήματα ευχαρίστησης και ευημερίας, καλούνται να βάλουν τους εαυτούς στους στη θέση των ανήμπορων ανθρώπων, μέσω της ενσυναίσθησης και να επιδείξουν αυξημένη κοινωνικότητα, εισάγοντας στην κοινωνία τους ανθρώπους που έχουν ανάγκη, μέσω της κοινωνικότητας.

Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας παρόλο που βιώνουν δύσκολες στιγμές θα πρέπει να επιδείξουν αισιοδοξία και να δώσουν σημάδια θετικά στην ομάδα της πολιτείας, ώστε να τους δεχθεί, χωρίς οι πολίτες να τους φοβούνται. Ακόμη θα πρέπει να έχουν έλεγχο των

---

<sup>39</sup> Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008, σ. 264.

συναισθημάτων τους, για να είναι πιο εύκολο να πείσουν την ομάδα των πολιτών και την οργάνωση «Όλοι Μαζί», να τους δεχθούν.

Η τρίτη ομάδα της οργάνωσης «Όλοι Μαζί» θα πρέπει να επιδείξουν αυξημένη ενσυναίσθηση, καθώς οφείλουν να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τους φόβους της ομάδας των πολιτών και της ομάδας των ανήμπορων ανθρώπων. Εκτός τούτου πρέπει να επιδείξουν αισιοδοξία, να μην εγκαταλείψουν τον στόχο τους, ο οποίος είναι η ομάδα των ανήμπορων ανθρώπων να ενταχθεί στην κοινωνία, άρα θα πρέπει να βασίζονται στην αισιοδοξία για το ότι όλα θα πάνε καλά.

Η τελευταία ομάδα, τα φυσικά φαινόμενα, είναι παρατηρητές της παρέμβασης και σαν τρίτο μάτι καλούνται να δείξουν επιείκεια ή μη στους ανθρώπους που υποφέρουν, σύμφωνα με τα συναισθήματα που θα υποθέσουν ότι νιώθει η ομάδα των ανήμπορων πολιτών, επιδεικνύοντας έλεγχο της παρόρμησης τους καθώς ο αέρας μπορεί να είναι δυνατός και να παρασύρει έναν ανήμπορο πολίτη ή να έχει τόσο καύσωνα, ώστε οι ανήμποροι πολίτες να υποφέρουν.

## **5. Στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων**

Για την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα CHIC Analysis.<sup>40</sup> Η στατιστική επεξεργασία των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS, ενώ η στατιστική τιμή των πιθανοτήτων τέθηκε στο  $p > 0,05$ .<sup>41</sup> Σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση του κάθε αποτελέσματος σχετίζονται εννοιολογικά και άλλα στατιστικά στοιχεία μεταξύ τους, οπότε το ενδεχόμενο λάθος εξαλείφεται.<sup>42</sup> Η σύγκριση της διαφοράς του μέσου όρου στην εξαρτημένη μεταβλητή, μετρήθηκε με το στατιστικό κριτήριο t-student, το οποίο είναι αμφίπλευρης κατεύθυνσης, το οποίο μετράται στην ίδια κλίμακα σε δύο διαφορετικές στιγμές.

## **6. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Προτείνεται η δραματική τέχνη και τα εργαλεία που αυτή μας προσφέρει στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση να εξεταστούν περαιτέρω στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, από το οποίο θα μπορεί να γίνει

---

<sup>40</sup> Α. Μάρκος, Γ. Μενεξές, & Γ. Παπαδημητρίου, «Το λογισμικό C.H.I.C. Analysis v1.0"», *Data Analysis Bulletin*, 9, 2008, σσ.19-30.

<sup>41</sup> J. Cohen, «The earth is round ( $p < .05$ )», *American Psychologist*, 49 (12), 1994, σσ. 997-1003.

<sup>42</sup> D. T. Lykken, «Statistical significance in psychological research», *Psychological Bulletin*, 70 (3), 1968, σσ.151-159.

άντληση περισσότερων στοιχείων. Θα ήταν σκόπιμο να εφαρμοστούν αντίστοιχα προγράμματα παρέμβασης σε Γυμνάσια και Λύκεια, αλλά και δημόσιους φορείς.

Συνεπώς με τη χρήση της δραματικής τέχνης και του Αναπτυξιακού Δράματος, υπάρχει καλλιέργεια και άλλων γνωστικών δυνατοτήτων, όπως θα μπορούσε να ερευνηθεί σε μελλοντικές μελέτες. Μελλοντικά είναι δυνατό μία μελέτη να εφαρμοσθεί σε πολλούς νομούς της ελληνικής επικράτειας, καθώς υπάρχουν ισχυρές αποδείξεις ότι το Αναπτυξιακό Δράμα συντελεί στο να υπάρχει ομαλή εξέλιξη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τόσο σε συναισθηματικό, όσο και σε γνωστικό επίπεδο.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις. *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, 2008.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση-48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007.
- Ελένη, Ε. & Τριανταφυλλοπούλου, Κ. *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό*. Αθήνα: Πατάκη, 2004.
- Γερμανός, Δ. *Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Gutenberg: Αθήνα, 2002.
- Γιαννοπούλου, Κ., & Καραβόλτσου, Α. «Εκπαιδευτικό Δράμα: Μέθοδος βιωματικής μάθησης». Εισήγηση στα πλαίσια του 2ου επιμορφωτικού συνεδρίου της Εκκλησίας της Ελλάδας: Καλλιτεχνική Δημιουργία και Προσωπική Ολοκλήρωση, Αθήνα, 2006.
- Κακανά, Δ. Μ. & Σιμούλη Γ. *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2008.
- Καραγεώργος, Δ. *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας, 2002.
- Κοντογιάννη, Α. *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, 2012.
- Κοσσυβάκη, Φ. *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες συνεργασίας: θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 2006.
- Κουλουμπαρίτση, Α. & Μουρατιάν, Ζ. *Σχέδια εργασίας στην τάξη και στην πράξη. Στόχοι-, Τρόπος- Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης, 2004.
- Ματσαγγούρας, Η. *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστο-κριτικής ανάλυσης*. Τόμος Α. Αθήνα: Gutenberg, 1999.
- Μουδατσάκης, Τ. *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη-το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 1994.

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.  
Το θέατρο στην Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη. *Επιστημονικές Ημερίδες Ακαδημαϊκού έτους 2005-2006*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Παππάς, Θ. *Η Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές Επιστήμες*.  
Αθήνα: Καρδαμίτσας, 2002.

Τσιάρας, Α. *Η θεατρική αγωγή στο Δημοτικό σχολείο: Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*.  
Αθήνα: Παπαζήσης, 2007.

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

Τριλιανός, Α. *Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*. Αθήνα:  
Αυτοέκδοση, 1998.

Τριλίβα, Σ., Ξαρλή, Π., & Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας ταυτότητες: Από τη μάθηση στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

### Ξενόγλωσση

Brody, N. «What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not»,  
*Psychological Inquiry*, 15, 2004, σσ. 234–238.

Cassiers, I. *Redefining prosperity*. New York : Routledge, 2015.

Ciarrochi, J., Deane, F., & Anderson, S. «Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health», *Personality and Individual Differences*, 32, 2002, σσ.197-209.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. «Emotional intelligence: In search of an elusive construct», *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1998, σσ.989-1015.

Dewey, J. *Art as experience*. New York: The Berkley Publishing Group, 2005.

Dewey, J. *Experience and education*. New York: Macmillan, 1938.

Goleman, D. *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*.  
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995.

Coleman, D. *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα, 1998.

- Coleman, D. *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα, 2000.
- Cook-Sather, A. «Authorizing students' perspectives: Towards trust, dialogue, and change in education», *Educational Researcher*, 31(4), 2002, σσ.3-14.
- Elliot, J. *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.
- Elliot, J. «The fundamental characteristics of action research». In J. Elliot (Ed.), *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press, 1992, σσ. 49-56.
- Gardner, H. (1983). *The theory of multiple intelligences*. London: Fontana.
- Gottman, J. *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Hennesy, J. «The Winning Postgraduate Short Article: The Theatre in Education Actor as Researcher», *Research in Drama Education*, 3(1), 1998, σσ.85-89.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση, 2001.
- Katz, R. L. *Empathy: Its nature and uses*. London: Free Press of Glencoe, 1963.
- Kember, D. *Action learning and action research: Improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page, 2000.
- Loewenthal, K. M. *An introduction to psychological tests and scales*. Hove, East Sussex, UK: Psychology Press, 2001.
- Oberg, A. «Methods and meanings in action research: The action research journal». *Theory Into Practice*, 29(3), 1990, σσ.214-21.
- Porter, G., & Akers, M. (2013). *What is Emotional Intelligence (EQ)?*. Psych Central. Retrieved on June 26, 2015, from <http://psychcentral.com/lib/what-is-emotional-intelligence-eq/>.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. «On the dimensional structure of emotional intelligence», *Personality and Individual Differences*, 29, 2000, σσ.313–320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. «Trait emotional intelligence. Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies». *European Journal of Personality*, 15, 2001, 425–448.



- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. «The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school». *Personality and Individual Differences*, 36, 2004, σσ.277–293.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. «The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables», *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2006, σσ.552-569.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokinaki, F. «The location of trait emotional intelligence in personality factor space», *British Journal of Psychology*, 98, 2007, σσ.273–289.
- Petrides, K. V., Perez-Gonzalez, J. C., & Furnham, A. «On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence», *Cognition and Emotion*, 21, 2007, σσ.26–55.
- Petrides, K. V. «Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue)», in C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Current advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer, 2009, σσ.85–101.
- Petrides, K. V., Furnham, A. & Mavroveli, S. «Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI», in G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts, R. (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (Series in Affective Science). Oxford: Oxford University Press, 2007, σσ.151-166.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 1990, σσ.185-211.
- Saarni, C. «Coping with aversive feelings», *Motivation and Emotion*, 21, 1997, σσ.45-63.
- Slavin, R. E. *Using student team learning*. Baltimore: John Hopkins, 1986.
- Slavin, R. E. «Cooperative learning and student achievements». *Educational Leadership*, 45(2), 1988, σσ.31-33.
- Schmidtke, J., & Heller, W. «Personality, affect and EEG: Predicting patterns of regional brain activity related to extraversion and neuroticism», *Personality and Individual Differences*, 36, 2004, σσ. 717–732.
- Sousa, A. D. «How the arts develop the young brain: Neuroscience research is revealing the impressive impact of arts instruction on students' cognitive, social and emotional development». *School Administrator*, 63(11), 2006, σσ.26-32.

Wood, D., Bruner, J. & Roos, G. «The Role of tutoring in problem solving», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1976, σσ.89-100.



---

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

**Μάθημα:** Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Ερευνητικό σχέδιο II

**ΘΕΜΑ:** «*Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ  
ΜΑΘΗΤΩΝ Β΄ ΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΕΑΕΠ Ν. ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ.*»

ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ :ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: ΣΚΑΡΠΕΝΤΖΟΥ ΜΑΡΙΑ

A.M. 5052201401032

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	677
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	678
Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ.....	678
Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.....	680
ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ.....	682
Ανάληψη ρόλου (role taking).....	684
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	685
Καθορισμός του προβλήματος .....	685
Σκοπός της έρευνας.....	686
Οριοθέτηση.....	686
Περιορισμοί.....	686
Υποθέσεις.....	686
Ερευνητικές υποθέσεις.....	686
Στατιστικές υποθέσεις.....	687
Μηδενικές υποθέσεις.....	687
Εναλλακτικές υποθέσεις.....	687
ΜΕΘΟΔΟΣ.....	688
Δείγμα.....	688
Τεστ μέτρησης.....	688
Διαδικασία.....	689
Το πρόγραμμα.....	689
ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	689
ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	690
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	692
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	696

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η επίδραση ενός προγράμματος Εκπαιδευτικού Δράματος, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μαθητών Β΄ τάξης Δημοτικού, των δημόσιων σχολείων ΕΑΕΠ Ν. Αργολίδας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 153 μαθητές/τριες, ηλικίας 7-8 χρόνων. Για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής ενσυναίσθησης της Bryant, 1982- μτφ.προσ/γή Mitsopoulou & Giouazolias, 2013 για την ελληνική πραγματικότητα. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (n=76) παρακολούθησαν το πρόγραμμα παρέμβασης για 16 εβδομάδες, με συχνότητα μια παρέμβαση την εβδομάδα, ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (n=77) δε συμμετείχαν συστηματικά σε οργανωμένο πρόγραμμα παρέμβασης πέρα από αυτό που προσφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.). Οι αναλύσεις έδειξαν ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση, είχε μια πολύ σημαντική επίδραση στις δεξιότητες ενσυναίσθησης της πειραματικής ομάδας. Σε αντίθεση η ομάδα ελέγχου δε βελτίωσε τις ανάλογες δεξιότητες με περαιτέρω επιπτώσεις στο κλίμα επικοινωνίας και εμπιστοσύνης στην τάξη. Το κλίμα εμπιστοσύνης πιστοποιήσε φύλλο παρατήρησης βασισμένο στο CLASS preschool version (Classroom Assessment Scoring System Preschool Version, Pianta, La Paro & Hamre, 2006) από εκπαιδευμένο συνεργάτη παρατηρητή.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Ο όρος χρησιμοποιείται για πρώτη φορά το 1897 από τον Γερμανό ψυχολόγο Theodore Lippr, (Einfühlung) ein=εντός (εν-), μέσα +fühlung=συναίσθημα, για να προσδιοριστεί η ψυχική και διανοητική διαδικασία, στην οποία περιέρχεται το άτομο όταν απορροφάται από τα χαρακτηριστικά ενός γεγονότος, τη δράση ενός προσώπου ή από ένα έργο τέχνης. Πρόκειται για διαδικασία ταύτισης με κάτι εξωτερικό ως προς το υποκείμενο. Η ενσυναίσθηση αν και υφίστατο ως φιλοσοφική έννοια, αναπτύχθηκε παράλληλα με την επιστήμη της ψυχοθεραπείας. Ο Freud ερμήνευσε τον γερμανικό όρο ως το μέσο κατανόησης του άλλου και πρόβλεψης των ανθρώπινων αντιδράσεων και πράξεων.

Στην αγγλική γλώσσα μεταφράζεται ως “emprathy” από τον αμερικανό ψυχολόγο Edward Tichener. Στην Ελλάδα ο Παπανούτσος μεταφράζει τον όρο ως ενσυναίσθηση, αντιδιαστέλλοντάς τον από την εμπάθεια που έχει αρνητική σημασία. Σπανιότερα χρησιμοποιούνται και οι όροι ενσυναίσθητη κατανόηση και εμπίωση.<sup>1</sup>

Σύμφωνα με την προσωποκεντρική θεωρία του Rogers το άτομο πρέπει να βοηθηθεί στο πλαίσιο μια συμβουλευτικής διαδικασίας να πετύχει μια εποικοδομητική αλλαγή προσωπικότητας. Θεωρεί την ενσυναίσθηση ως τη διαδικασία να αντιλαμβάνεται κανείς με ακρίβεια και με όλα τα συναισθηματικά συστατικά και τις έννοιες το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου σαν να ήταν ο άλλος, αλλά χωρίς ποτέ να του διαφεύγει η αίσθηση της βεβαιότητας ότι δεν είναι ο άλλος. Εφόσον η ιδιότητα του σαν να ήταν ο άλλος απαλειφθεί, τότε δε μιλούμε για ενσυναίσθηση, αλλά για ταύτιση.<sup>2</sup>

Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του μοιράσματος των συγκινήσεων, των συναισθημάτων, των σκέψεων, των αντιλήψεων και της συμπεριφοράς των άλλων ατόμων, η ικανότητα του να ζει κάποιος τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου.<sup>3</sup> Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα των ανθρώπων να αναγνωρίζουν και να καταλαβαίνουν τις σκέψεις, τα πιστεύω και τις προθέσεις των άλλων ανθρώπων με σκοπό να βγάλουν νόημα από τη συμπεριφορά τους και να προβλέψουν τι σκοπεύουν να κάνουν στη συνέχεια.<sup>4</sup>

Οι παραπάνω ορισμοί αποτελούν ένα μόνο δείγμα των πολυάριθμων ορισμών της ενσυναίσθησης και καθρεφτίζουν τη δυσκολία να οριστεί η έννοια, η οποία αποτελεί το πρώτο θέμα έρευνας της Νευροεπιστήμης του 21<sup>ου</sup> αιώνα, καθώς είναι ένα ψυχολογικό χαρακτηριστικό απαραίτητο για την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας. Η ενσυναίσθηση είναι το κύριο χαρακτηριστικό που βοηθά στις ανθρώπινες σχέσεις και την επικοινωνία<sup>5</sup> μειώνοντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.<sup>6</sup> Αποτελεί τον

<sup>1</sup> Η. Γ. Μασαγγούρας, *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Β΄ Στρατηγικές διδασκαλίες. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, 2002.

<sup>2</sup> C. Rogers, *A way of being*, Boston, Houghton Mifflin, 1980, σ.140.

<sup>3</sup> Μ. Μαλικιώση - Λοίζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2), 2003, σσ.259- 309.

<sup>4</sup> T. Attwood, *The complete guide to Asperger's Syndrome*, London, Jessica Kingsley publishers, 2007.

<sup>5</sup> S. Leiberg & S. Anders, «The multiple facets of empathy: A survey of theory and evidence», *Progress in Brain Research*, 156, 2006, σσ.419-440.

<sup>6</sup> J., Draguns, «Empathy across national, cultural, and social barriers», *Baltic Journal of Psychology*, 8(1,2), 2007, σσ.5-20.

θεμέλιο λίθο, που στηρίζεται ο ηθικός κώδικας των ανθρώπων<sup>7</sup> και είναι ζωτικής σημασίας για την επιβίωση του ανθρώπινου είδους, γιατί πλουτίζει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις<sup>8</sup> και μειώνει την επιθετικότητα και την αντικοινωνική συμπεριφορά. Η ικανότητα του να μπορεί κάποιος να βλέπει τον κόσμο με τα μάτια του άλλου μειώνει τις συγκρούσεις και οδηγεί στην αλληλοβοήθεια και στην κοινωνική υποστήριξη.<sup>9</sup>

Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία και τις κλίμακες ενσυναίσθησης, που υπάρχουν, φαίνεται οι περισσότεροι ερευνητές να συγκλίνουν, χωρίς να ταυτίζονται, στην ύπαρξη των ακόλουθων ειδών ενσυναίσθησης: α) Η γνωστική ενσυναίσθηση (Perspective Taking), η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα κατανόησης των σκέψεων του άλλου και του τρόπου με τον οποίο αντιδρά στις διάφορες περιστάσεις της ζωής,<sup>10</sup> δυνατότητα ενδεικτική υψηλού επιπέδου γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης, β) Θυμική ενσυναίσθηση (Empathic Concern), η οποία αφορά συναισθήματα ενδιαφέροντος, ζεστασιάς, συμπάθειας προς τους άλλους και κατά μερικούς ερευνητές αυταπάρνησης και αλτρουισμού, κινητοποιεί δηλαδή συμπεριφορές, οι οποίες στοχεύουν στην ευημερία των άλλων γ) Φαντασία, δ) Προσωπικό άγχος, (Personal Distress), αφορά συναισθήματα άγχους ως αντίκτυπο σε ακραίο άγχος του άλλου, επειδή το άτομο δεν μπορεί να αντιληφθεί τη διαφορά κι έχει αρνητική χροιά. Νεώτεροι μελετητές προσθέτουν την ε) Επικοινωνιακή, όταν τα υποκείμενα κατορθώνουν να έχουν εποικοδομητικούς διαλόγους και τη στ) Σχεσιακή, όταν οικοδομούνται αληθινές σχέσεις ως εξέλιξη μιας καλής επικοινωνίας.

Η ενσυναίσθηση συνδέεται με θετικές κοινωνικές συμπεριφορές όπως η συνεργατικότητα, η γενναιοδωρία, η μείωση επιθετικότητας<sup>11</sup> ή τα προβλήματα προσαρμογής που εμφανίζονται στη σχολική τάξη και τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών<sup>12</sup>.

Παιδιά με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση είναι δημοφιλή σε συμμαθητές και αγαπητά στους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας καλύτερες προϋποθέσεις για καλύτερες επιδόσεις<sup>13</sup>, ενώ συνδέεται θετικά με τον αλτρουισμό.<sup>14</sup> Η ικανότητα να συμπάσχεις, θεωρείται πως έχει θετικές επιπτώσεις στις κοινωνικές σχέσεις.<sup>15</sup> Η ενσυναίσθηση ή το συναισθηματικό ενδιαφέρον για έναν άνθρωπο σε στρες

<sup>7</sup> S. Baron – Cohen, «Empathy: Freudian origins and 21st century neuroscience», *The Psychologist*, 19(9), 2006, σσ.536-537.

<sup>8</sup> M. L. Hoffman, *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*, New York, Cambridge University Press, 2000.

<sup>9</sup> S. Leiber, & S. Anders, «The multiple facets of empathy: A survey of theory and evidence», *Progress in Brain Research*, 156, 2006, σσ.419-440.

<sup>10</sup> Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2), 2003, σσ.295-309.

<sup>11</sup> N. D. Feshbach, «Sex differences in empathy and social behavior in children», in N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *The development of prosocial behavior*, New York, Academic Press, 1982, σσ. 315-338.

<sup>12</sup> Κ. Ζγαντζούρη & Μ. Πουρκός, «Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης», στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Gutenberg, 1997, σσ. 259-273. και Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου, *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2001.

<sup>13</sup> D. Goleman, *Emotional intelligence why it can matter more than IQ*, New York, Bantam Books, 1997.

<sup>14</sup> M. L. Hoffman, «Interaction of affect and cognition in empathy», in C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotion, cognition and behavior*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984, σσ.103-131.

<sup>15</sup> M. H. Davis, *Empathy: A social psychological approach*, Boulder, Westview Press, 1996.

λειτουργεί σαν προπομπός κοινωνικής και ηθικής συμπεριφοράς<sup>16</sup> και αποτρεπτικός παράγοντας της επιθετικότητας, στοιχεία που βελτιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις (Davis, 1996· Eisenberg & Miller, 1987· Hoffman, 1990· Strayer & Roberts, 2004).

## Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ

Η Μαλικιώση<sup>17</sup> διακρίνει την ενσυναίσθηση σε έμφυτη και επίκτητη. Η Gavrilova<sup>18</sup> θεωρεί την ενσυναίσθηση ως μια ικανότητα που εξελίσσεται. Η ενσυναίσθηση στους ανθρώπους αναπτύσσεται αργότερα από τα βασικά αισθήματα του θυμού, φόβου, χαράς που εμφανίζονται τον πρώτο χρόνο της ζωής.<sup>19</sup> Σαν τα άλλα κοινωνικά αισθήματα (ενοχή, ντροπή, περηφάνια και ζήλια) περικλείει πολλαπλά αισθήματα που εκφράζονται σε κοινωνικά περιβάλλοντα. Η αναπτυξιακή μελέτη δείχνει ότι η ικανότητα της κατανόησης της προοπτικής του άλλου αναπτύσσεται σταδιακά στον άνθρωπο. Ο Martin Hoffman στη γνωστικοκοινωνική του θεωρία για την παιδική ηλικία προτείνει:<sup>20</sup>

1<sup>ος</sup> χρόνος: παγκόσμια ενσυναίσθηση, που αφορά στην αυτόματη ταύτιση του συναισθήματος και οφείλεται στην έλλειψη διάκρισης του εαυτού από τους άλλους.

1-3 χρόνια: εγωκεντρική ενσυναίσθηση. Αυτό είναι ένα πρώιμο πρότυπο ενσυναίσθησης που πιθανά βασίζεται σε στερεότυπα ή στη μνήμη παρόμοιων εμπειριών του παιδιού. Το παιδί αρχίζει να υποδύεται ρόλους, να συνειδητοποιεί δηλαδή ότι μπορεί το ίδιο να κάνει αυτό που συνήθως κάνει ένα πρόσωπο του περιβάλλοντός του, πράγμα που του δίνει την αίσθηση πως τα συναισθήματα των άλλων μπορεί να είναι διαφορετικά από τα δικά του.

Στάδιο 3: Εμφανίζεται σταδιακά η αληθινή ενσυναίσθηση. Το παιδί μπορεί να ανταποκριθεί στην ταυτόχρονη έκθεση αντιφατικών συναισθημάτων και οι αντιδράσεις του γίνονται οξυδερκείς. Π.χ. ένα παιδί μπορεί να συμπάσχει με τη λύπη ενός άλλου, αλλά ταυτόχρονα να εκτιμήσει ότι προσφέροντας βοήθεια πιθανά να προκαλέσει ντροπή και να μην εκτιμηθεί. Στις ηλικίες 6-9 ετών το παιδί αναπτύσσει την έννοια του εαυτού του και των άλλων ως προσώπων που έχουν συνεχή ύπαρξη και ξεχωριστή ιστορία και ταυτότητα. Φτάνει να εκφράζει ενσυναίσθηση για μη προνομιούχες κοινωνικά ομάδες ανθρώπων όπως οι φτωχοί, οι ανάπηροι κ.τλ.

Τα συναισθήματα που εμφανίζονται μεταξύ 4-6 ετών έχουν την πηγή προέλευσής τους στην αντίληψη του εαυτού και των άλλων, που οδηγεί σε συναισθηματικές αντιδράσεις όπως η ανασφάλεια, η κατωτερότητα, η ταπεινότητα, η υπερηφάνεια και η αυτοπεποίθηση. Η σύγκριση του εαυτού με τους άλλους αποτελεί τη βάση της συμπεριφοράς και της διάθεσης.

Στάδιο 4: Ξεκινά στην εφηβεία όπου τα παιδιά επιδεικνύουν μια αυξανόμενη ικανότητα να χρησιμοποιούν προσωπικά και ψυχολογικά επιχειρήματα παρά περιγραφές για να εξηγήσουν τα αισθήματα των άλλων αλλά και τις δικές τους

<sup>16</sup> C. Zahn-Waxler, P. M., Cole, J. D. Welsh, & N. A. Fox «Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with behavior problems», *Development and Psychopathology*, 7, 1995, σσ.27- 48.

<sup>17</sup> Μ. Μαλικιώση-Λοίζου, *Συμβουλευτική ψυχολογία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1993.

<sup>18</sup> T. P. Gavrilova, «Empathy in west societies», *Psychology*, 2, 1975, σσ.147-158.

<sup>19</sup> C. Zahn-Waxler, J. L. Robinson, & R. N. Emde, «The development of empathy in twins», *Developmental Psychology*, 28, 1992, σσ.1038-1047.

<sup>20</sup> Hoffman, M. L. «Empathy: Its development and prosocial implications», in C. B. Keasy (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 25, Lincoln, Nebraska University Press, 1977, σσ.169-217.



συναισθηματικές ανταποκρίσεις. Καθώς οι σχέσεις των εφήβων ολοένα και περισσότερο δίνουν έμφαση στην οικειότητα, οι δεξιότητες της ενσυναίσθησης στο στάδιο αυτό έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις αξιολογήσεις της κοινωνικής επάρκειας των μελών αυτής της ηλικιακής ομάδας.

Η ικανότητα ενσυναίσθησης παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ηθικής κρίσης, της προκοινωνικής και κοινωνικής συμπεριφοράς,<sup>21</sup> καθώς έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με τρεις βασικές κοινωνικές ικανότητες α) την ικανότητα κωδικοποίησης, β) αποκωδικοποίησης γ) ελέγχου και ρύθμισης επικοινωνίας. Η αναπτυξιακή μελέτη δείχνει ότι η ικανότητα της κατανόησης της προοπτικής του άλλου αναπτύσσεται σταδιακά στον άνθρωπο.

Οι Gnepp και Hess<sup>22</sup> μελέτησαν παιδιά 6-15 ετών και διαπίστωσαν ότι η γνώση που αφορά την εφαρμογή κοινωνικών κανόνων έκφρασης αυξάνεται μέχρι την ηλικία των 10 ετών, αλλά σταθεροποιείται στο επίπεδο αυτό με ασήμαντες αλλαγές από εκεί και μετά.

Έρευνα της Ανθίππης Γλυνού (1998) σχετικά με την «Αναγνώριση συναισθημάτων και ενσυναίσθησης σε Asperger» έδειξε πως τα παραπάνω αδυνατούν να αναπτύξουν την ανώτερη μορφή ενσυναίσθησης που είναι η συμπόνια. Η Λιθαδιώτη Αικατερίνη το 2008 μελέτησε την «Ενσυναίσθηση και συναισθηματική αντίληψη σε παιδιά 10-12 ετών». Παρατήρησε πως η πρώτη συνδέεται με το φύλο. Οι Λαμπράκου Βασιλική – Παναγιωτίδου Μαργαρίτα, εξέτασαν την επίδραση της στην «Τυπολογία οικογένειας και δεξιότητες επικοινωνίας-ενσυναίσθησης παιδιών σχολικής ηλικίας». Άλλη έρευνα το 2007 επιχείρησε «Μέτρηση της ενσυναίσθησης παιδιών μέσω αναφοράς γονέων». Ο Γ. Τσίτσας μελέτησε την επίδραση που έχει ένα «Πρόγραμμα διεκδίκησης στην διεκδικητικότητα, την ενσυναίσθηση και αυτοεκτίμηση Ελλήνων φοιτητών». Παρατήρησε πως ένα πρόγραμμα διεκδίκησης δεν έχει αποτελέσματα στην ανάπτυξη της γνωστικής ενσυναίσθησης και τη φαντασία, έχει όμως στη συναισθηματική ενσυναίσθηση και τη μείωση του προσωπικού στρες. Το 2008-09 οι Derman- Basal μελέτησαν την «Επίδραση ενός προγράμματος ενσυναίσθησης σε παιδιά 10-11 ετών διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου πάνω στην επιθετικότητα», και παρατήρησαν πως ένα πρόγραμμα ενσυναίσθησης μειώνει την επιθετικότητα και μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης παρουσιάζουν τα παιδιά κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Συμπερασματικά η έρευνα σχετικά με την ενσυναίσθηση έδειξε πως αυτή μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από βιωματικές εμπειρίες.

---

<sup>21</sup> R. A. Thompson «Empathy and emotional understanding: The early development of empathy», in N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*, New York, Cambridge University Press, 1987, σσ. 119-143.

<sup>22</sup> J. Gnepp, & D. L. Hess, «Children's understanding of verbal and facial display rules», *Developmental Psychology*, 22(1), 1986, σσ.103-108.

## ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ορίζεται ως μία παιδαγωγική διαδικασία, η οποία αντλεί από τη δραματική τέχνη ασκήσεις, εργαλεία και τεχνικές καθώς και από άλλες θεραπευτικές προσεγγίσεις με στόχο τη δημιουργική μάθηση, την έκφραση και την επικοινωνία των παιδιών.<sup>23</sup> Το Εκπαιδευτικό Δράμα (μετάφραση του όρου «Drama in Education -DiE») είναι μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία<sup>24</sup> που υιοθετεί στοιχεία από το κοινωνικό θέατρο με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Στα αγγλικά χρησιμοποιούνται επίσης οι όροι “process drama” (δράμα διαδικασίας) ή ο πιο πρόσφατος “context drama” (δράμα σε ευρύτερο πλαίσιο). Αφορά τόσο τη διαθεματική προσέγγιση, όσο και την ύλη του αναλυτικού προγράμματος και σου δίνει τη δυνατότητα να «δοκιμάσεις να περπατήσεις με τα παπούτσια ενός άλλου τις δικές του διαδρομές καθώς και να δεις πώς μοιάζει ο κόσμος από τη δική του οπτική γωνία». Ο Brian Way όρισε το δράμα ως μια «πρόβα της ζωής» και το θεώρησε όχι απλώς ως μέθοδο στο σχολείο αλλά και ως μέσο για να εμπλουτίσει κανείς την ταυτότητά του, το εγώ του.<sup>25</sup> Το δράμα αφορά καθαρά βιωματική διαδικασία και δε στοχεύει σε θεατρική παράσταση, αλλά ούτε ταυτίζεται με το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Το δράμα είναι το πεδίο που κάνει τον συμμετέχοντα ενεργό και επηρεάζει τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου. Η ανάληψη ρόλου στο δράμα με το σύνολο της τάξης, όπου όλη η τάξη συμμετέχει με συγκεκριμένους ρόλους - συμπεριλαμβανομένου του δασκάλου - σε ένα συνολικό, κοινό, δραματικό σενάριο, που δημιουργείται και διαμορφώνεται από κοινού, προσιδιάζει στη φύση του παιδιού. Η ανάληψη ρόλου ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση και βοηθά τα παιδιά να μπουν στη θέση του άλλου και να δουν τα πράγματα από τη δική του οπτική γωνία. Τα παιδιά μπορούν μέσα από το παιχνίδι ρόλων να αντιδράσουν σε ανοίξεις καταστάσεις αλλά και να παρακολουθήσουν τους συμμαθητές τους να αντιδρούν εντελώς διαφορετικά στο ίδιο ερέθισμα.

Τα παιδιά εκφράζουν στο δραματικό παιχνίδι αρνητικά συναισθήματα σε ένα περιβάλλον οικείο και ασφαλές, χωρίς να φοβούνται τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους. Παράλληλα, αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και επικοινωνούν τη δική τους συναισθηματική κατάσταση. Με τον τρόπο αυτόν βελτιώνουν τον τρόπο της συμπεριφοράς τους, γίνονται περισσότερο ευαίσθητα, αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση, η αυτοεκτίμηση, αυξάνεται το αίσθημα της συμπόνιας, της συμπάθειας και καλλιεργείται η συναισθηματική αυτοαντίληψη.<sup>26</sup> Οι δραματικές δραστηριότητες βοηθούν την έκφραση και τον έλεγχο των συναισθημάτων, κινητοποιούν άλλα ανεξερεύνητα συναισθήματα και μερικές φορές βοηθούν την αποφόρτιση των αρνητικών.

Το μοντέλο του δράματος στην εκπαίδευση βασίζεται στη μαθησιακή δύναμη που ενέχουν οι φαντασιακές καταστάσεις και οι ιστορίες οι οποίες δίνουν στον δάσκαλο και τους μαθητές τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τους χαρακτήρες σαν

<sup>23</sup> Άλκηστις, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, σ.18.

<sup>24</sup> Α. Αυδή & Μ. Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007, σ.19.

<sup>25</sup> B. Way, *Development through drama*, Atlantic Highlands, NJ, Humanities Press, 1967, σ. 10.

<sup>26</sup> Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2014, σσ.193-197.

να ήταν αληθινοί σε αυτούς. Το κέντρο του δράματος αφορά τη φυσική μας ικανότητα να φανταστούμε τους εαυτούς μας διαφορετικούς. Η φανταστική κατάσταση ξεκινά από τη στιγμή που φανταζόμαστε τον εαυτό μας «σαν να» σε άλλους χρόνους, μέρη και ρόλους.<sup>27</sup> Καταστάσεις της αληθινής ζωής και των ιστοριών δίνουν το πλαίσιο αλλά και τους χαρακτήρες και το πρόβλημα που θα μελετηθεί.

Η παρουσίαση με τις τεχνικές του δράματος που βοηθούν στην εμφάνιση αλλά και την πρόοδο της δράσης (ανάληψη ρόλου, διάδρομος συνειδήσης, ανακριτική καρτέλα, δάσκαλος σε ρόλο, τάξη σε ρόλο, παγωμένη εικόνα, γλυπτό, περίγραμμα ρόλου στον τοίχο, ημερολόγια, γράμματα, αντιστροφή ρόλου, κτλ.) επιτρέπουν στα παιδιά να συμπεριφερθούν σαν να ήταν μέσα στην κατάσταση, να πάρουν θέση, μα κύρια να αναστοχαστούν. Το δράμα έχει μαζί διανοητικό και συναισθηματικό αποτύπωμα στους συμμετέχοντες. Κρατά έναν καθρέφτη και αφήνει να εξετάσουμε τον εαυτό μας, καθώς παράλληλα εμβαθύνει στα ανθρώπινα κίνητρα και τη συμπεριφορά. Ανοίγει την προοπτική μας μέσω ιστοριών που απεικονίζουν τη ζωή από διαφορετικές οπτικές. Μέσα από τη δραματική διαδικασία επιτυγχάνεται η βιωματική μάθηση και η γνώση, ενισχύεται η αυτόέκφραση και εξελίσσεται σε μεγάλο βαθμό η σχέση με τους άλλους και με τον εαυτό.<sup>28</sup> Δίνει μάλιστα στους μαθητές τη δυνατότητα κίνησης, ανάπτυξης προφορικού λόγου, ανάληψης πρωτοβουλιών και δημοκρατικής ατμόσφαιρας στην τάξη. Πάνω απ' όλα το δράμα-θέατρο είναι επικοινωνία, το πρώτο και σημαντικότερο βήμα για να επιτευχθεί η γνωριμία με τον άλλον και στη συνέχεια η αποδοχή.

Παιδί σημαίνει έντονη ανάγκη για δράση και δράμα σημαίνει δράση, άρα η εφαρμογή του επιτρέπει στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος ο μαθητής να ασκεί το σώμα του και να αναπτύσσεται ψυχοκινητικά. Απαλλάσσεται από τους τρελούς μονολόγους μικρών και μεγάλων, μαθαίνει να ακούει να ρωτάει, να παίρνει απαντήσεις, μαθαίνει να συμμετέχει, απαλλάσσεται από την ψευδαίσθηση της μοναδικότητάς τους και θα βοηθηθεί να ενσωματωθεί αργότερα ομαλά στην κοινωνική διαδικασία. Με κινητικά παιχνίδια κίνησης - ακινησίας, αυτοσυγκέντρωσης και χαλάρωσης, το παιδί έρχεται πιο κοντά στο σώμα του κι ανοίγει έτσι την πόρτα του προς τον εσωτερικό του κόσμο, προς το συναίσθημα.

Οι Smilansky και Shefaya (1990), από τις πρώτες ερευνήτριες της επίδρασης των δραματικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη του παιδιού διαπίστωσαν στην έρευνά τους, πως μέσα από το παιχνίδι των ρόλων παιδιά προσχολικής ηλικίας μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων, βελτίωσαν την ενσυναίσθησή τους έναντι των άλλων και αναφέρουν ακόμα, πως η ικανότητα του παιδιού να υποδύεται ρόλους είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί.

Οι Akyol και Hamamci<sup>29</sup> στην Τουρκία, μελέτησαν την «*Επίδραση του δράματος στην εκπαίδευση στις δεξιότητες ενσυναίσθησης φοιτητών*», εφαρμόζοντας παρέμβαση 14 εβδομάδων και τα στατιστικά αποτελέσματα ήταν σημαντικά. Μάλιστα ήρθαν σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες Τούρκων ερευνητών<sup>30</sup> που υποστήριζαν πως η εκπαίδευση με δράμα δεν έχει κανένα αποτέλεσμα.

<sup>27</sup> G. Bolton, *Acting in classroom drama a critical analysis*, London, Trentham Books, 1998.

<sup>28</sup> Αλκηστis, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998, σ.28.

<sup>29</sup> A. K. Akyol, & Z. Hamamci, «The effect of drama education on the level of empathetic skills of university students», *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 1(1), 2007, σσ.205-215.

<sup>30</sup> Okvuran, A. Drama topluluğu sorumlusu olarak kalem bayramı etkinliklerinde drama gösterileri, 1993, ανάκτηση από: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/495/5840.pdf> και M.

### Ανάληψη ρόλου (role taking)

«Για να ερμηνεύσει το ρόλο, υιοθετεί την οπτική γωνία από την οποία ο ρόλος βλέπει τα πράγματα, προσπαθεί να προσδιορίσει τον εαυτό του μέσα από το ρόλο, προσπαθεί να δει τον άλλον μέσα του» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Για να καταλάβουμε και αποτελεσματικά να συσχετιστούμε με τους άλλους είναι απαραίτητο να εκτιμήσουμε ότι αυτοί έχουν διαφορετική προοπτική από τη δική μας. Ανάληψη ρόλου είναι ο όρος που δίνουμε στην ικανότητα να βλέπουμε τον κόσμο από την προοπτική ενός άλλου ατόμου. Υψηλές δεξιότητες ανάληψης ρόλου δίνουν στα άτομα την ικανότητα να προβλέπουν τις ανάγκες, τις αντιλήψεις τις δράσεις των άλλων και να λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη του άλλου, όταν κάνουν διαπροσωπικές κρίσεις ή αποφασίζουν για διαπροσωπικές συμπεριφορές. Πιο ώριμα επίπεδα μοτίβα ανάληψης ρόλου συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα επιθετικότητας και με πιο θετικές κοινωνικές συμπεριφορές σε συνομηλίκους, όπως το μοίρασμα και η βοήθεια.

Ο Piaget εισήγαγε την ανάληψη ρόλου στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης. Σε αυτήν βασισμένος ο Selman (1980)<sup>31</sup> έδωσε τη θεωρητική εξήγηση. Εξήγησε ότι έχει μεγαλύτερη αξία η διαδοχική σειρά που οι δεξιότητες ανάληψης ρόλου αποκτούνται παρά η συγκεκριμένη ηλικία έναρξης. Μάλιστα πρότεινε ένα μοντέλο πέντε σταδίων για την ανάπτυξη της κοινωνικής γνωστικής κατανόησης των παιδιών. Πότε θα φτάσει το κάθε παιδί σε κάθε στάδιο είναι ρευστό γιατί εξαρτάται και από εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι η κοινωνική τάξη, πρόταση που συμφωνεί με τη θέση της Μαλικιώση- Λοϊζου πως η ενσυναίσθηση είναι α) έμφυτη και β) επίκτητη. Θέση που δίνει χώρο στην τυπική εκπαίδευση να επέμβει και να έχει αποτελέσματα. Η έρευνα δείχνει σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα σε δεξιότητες ανάληψης ρόλου και την πιθανότητα ισχυρών αμοιβαίων φιλιών και γενικά αυξημένης δημοτικότητας, ιδιαίτερα σε μεγαλύτερα παιδιά.

---

Can, H. Dere, & E. ve Turan, *GÜMEF çocuk gelişimi çocuk gelişimi okul öncesi öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin empati becerisini kazanmalarına yaratıcı drama eğitimin etkisi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül, Konya, 1998.

<sup>31</sup> R. L. Selman, *The growth of interpersonal understanding*, New York, Academic Press, 1980.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Καθορισμός του προβλήματος

Το σύγχρονο σχολικό περιβάλλον των σχολείων ΕΑΕΠ, υπηρετεί τη σχολειοποίηση της ζωής των μαθητών, καθώς αποτελεί κοινωνική ανάγκη η απασχόληση τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα μέσα στο εικοσιτετράωρο (8-2μμ.). Η συνεπακόλουθη ανυπαρξία ελεύθερου παιχνιδιού στη γειτονιά κι ανάπτυξης σχέσεων, αλλά και η τάση ενασχόλησης των παιδιών με την τεχνολογία χωρίς όριο από τους γονείς, συνθέτουν την πραγματικότητα της σύγχρονης γενιάς. Τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα ταλανίζουν την οικογένεια, αποδυναμώνοντας την από τον κοινωνικοποιητικό της ρόλο, οπότε παρατηρείται το φαινόμενο οι μικροί μαθητές να έρχονται με έλλειμμα κοινωνικοποίησης, να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να δουν το σχολείο αλλά και τους συμμαθητές σαν ένα οικείο περιβάλλον. Το χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης, καλλιεργημένο μέσα από τη νέα παιδαγωγική προσέγγιση του Εκπαιδευτικού Δράματος, που προσιδιάζει στην παιγνιώδη φύση του αλλά και τη φυσική του ανάγκη για κίνηση, μπορεί να βοηθήσει καταλυτικά.

Παρότι η σπουδαιότητα της διδασκαλίας με Εκπαιδευτικό Δράμα, εξάιρεται στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχουν ερευνητικά πορίσματα που να στηρίζουν τις παραπάνω απόψεις. Το πλήθος των σχετικών ερευνών συρρικνώνεται σημαντικά καθώς περνάμε στις μικρές τάξεις του Δημοτικού.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα δεν είναι βέβαια ο μόνος τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης, είναι όμως σίγουρα ο πιο ευχάριστος και βιωματικός.<sup>32</sup> Το Εκπαιδευτικό Δράμα, ειδικότερα, αποτελεί μια καινοτόμο παιδαγωγική που λειτουργεί ως μέσο κοινωνικοποίησης και αυτογνωσίας προσφέροντας μοναδικές εμπειρίες στους συμμετέχοντες. Καθώς

---

<sup>32</sup> Η Strelkowa (1986) εφάρμοσε το εξής πείραμα: Επέλεξε δώδεκα τριάδες παιδιών ηλικίας 6 ετών, και τους έδωσε να παίξουν ένα ενδιαφέρον παιχνίδι. Παράλληλα πήρε ένα μικρό τρίχρονο που το έβαλε να εκτελέσει εργώδη άσκηση. Μέχρι να αρχίσει το πείραμα τους διάβασε μια ιστορία από την οποία έβγαινε το ηθικό δίδαγμα πως «πρέπει γενικά να βοηθάμε» τους αδύναμους. Ύστερα άρχισαν να παίζουν τα παιδιά ανά τριάδες, αγνοώντας όχι μόνο τα συναισθήματα του μικρού αλλά και τις προτροπές του ερευνητή να βοηθήσουν τον μικρό. Μελέτησε σταδιακά: 1. Την επιρροή που είχε ακουστικά και μόνο ο μύθος στην ανάπτυξη του "empathy" (ο μύθος είχε ανάλογο θέμα με αυτό που έπαιζαν). 2. Την επίδραση που μπορούσε να έχει η «δραματοποίηση» του μύθου στην πραγματική σχέση με τον μικρό, σε συνθήκες ελέγχου.

Πρώτο στάδιο: Προβάλλεται ένα φιλμ όπου ο ήρωας είναι παράδειγμα ηθικής συμπεριφοράς. Οι εξάχρονοι αν και κατά τη διάρκεια προβολής του φιλμ φάνηκαν να ταυτίζονται με τον ήρωα, παρ' όλα αυτά εμφάνισαν «συναισθηματική κώφωση» στο πραγματικό επίπεδο ως προς τον μικρό.

Δεύτερο στάδιο: Στήνεται «δραματοποίηση» όπου κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι εξάχρονοι και ο τρίχρονος υποδύονται καθορισμένους ρόλους. Οι μεγάλοι αρχίζουν να αντιδρούν θετικά προς τον μικρό (τον χαϊδεύουν, τον βοηθούν). Παρ' όλα αυτά εκτός ρόλου οι περισσότεροι παύουν να τον βοηθούν.

Τρίτο στάδιο: Μετά από πολλές συμμετοχές και "role playing" και αφού έχουν αποκομίσει αρκετή συναισθηματική εμπειρία, εισάγονται και στις πραγματικές σχέσεις και τότε εκδηλώνουν «ενσυναίσθηση». Άρα οι συνθήκες «δραματοποίησης» στα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας επιτρέπουν να αντιπαραβάλλουν και να εγκαταστήσουν σχέσεις, ανάμεσα στα ηθικά πρότυπα που απορρέουν από το μύθο και την προσωπική τους συμπεριφορά. Βλ. L. P. Strelkowa, *Οι συνθήκες ανάπτυξης της ενσυναίσθησης υπό την επιρροή λογοτεχνικών κειμένων, στο βιβλίο: Ανάπτυξη κοινωνικών συναισθημάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Μoskba, 1986.

στηρίζεται στις τεχνικές του θεάτρου αποτελεί κομμάτι του πολιτισμού και μέσο έκφρασης συναισθημάτων. Η δυνατότητα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης των παιδιών ως χαρακτηριστικό που διευκολύνει τη συνύπαρξη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία που μεταβάλλεται συνεχώς θα δώσει νέα πνοή στο χώρο του σχολείου.

### Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθεί η επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης Εκπαιδευτικού Δράματος, διάρκειας δεκαέξι εβδομάδων, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παιδιών Β΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου.

### Οριοθέτηση

Η έρευνα περιορίστηκε στη μελέτη της επίδρασης ενός προγράμματος παρέμβασης Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενσυναίσθηση παιδιών Β΄ τάξης δημόσιων Δημοτικών σχολείων ΕΑΕΠ του Ν. Αργολίδας.

Το πρόγραμμα διήρκεσε δεκαοκτώ εβδομάδες συνολικά. Άρχισε την τελευταία εβδομάδα του Σεπτεμβρίου και τελείωσε την τρίτη εβδομάδα του Φεβρουαρίου, αφού μεσολάβησαν οι διακοπές των Χριστουγέννων, οπότε δεν έγιναν μαθήματα.

Οι ομάδες που παρακολούθησαν το πρόγραμμα συμμετείχαν σε δεκαέξι δίωρες παρεμβάσεις που πραγματοποιούνταν την ώρα της ευέλικτης ζώνης μέσα στην τάξη τους. Λήφθηκε μέριμνα να είναι δίωρο συνεχόμενο της τρίτης και τέταρτης διδακτικής ώρας, ώστε αν δεν επαρκεί ο χρόνος να υπάρχει η δυνατότητα να ολοκληρώνεται η παρέμβαση μέσα στην ίδια μέρα και να μην υπάρχει πίεση χρόνου.

Οι ομάδες (πειραματικές & ελέγχου) ήταν μικτές (αγόρια & κορίτσια) και δεν είχαν προηγούμενη (ή παράλληλη) με το πρόγραμμα εμπειρία από οποιοδήποτε πρόγραμμα Εκπαιδευτικού Δράματος, πέρα απ' ό,τι προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα των ΕΑΕΠ σχολείων της Ελλάδας.

### Περιορισμοί

- α) Το δείγμα προερχόταν μόνο από τα Δημοτικά σχολεία ΕΑΕΠ Ν. Αργολίδας.
- β) Ο σχετικά μικρός αριθμός του δείγματος.

### Υποθέσεις

#### Ερευνητικές υποθέσεις

1) Το πρόγραμμα παρέμβασης Εκπαιδευτικού Δράματος επιδρά στην ενσυναίσθηση παιδιών Β΄τάξης Δημοτικού σχολείου ηλικίας 7-8 ετών. Υποτέθηκε ότι θα υπάρξει διαφορά μεταξύ των ομάδων όσον αφορά τα επίπεδα ενσυναίσθησης των παιδιών. Οι πειραματικές ομάδες θα αναπτύξουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από τις πειραματικές. Με βάση τα πορίσματα των παρεμβάσεων με Εκπαιδευτικό Δράμα που μελετήθηκαν (δε βρέθηκε ανάλογο για Β΄τάξη) υποτέθηκε πως θα υπάρξει βελτίωση στη συναισθηματική και γνωστική ενσυναίσθηση καθώς και τη φαντασία.

2) Οι πειραματικές ομάδες θα παρουσιάσουν σταθερή βελτίωση του επιπέδου ενσυναίσθησης με διακύμανση κατά την περίοδο διακοπών των Χριστουγέννων, όπου το πρόγραμμα θα διακοπεί για τρεις εβδομάδες.

3) Ο παράγοντας φύλο περιμένουμε να επιδράσει στο επίπεδο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης αγοριών – κοριτσιών, καθώς δέχονται διαφορετικά ερεθίσματα κατά τη διαπαιδαγώγησή τους.

### Στατιστικές υποθέσεις

#### Μηδενικές υποθέσεις

1) Δε θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες και τις ομάδες ελέγχου ως προς το επίπεδο ενσυναίσθησης μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Ειδικότερα :

- Δε θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις πειραματικές και στις ομάδες ελέγχου στο σύνολο της δέσμης.
- Δε θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ πειραματικών και ομάδων ελέγχου για τον παράγοντα συναισθηματική ενσυναίσθηση.
- Δε θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ πειραματικών και ομάδων ελέγχου για τον παράγοντα γνωστική ενσυναίσθηση.
- Δε θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ πειραματικών και ομάδων ελέγχου για τον παράγοντα φαντασία.
- Δε θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ πειραματικών και ομάδων ελέγχου για τον παράγοντα προσωπικό στρες.

2) Δε θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο φύλων, όσον αφορά το τελικό επίπεδο ενσυναίσθησης.

3) Δε θα υπάρξει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ προγράμματος και φύλου.

#### Εναλλακτικές υποθέσεις

1) Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες και τις ομάδες ελέγχου ως προς το επίπεδο ενσυναίσθησης μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Ειδικότερα :

- Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις πειραματικές και στις ομάδες ελέγχου στο σύνολο της δέσμης.
- Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ πειραματικών και ομάδων ελέγχου για τον παράγοντα συναισθηματική ενσυναίσθηση.
- Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ πειραματικών και ομάδων ελέγχου για τον παράγοντα γνωστική ενσυναίσθηση.
- Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ πειραματικών και ομάδων ελέγχου για τον παράγοντα φαντασία.
- Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ πειραματικών και ομάδων ελέγχου για τον παράγοντα προσωπικό στρες.

2) Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο φύλων, όσον αφορά στο τελικό επίπεδο ενσυναίσθησης.

3) Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ προγράμματος και φύλου.

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 153 παιδιά ηλικίας 7-8 ετών, μαθητές/τριες Β΄ τάξης δημόσιων Δημοτικών σχολείων ΕΑΕΠ Ν. Αργολίδας. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας κατά συστάδες στον πληθυσμό - στόχο αρχικά των έντεκα δημοσίων σχολείων ΕΑΕΠ του Ν. Αργολίδας (εξαιρέθηκε ένα ιδιωτικό σχολείο ΕΑΕΠ). Τα παραπάνω σχολεία διαθέτουν διπλά τμήματα σε κάθε τάξη τους με πρακτικό αποτέλεσμα να μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ένα τμήμα ως πειραματική ομάδα και το άλλο ως ομάδα ελέγχου καθώς αφορούσε η έρευνα στην πειραματική μέθοδο και συγκεκριμένα το πείραμα πριν και μετά.<sup>33</sup> Στη συνέχεια αποφασίστηκε να κληρωθούν τέσσερα σχολεία, ώστε το δείγμα να είναι όσο το δυνατό αντιπροσωπευτικότερο του πληθυσμού. Από αυτά πάλι με κλήρωση αποφασίστηκε ποια θα είναι τα πειραματικά τμήματα και ποια τα τμήματα που θα αποτελέσουν τις ομάδες ελέγχου. Έτσι τελικά την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν ( $n=25+18+14+19=76$ ) εβδομήντα έξι παιδιά, ενώ την ομάδα ελέγχου ( $n=24+19+15+19=77$ ) εβδομήντα επτά παιδιά. Η πειραματική ομάδα παρακολούθησε πρόγραμμα παρέμβασης Εκπαιδευτικού Δράματος, ενώ η ομάδα ελέγχου δε συμμετείχε συστηματικά σε πρόγραμμα παρέμβασης εκτός από δραστηριότητες που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων ΕΑΕΠ. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους Σεπτέμβριος 2015 με Φεβρουάριος 2016, ύστερα από τη σχετική έγκριση του Υπουργείου Παιδείας – ΙΕΠ (τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) για διεξαγωγή της μελέτης, όπου είχε κατατεθεί αίτηση. Εξασφαλίστηκε η γραπτή συναίνεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα και τους ζητήθηκε να μη συμμετέχουν σε εξωσχολικές θεατρικές δραστηριότητες στο διάστημα διεξαγωγής της έρευνας. Ο ερευνητής προέβει σε προέρευνα σε μία τάξη της Γ΄ Δημοτικού - όπου δόθηκε η κλίμακα που επρόκειτο να χορηγηθεί στην έρευνα και κατέγραψε τις φωναχτές παρατηρήσεις (think alouds). Πριν από την αρχική μέτρηση, συλλέχθηκαν από τους γονείς, με τη μέθοδο της συνέντευξης, δεδομένα που αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των παιδιών.

### Τεστ μέτρησης

Για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ (Bryant, 1982<sup>34</sup>, μφ.-προσαρμογή Mitspoulou & Giovazolias, 2013<sup>35</sup>). Αποτελείται από είκοσι δύο προτάσεις αυτοαναφοράς με επιλογές ΝΑΙ, ΟΧΙ (λεπτομερής περιγραφή παρατίθεται στο παράρτημα). Προτιμήθηκε γιατί είναι σταθμισμένο στην ελληνική πραγματικότητα και μπορούν να το χειριστούν παιδιά μικρής ηλικίας σε αντίθεση με μια κλίμακα Likert. Οι ενσυναισθητικές απαντήσεις βαθμολογήθηκαν με ένα (1) ενώ οι αντίθετες με μηδέν (0). Ο παράγων δομή ήταν συνεπής με την τριπαραγοντική λύση που έχουν

<sup>33</sup> G. Marczyk, D. DeMatteo, & D. Festinger, *Essentials of research design and methodology*, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc, 2005, σσ. 124-137.

<sup>34</sup> B. K. Bryant, «An index of empathy for children and adolescents», *Child Development*, 53, 1982, σσ.413-425.

<sup>35</sup> E. Mitspoulou & T. Giovazolias, «The Relationship Between Perceived Parental Bonding and Bullying: The Mediating Role of Empathy», *The European Journal of Counselling Psychology*, 2(1), 2013, σσ. 1-16.



προτείνει οι: del Barrio Gándara, Aluja, & García (2004).<sup>36</sup> Η εσωτερική συνέπεια των τριών υποκλιμάκων ήταν: α) αισθήματα λύπης, .52, β) κατανόηση συναισθημάτων, .56 και γ) αντίδραση με δάκρυα, .65.

Προσδιορίστηκε η τυπική απόκλιση, το τυπικό σφάλμα και το διάστημα εμπιστοσύνης. Οι διαφορές των μεταβλητών ελέγχθηκαν για επίπεδα σημαντικότητας 0,05.

### Διαδικασία

Οι μετρήσεις έγιναν εντός της τάξης, την ώρα της ευέλικτης ζώνης, εξασφαλίζοντας σταθερές συνθήκες. Όλες οι ομάδες έκαναν μια αρχική μέτρηση που έγινε την τελευταία εβδομάδα του Σεπτεμβρίου. Η παρουσίαση των τεστ στα παιδιά έγινε με παιγνιώδη τρόπο, για να ξεπεραστεί το άγχος και η συστολή που συχνά εμποδίζουν τα νήπια να αποδώσουν καλά,<sup>37</sup> διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες και έγινε ομαδικά, βήμα βήμα με τη βοήθεια της ερευνήτριας. Η ανωνυμία εξασφαλίστηκε μέσα από έναν προσωπικό κωδικό του κάθε παιδιού, ο οποίος διαμορφώθηκε με την καταγραφή τριών στοιχείων: α) το αρχικό του βαπτιστικού ονόματος, β) το αρχικό του επωνύμου, γ) την ακριβή ημερομηνία γέννησης.

Αφού έγινε η παρέμβαση με Εκπαιδευτικό Δράμα διάρκειας δεκαέξι εβδομάδων, ακολούθησε μετά από μια εβδομάδα ακόμα η τελική μέτρηση, την τρίτη εβδομάδα του Φεβρουαρίου.

### Το πρόγραμμα

Η εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης στο πειραματικά τμήματα βασίστηκε στη μεθοδολογία του Εκπαιδευτικού Δράματος. Συγκεκριμένα οι στόχοι του προγράμματος ήταν:

- α) Να νιώσουν τα παιδιά συναισθήματα και να τα διαχειριστούν.
- β) Να αναπτύξουν τη σκέψη τους πάνω σε βασικά κοινωνικά θέματα.
- γ) Να βιώσουν μέσω του δράματος δραματικές καταστάσεις και να πάρουν θέση.
- δ) Να αναστοχαστούν.
- ε) Να παρατηρήσουν εναλλακτικές στάσεις ζωής.
- στ) Να χαρούν και να έρθουν σε επαφή με τις δυνατότητες που προσφέρει το δράμα στην τάξη.
- ζ) Να βελτιώσουν ποιοτικά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

## ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων αφού συλλέχτηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν κάνοντας χρήση του IBM SPSS<sup>38</sup> statistics του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

---

<sup>36</sup> M. V. del Barrio Gándara, A. Aluja, & L. F. García, «Bryant's empathy index for children and adolescents: Psychometric properties in the Spanish language», *Psychological Reports*, 95, 2004, σσ.257-262.

<sup>37</sup> Brown, J., Sherrill, C., & B. Gench, «Effects on an integrated physical education /Music program in changing early childhood perceptual – Motor performance», *Perceptual and Motor Skills*, 53, 1981, σσ.51-154.

<sup>38</sup> R. Levesque, *SPSS programming and data management: A guide for SPSS and SAS users*. Fourth Edition,. Chicago Ill, SPSS Inc., 2007, σσ. 22-61.

Τα ποσοτικά δεδομένα υποβλήθηκαν σε στατιστική ανάλυση μέσω του στατιστικού κριτηρίου t-Student, το οποίο βασίζεται στη σύγκριση της διαφοράς μεταξύ των μέσων τιμών κάθε ερευνητικής μεταβλητής που έχει μετρηθεί στην ίδια κλίμακα, σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές.<sup>39</sup> Δεν επιχειρήθηκε παραγοντική ανάλυση καθώς ορισμένες δηλώσεις αντιστοιχούσαν σε περισσότερες από μια υποκλίμακες ταυτόχρονα. Η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας αμφίπλευρα). Η διασφάλιση ικανοποιητικού ποσοστού ανταπόκρισης (response rate) επιτεύχθηκε με τη συνεχή επίβλεψη του ερευνητή σε ό,τι αφορά τη συλλογή των δεδομένων και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι, ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας κατά την τελική μέτρηση ήταν μεγαλύτερος από αυτόν της ομάδας ελέγχου επαληθεύοντας την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση. Φαίνεται ότι το πρόγραμμα παρέμβασης του Εκπαιδευτικού Δράματος έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μικρών μαθητών. Το εύρημα αυτό υποστηρίζει την άποψη πολλών συγγραφέων οι οποίοι προτείνουν τη χρήση Εκπαιδευτικού Δράματος μέσα στη σχολική τάξη,<sup>40</sup> ως μια νέα παιδαγωγική που αγκαλιάζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα και φέρει εκπαιδευτικούς στόχους.

Έρευνες κυρίως στο εξωτερικό μας έχουν επαληθεύσει τον σημαντικό ρόλο του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ομαλή κοινωνικοποίηση και ψυχική υγεία των παιδιών. Η Santomenna (2010) στην έρευνά της, υποστηρίζει πως η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες του δράματος βελτίωσε τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, ενίσχυσε σημαντικά την ικανότητά τους στην ενσυναίσθηση και τα οδήγησε στο να μπορούν να υιοθετούν την οπτική των διπλανών τους.

Οι Lynam et al. (2007) υποστηρίζουν πως ένα έλλειμμα ενσυναίσθησης στη νεανική ηλικία είναι αναγκαίο να εντοπιστεί, καθώς υπάρχουν ισχυρές συσχετίσεις ανάμεσα στη χαμηλή ενσυναίσθηση και την ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς. Το έλλειμμα αυτό μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην εφηβεία, περίοδο σημαντική για την ενηλικίωση. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι έρευνες των Jolliffe & Farrington (2004) και Mehrabian, (1997). Επιπλέον οι Fernandez & Marshall (2003) και οι Jolliffe & Farrington (2004) προσθέτουν πως ένα έλλειμμα ενσυναίσθησης μειώνει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την επίδραση της συμπεριφοράς του πάνω στους άλλους.

Στην Ελλάδα οι Μαυρούδης και Μπουρνέλλη, στην έρευνα με τίτλο: «Ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στο Δημοτικό σχολείο» και η Τουρκοκύπρια ερευνήτρια Aysem Tombac στη έρευνά της με τίτλο: «Σημασία του δράματος στην προσχολική ηλικία», κάνοντας βιβλιογραφική έρευνα κατέληξαν στην αναγκαιότητα του δράματος ως βασικού πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

<sup>39</sup> G. Marczyk, D. DeMatteo, & D. Festinger, *Essentials of research design and methodology*, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc, 2005, σσ. 220-221.

<sup>40</sup> D. Heathcote, & G. Bolton, *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1995.

Δυστυχώς, δεν εντοπίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία έρευνες σχετικές με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσω δράματος σε αυτή την πρώιμη ηλικία. Παρόλο που άλλοι ερευνητές<sup>41</sup> συνδέουν την απόκτηση ηθικής συμπεριφοράς με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, δεν παρατηρείται τάση να υιοθετηθεί μια κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση, όπως το Εκπαιδευτικό Δράμα για την καλλιέργειά της στη δημόσια εκπαίδευση.

Η πρόταση που αναδύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αυτή ακριβώς: Μια πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση με όχημα το Εκπαιδευτικό Δράμα θα αναβαθμίσει το επίπεδο της εκπαίδευσης, θα λύσει πολλά προβλήματα που γιγαντώνονται μέσα σε μια πολυπολιτισμική και τεχνολογική εποχή και θα συντελέσει στην ψυχική υγεία των μελλοντικών πολιτών.

---

<sup>41</sup> S. Berthoz, J. Grèzes, J. L. Armony, R. E. Passingham, & R. J. Dolan, «Affective response to one's own moral violations», *NeuroImage*, 31(2), 2006, σσ. 945–950.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Άλκηστις, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Akyol, A. K., & Hamamci Z. «The effect of drama education on the level of empathetic skills of university students», *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 1(1), 2007, σσ. 205-215.
- Attwood, T. *The complete guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley publishers, 2007.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007.
- Bolton, G. *Acting in classroom drama a critical analysis*. London: Trentham Books, 1998.
- Baron - Cohen, S. «Empathy: Freudian origins and 21st century neuroscience», *The psychologist*, 19(9), 2006, σσ.536-537.
- Berthoz, S., Grèzes, J., Armony, J. L., Passingham, R. E., & Dolan, R. J. «Affective response to one's own moral violations», *NeuroImage*, 31(2), 2006, σσ.945–950.
- Brown, J., Sherrill, C., & Gench, B. «Effects on an integrated physical education /Music program in changing early childhood perceptual – Motor performance», *Perceptual and Motor Skills*, 53, 1981, σσ.51-154.
- Can, M., Dere, H. ve Turan, E. *GÜMEF çocuk gelişimi çocuk gelişimi okul öncesi öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin empati becerisini kazanmalarına yaratici drama eğitimin etkisi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül, Konya, 1998.
- Γλυνού, Α. *Αναγνώριση συναισθημάτων και ενσυναίσθηση (Empathy) σε άτομα με σύνδρομο Asperger*. Διδακτορική διατριβή: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, 1998.
- Davis, M. H. *Empathy: A social psychological approach*. Boulder: Westview Press, 1996.
- Del Barrio Gándara, M. V., Aluja, A., & García, L. F. «Bryant's Empathy Index for children and adolescents: Psychometric properties in the Spanish language», *Psychological Reports*, 95, 2004, σσ.257-262.

- Derman, M.T., & Basal, H.A. «The Impact of empathy education programme which was performed on 10-11 year old children from different socioeconomic levels on the aggression level», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 2014, σσ.1049-1053.
- Draguns, J. «Empathy across national, cultural, and social barriers», *Baltic Journal of Psychology*, 8(1,2), 2007, σσ.5-20.
- Eisenberg N. & Strayer J. *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987,
- Fernandez, Y. M., & Marshall, W. L. «Victim empathy, social self-esteem, and psychopathy in rapists», *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 15(1), 2003, σσ.11–26.
- Feshbach, N. D. «Sex differences in empathy and social behavior in children», in N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press, 1982, σσ. 315-338.
- Gavrilova, T. P. «*Empathy in west societies*», *Psychology*, 2, 1975, σσ.147-158.
- Goleman, D. *Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than IQ.*. New York: Bantam Books, 1995.
- Gnepp, J., & Hess, D. L. «Children's understanding of verbal and facial display rules», *Developmental Psychology*, 22(1), 1986, σσ.103-108.
- Heathcote, D. & Bolton, G. *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995.
- Hoffman, M. L. *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press, 2000.
- Hoffman, M. L. «Empathy and justice motivation», *Motivation and Emotion*, 4, 1990, σσ.151-172.
- Hoffman, M. L., «Empathy, its development and prosocial implications», in C. B. Keasy (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 25. Lincoln: Nebraska University Press, 1977, σσ.169-217.
- Hoffman, M. L. «Interaction of affect and cognition in empathy», in C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotion, cognition and behavior*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, σσ.103-131.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. «Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis», *Aggression and Violent Behavior*, 9, 2004, σσ.441–476.
- Λαμπράκου, Β., & Παναγιωτίδου Μ. *Τυπολογία οικογένειας και δεξιότητες επικοινωνίας και ενσυναίσθησης παιδιών σχολικής ηλικίας*, 2007, ανάκτηση από:  
<http://estia.hua.gr:8080/dspace/handle/123456789/247>

- Leiberg, S., & Anders, S. «The multiple facets of empathy: A survey of theory and evidence», *Progress in Brain Research*, 156, 2006, σσ.419-440.
- Levesque, R. *SPSS programming and data management: A guide for SPSS and SAS users*. Fourth Ed. Chicago Ill: SPSS Inc, 2007.
- Λιθαδιώτη, Α. (2008) «Ενσυναίσθηση και συναισθηματική αντίληψη σε παιδιά 10-12 ετών» ανάκτηση από: [http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/a/d/3/metadata-dlib-13ea583b8e924da363fd5b0dbcc288f3\\_1243836149.tkl#](http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/a/d/3/metadata-dlib-13ea583b8e924da363fd5b0dbcc288f3_1243836149.tkl#)
- Lynam, D. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. «Longitudinal evidence that psychopathy scores in early adolescence predict adult psychopathy», *Journal of Abnormal Psychology*, 116(1), 2007, σσ.155–165.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1993.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Εκπαίδευση* (γ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2), 2003, σσ.295-309.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Β΄ Στρατηγικές διδασκαλίες. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2005.
- Μαυρούδης, Ν., & Μπουρνέλλη, Π. «Ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης», *Φυσική Αγωγή Αθλητισμός-Υγεία*, 27, 2012, σσ.7-20.
- Mehrabian, A. «Relations among personality scales of aggression, violence, and empathy: Validation evidence bearing on the risk of eruptive violence scale», *Aggressive Behavior*, 23, 1997, σσ.433–445..
- Mitspoulou, E. & Giovazolias, T. «The relationship between perceived parental bonding and bullying: The mediating role of empathy», *The European Journal of Counselling Psychology*, 2(1), 2013, σσ.1–16.
- Okvuran, A., *Drama topluluğu sorumlusu olarak kalem bayramı etkinliklerinde drama gösterileri*, (1993) ανάκτηση από: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/495/5840.pdf>
- Rogers, C. *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin, 1980.
- Santomenna, D. *Are there benefits of theatre arts programs in schools?* Doctoral Dissertation, St. John's University, 2010.
- Selman, R. L. *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press, 1980.

- Smilansky, S. & Shefatya, L. *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications, 1990.
- Strayer, J., & Roberts, W. L. «Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness and parentic practices», *Social Development*, 13(2), 2004, σσ.229-254.
- Strelkowa, L. P. *Οι συνθήκες ανάπτυξης της ενσυναίσθησης υπό την επιρροή λογοτεχνικών κειμένων, στο βιβλίο: Ανάπτυξη κοινωνικών συναισθημάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Mockba, 1986.
- Thompson, R. A. «Empathy and emotional understanding: The early development of empathy», in N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press, 1987, σσ. 119–143.
- Tombac, A. *Ceramics from stories at pre-school using drama method*, 2014. ανακτήθηκε από: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Τσιάρας, Α. *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2014.
- Τσίτσας, Γ. *Η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη διεκδικητικότητα, στη διεκδικητική συμπεριφορά, τον τόπο ελέγχου, την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση Ελλήνων μαθητών κολλεγίου*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), 2009.
- Way, B. *Development through drama*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press, 1967.
- Ζγαντζούρη, Κ. & Πουρκός, Μ. «Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης», στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg, 1997, σσ. 259-273.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., & Emde, R. N. «The development of empathy in twins», *Developmental Psychology*, 28, 1992, σσ.1038–1047.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Welsh, J. D., & Fox, N. A. «Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with behavior problems», *Development and Psychopathology*, 7, 1995, σσ.27-48.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ

(Bryant, 1982 – μτφ-προσ/γή Mitsopoulou & Giovazolias, 2013)

Αγαπητέ μαθητή /αγαπητή μαθήτριά,

Σε παρακαλούμε διάβασε προσεκτικά κάθε μία από τις προτάσεις που ακολουθούν. Στη συνέχεια κύκλωσε το ΝΑΙ εάν το περιεχόμενο της πρότασης ταιριάζει με αυτό που σκέφτεσαι ή το ΟΧΙ εάν το περιεχόμενο δεν ταιριάζει με αυτό που σκέφτεσαι.

1	Στεναχωριέμαι όταν ένα κορίτσι δε βρίσκει κανένα να παίξει. <b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b>
2	Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι. <b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b>
3	Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα. <b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b>
4	Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο. <b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b>
5	Ένα αγόρι που κλαίει με κάνει να θέλω να κλάψω κι εγώ. <b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b>



6	Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι. <b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b>
7	Γελάω ακόμα και αν δεν ξέρω γιατί γελάει κάποιος. <b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b>
8	Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση. <b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b>
9	Τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα. <b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b>
10	Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται. <b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b>
11	Θυμώνω όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν χτυπήσει. <b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b>
12	Στεναχωριέμαι όταν ένα αγόρι δε βρίσκει κανένα να παίξει. <b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b>
13	Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω. <b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b>
14	

	<p>Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα αγόρι.</p> <p><b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b></p>
15	<p>Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι.</p> <p><b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b></p>
16	<p>Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα αισθήματα.</p> <p><b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b></p>
17	<p>Εκνευρίζομαι όταν βλέπω έναν συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από τον δάσκαλο</p> <p><b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b></p>
18	<p>Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους προφανώς δε θέλουν να έχουν.</p> <p><b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b></p>
19	<p>Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει θέλω να κλάψω κι εγώ.</p> <p><b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b></p>
20	<p>Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίνε οι άνθρωποι όταν βλέπουν μια θλιβερή ταινία ή όταν διαβάζουν ένα θλιβερό βιβλίο.</p> <p><b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b></p>
21	<p>Μπορώ να φάω όλα τα μπισκότα μου ακόμα και αν βλέπω</p>

κάποιον να με κοιτάει ζητώντας μου ένα.

**ΝΑΙ ΟΧΙ**

22

Δε στεναχωριέμαι όταν ο δάσκαλός μου τιμωρεί έναν συμμαθητή μου επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου.

**ΝΑΙ ΟΧΙ**

*Ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο που διέθεσες!*

**Σχέδιο εργασίας εργαστηρίου δράματος διάρκειας δύο διδακτικών ωρών.**

Θεματική έννοια : Φιλία

Αφόρμηση με αφήγηση : Κείμενο «Μικρός Πρίγκιπας» - διάρκεια 5΄

### **Αφήγηση**

Στο μακρινό πλανήτη 625 μοναδικός κάτοικος είναι ένα μικρό ξανθό αγόρι, ο Μικρός Πρίγκιπας. Ο πλανήτης είναι τόσο μικρός και γυμνός, που ο Μικρός Πρίγκιπας τον έχει γυρίσει άπειρες φορές και γνωρίζει κάθε σπιθαμή του. Κάθε μέρα του κυλάει ακριβώς ίδια κι απaráλλαχτα, όπως και η προηγούμενη. Κάθε πρωί που ξυπνάει λέει «Καλημέρα» στον εαυτό του και ξεκινάει για τον καθημερινό περίπατο στον μικρό πλανήτη του. Το μεσημέρι, που έχει περισσότερο φως, ο Μικρός Πρίγκιπας ανεβαίνει στο ψηλότερο σημείο και προσπαθεί να διακρίνει κάποιο άλλο ζωντανό πλάσμα στους μακρινούς πλανήτες, που βρίσκονται γύρω του. Κάθε απόγευμα επισκέπτεται το μοναδικό λουλούδι του πλανήτη του, ένα τριαντάφυλλο. Το σκαλίζει, το ποτίζει, το φροντίζει, αλλά ποτέ δεν του μιλάει, αν και φαίνεται ότι το λουλούδι θα ήθελε να του πει κάτι. Τι να πει κανείς, άλλωστε, μ' ένα λουλούδι, σκέφτεται ο ΜΠ.

ΓΛΥΠΤΟ : Επιλέγεται ένας μαθητής που επιθυμεί και ακούγοντας την αφήγηση παίρνει μια στάση που τον εκφράζει παραμένοντας σε παγωμένη εικόνα μπροστά στα μάτια των συμμαθητών του. (Δημιουργία ατμόσφαιρας)

### **Κινητικό σε ζευγάρια-Ανίχνευση σκέψεων**

**A)** Όλοι οι συμμετέχοντες συγχρόνως αναπαριστάνουν τη σχέση ΜΠ και τριαντάφυλλου, ενώ επαναλαμβάνεται η αφήγηση με τη συνοδεία μουσικής. Ακολουθεί η τεχνική ανίχνευση σκέψεων για τον ρόλο του τριαντάφυλλου.

«Τι νομίζετε ότι μπορεί να ήθελε να πει το λουλούδι στον Μικρό Πρίγκιπα;»

Αφήγηση

*Αυτά λοιπόν σκέφτεται το τριαντάφυλλο. Όταν βραδιάζει, ο Μικρός Πρίγκιπας κάθεται, όπως πάντα ολομόναχος, κοιτάζει τον ήλιο που δύει και σκέφτεται.*

### Παίρνω τη στάση του ρόλου-Ανίχνευση σκέψεων από τον δάσκαλο

Όλοι στην ομάδα παίρνουν τη στάση του ρόλου του Μ.Π. Ακολουθεί η τεχνική ανίχνευση σκέψεων για τον Μ.Π..«Τι νομίζετε ότι μπορεί να σκέφτεται και να θέλει ο Μικρός Πρίγκιπας;»

Αφήγηση

Ένα βράδυ, την ώρα που ο Μικρός Πρίγκιπας κάθεται και σκέφτεται, κυλάει στα πόδια του ένα μπουκάλι μ' ένα μήνυμα μέσα. (Ο δάσκαλος κυλάει το μπουκάλι στα πόδια του παιδιού που παριστάνει το Μ.Π., που το παίρνει, βγάζει το μήνυμα και το διαβάζει). Το μήνυμα γράφει: «Για να βρεις έναν πραγματικό φίλο, πρέπει πολύ να ψάξεις».

*Εκείνο το βράδυ ο Μικρός Πρίγκιπας δεν κοιμάται καθόλου. Στο μυαλό του γυρίζουν πολλές σκέψεις. Το επόμενο πρωί δεν είναι όπως τ' άλλα. Ο Μικρός Πρίγκιπας ξεχνάει να πει «Καλημέρα» στον εαυτό του και δεν κάνει το γύρο του πλανήτη του. Σκέφτεται συνέχεια το μήνυμα στο μπουκάλι. Θέλει να ταξιδέψει και να γνωρίσει καινούργιους φίλους, αλλά φοβάται ν' αφήσει τον πλανήτη του και όσα μέχρι τότε ήξερε τόσο καλά. Και τότε ξαφνικά ακούει έναν περίεργο θόρυβο. Σηκώνει το κεφάλι του και βλέπει ένα σμήνος βιαστικών πουλιών. Χωρίς να το πολυσκεφτεί, χωρίς καν ν' αποχαιρετήσει το λουλούδι του, παίρνει φόρα και προσγειώνεται στην πλάτη ενός πουλιού.. Κι έτσι ξεκινά ο Μικρός Πρίγκιπας πετώντας με τα φτερά των αποδημητικών πουλιών. Κι επειδή λαχταρά τόσο πολύ να γνωρίσει τον κόσμο, σταματά στον πρώτο πλανήτη που συναντά. Επισκέφτηκε πολλούς πλανήτες και γνώρισε πολλούς, αλλά δεν μπόρεσε να κάνει φίλους. Όλοι είχαν κάτι που τον εμπόδιζε να τους κάνει φίλους.*

### **Τα εμπόδια για τη δημιουργία μιας φιλίας**

**A) Δημιουργία σκηνών:** Τα παιδιά σε ομάδες δημιουργούν σκηνές που αναπαριστάνουν τη συνάντηση ανάμεσα στον Μικρό Πρίγκιπα και σε κάποιους που δοκιμάζει να τους κάνει φίλους του, αλλά αυτοί με τη συμπεριφορά τους αποδεικνύονται ανάξιοι για φίλοι. (Τους έχει δοθεί χρόνος 10' για να προετοιμάσουν το στιγμιότυπό τους

**B) Συζήτηση:** Ποια νομίζετε ότι είναι τα εμπόδια για τη δημιουργία μιας φιλίας;

Ιδεοθύελλα: Καταγραφή των απόψεων των παιδιών σε πίνακα αναφοράς χωρίς σχολιασμό

Αφήγηση :

*Απογοητευμένος ο Μικρός Πρίγκιπας συνεχίζει το ταξίδι του πάνω στην πλάτη των πουλιών. Ξαφνικά βλέπει μπροστά του έναν μεγάλο γαλάζιο πλανήτη. «Αυτός ο πλανήτης έχει πολύ περισσότερους κατοίκους», είπε το πουλί πάνω στη ράχη του οποίου ταξίδευε ο Μικρός Πρίγκιπας. «Είναι όλοι τους διαφορετικοί, ίσως εδώ να βρεις αυτό που θέλεις. Εμείς θα περάσουμε εδώ το καλοκαίρι και, αν θέλεις να γυρίσεις, θα περάσουμε να σε πάρουμε στην αρχή του φθινοπώρου». Ο Μικρός Πρίγκιπας πηδάει από την πλάτη του πουλιού και πέφτει*

στη γη σε ένα ερημικό λιβάδι. Ο καιρός περνάει και ο Μικρός Πρίγκιπας συνεχίζει την αναζήτησή του σ' αυτόν τον παράξενο πλανήτη. Ένα βράδυ συναντά μια αλεπού. Ήταν μια σοφή αλεπού που γνώριζε τα μυστικά της φιλίας και ο Μ.Π. τη ρώτησε: -Μπορούμε να γίνουμε φίλοι; -Πρέπει πρώτα να με εξημερώσεις, είπε η αλεπού. -Τι σημαίνει εξημερώνω;, ρώτησε ο Μικρός Πρίγκιπας; Και τότε η αλεπού άρχισε να του αποκαλύπτει τα μυστικά της φιλίας.

Τα ερωτήματα του Μικρού Πρίγκιπα (Δάσκαλος σε Ρόλο) στην αλεπού

Δίνεται στα παιδιά 10' χρόνος επεξεργασίας και ο δάσκαλος κρατά στάση ανθρώπου που ζητά να μάθει κάτι που δεν το γνωρίζει. Επίσης όταν μιλά η μια ομάδα οι άλλες δύο ακούν.

Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Η κάθε ομάδα επεξεργάζεται ένα από τα ερωτήματα και απαντά σ' αυτό. Έπειτα, ο δάσκαλος σε ρόλο Μικρού Πρίγκιπα συζητά με την κάθε ομάδα ξεχωριστά (τα παιδιά είναι σε συλλογικό ρόλο αλεπούς), ζητώντας απάντηση στα παρακάτω ερωτήματα:

- 1) Τι σημαίνει εξημερώνω; Τι πρέπει να κάνω με τον εαυτό μου, για να βρω έναν φίλο;
- 2) Τι σημαίνει εξημερώνω; Πώς μπορώ να αναγνωρίσω τον πραγματικό φίλο;
- 3) Τι σημαίνει εξημερώνω; Πώς μπορεί να κρατηθεί μια φιλία;

Αφήγηση

Αυτά είπε η αλεπού στο Μικρό Πρίγκιπα και πρόσθεσε: «Γνωρίζεις μόνο τα πράγματα που εξημερώνεις, είπε η αλεπού. Πρέπει να έχεις πολλή υπομονή. Θα στέκεσαι στην αρχή λίγο μακριά από μένα. Εγώ θα σε κοιτάζω με την άκρη του ματιού μου και συ δε θα λες τίποτα. Τα λόγια είναι πηγή παρεξηγήσεων, αλλά κάθε μέρα θα μπορείς να στέκεσαι όλο και πιο κοντά». Μετά άρχισε να του δείχνει πώς μπορεί ο ένας να εξημερώνει τον άλλον.

Κινητικά παιχνίδια: **Καθρέφτης** (μουσική)

Όλοι οι μαθητές συγχρόνως συμμετέχουν στο παιχνίδι που συμβολίζει τη βαθμιαία προσέγγιση των ατόμων σε μια φιλία καθώς και τη συμπληρωματικότητα των φίλων.

Αφήγηση

Εκείνο το βράδυ ο Μικρός Πρίγκιπας ονειρεύτηκε τον πλανήτη του και στο μυαλό του ξανάρθε το τριαντάφυλλό του. Έχοντας μάθει από την αλεπού τόσα για τη φιλία, κατάλαβε πως θα μπορούσαν να γίνουν αληθινοί φίλοι με το τριαντάφυλλό του. Το όνειρο αυτό το έβλεπε σχεδόν κάθε βράδυ. Κι ήρθε το φθινόπωρο κι άρχισαν τα πρωτοβρόχια. Κι ένα πρωινό από μακριά φαίνεται το σμάρι των πουλιών. Ο Μικρός Πρίγκιπας θυμήθηκε το ραντεβού του με τα πουλιά. Αμέσως, αφού αποχαιρέτησε την αλεπού, όρμησε στην πλάτη ενός πουλιού κι έφυγε για το μακρινό ταξίδι της επιστροφής.

Ταξίδι φαντασίας-αναστοχασμός

Κλείστε τα μάτια και χαλαρώστε (μουσική). Αφεθείτε σ' ένα ταξίδι ανάμεσα στους πλανήτες. Αν κάθε πλανήτη είναι ο κόσμος μιας φιλίας ταξιδέψτε στους πλανήτες που έχετε δημιουργήσει με τους φίλους σας και θυμηθείτε: Στιγμές που είχατε ανάγκη από έναν φίλο. Στιγμές που είσατε μοναδικοί για τον φίλο σας κι αυτός ήταν μοναδικός για σας. Στιγμές που η φιλία γέμισε ήλιο τη ζωή σας. Σκεφθείτε: Το χρόνο που χρειάζεται μια φιλία για να ανθίζει. Την υπομονή. Τις συγκρούσεις. Τις δοκιμασίες. Την ευθύνη. Τη δική σας πορεία εξημέρωσης στις φιλίες που έχετε και σ' αυτές που θα έρθουν στο μέλλον.

**A) Ομαδικό γλυπτό με θέμα τη φιλία**

**B) Αναστοχαστική συζήτηση**

Το δράμα περιλαμβάνεται στο βιβλίο της **Άβρας Αυδή και της Μελίνας Χατζηγεωργίου**

**«Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής», Μεταίχμιο 2007.**

### ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Κωδικός τάξης:	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'	50'	55'	60'
<b>ΖΕΣΤΑΣΙΑ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ</b> Αλληλεπιδράσεις												
Απόμακρος/έλλειψη ζεστασιάς(θετικού συναισθηματικού δεσμού)/ Δεν ακούει με προσοχή												
Ευχάριστες/θετικό ενδιαφέρον/όχι ενθουσιώδεις												
Ενθουσιώδεις/απολαυστικές												
<b>Συμμετοχή σε δραστηριότητες και παιχνίδια</b>												
Δε συμμετέχει/σωματικά απόμακρος												
Άλλοτε συμμετέχει, άλλοτε όχι/όταν συμμετοχή όχι ενθουσιώδης												
Συμμετέχει και απολαμβάνει τις δραστηριότητες των παιδιών												
<b>Κοινωνικές συνομιλίες</b>												
Αγνοεί το παιδί/τυπική απάντηση												
Σύντομες συζητήσεις/τις σταματά πριν το παιδί ολοκληρώσει												
Διεξοδική συζήτηση με γνήσιο ενδιαφέρον												
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ ΑΠΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ</b> Γενικό συναίσθημα												
Επίπεδο/αρνητικό												
Γενικά θετικό/ άλλοτε επίπεδο, άλλοτε φαίνεται να διασκεδάζουν												
Έντονο θετικό συναίσθημα/φαίνεται να απολαμβάνουν μια ζεστή Και φιλική τάξη												

Αμοιβαίο γέλιο/χαμόγελο																			
Καθόλου/ελάχιστα/τυπικό																			
Μερικές φορές, όμως άλλες φορές ο δάσκαλος φαίνεται απόμακρος																			
Πολλές ενδείξεις,εναρμονισμένο συναίσθημα μαθητών-δασκάλου																			
Έπαινος και σωματική ή λεκτική τρυφερότητα																			
Καθόλου ή όταν υπάρχει έπαινος δεν είναι αυθεντικός																			
Έπαινος με αυθεντικό τρόπο αλλά όχι τρυφερότητα																			
Γνήσιος έπαινος και τρυφερότητα																			
<b>ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ</b>																			
Σωματική εγγύτητα και βλεμματική επαφή																			
Απουσία/μηχανιστικές αλληλεπιδράσεις																			
Άλλοτε ναι άλλοτε όχι																			
Βρίσκεται κοντά όταν τους μιλά και εγκαθιδρύει βλεμματική επαφή																			
Πριν ακόμα τους μιλήσει																			
Λέξεις ευγένειας																			
Απουσία/μιλά με τόνο που δεν επιδεικνύει σεβασμό																			
Άλλοτε ναι άλλοτε όχι, όταν γίνεται χρήση δεν είναι αυθεντική																			
Συχνή και γνήσια χρήση																			
<b>Ονόματα</b>																			
Δεν αποκαλεί τα παιδιά με τα ονόματα/χρήση λανθασμένων ονομάτων																			
Άλλοτε ναι άλλοτε όχι																			
Συχνά αποκαλεί και αναφέρεται σε μαθητές με τα ονόματά τους																			
<b>ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ</b>																			
Αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους																			
Δεν φαίνεται να σχετίζονται/δεν προσέχουν ο ένας τον άλλο/όχι																			
Θερμές και φιλικές																			
Γενικά θετικές αλληλεπιδράσεις																			
Προσέχουν ο ένας τον άλλον/χαμογελούν ο ένας στον																			

άλλον/θετικές και απολαυστικές αλληλεπιδράσεις														
Βοήθεια/συνεργατικότητα														
Όχι αυθόρμητα-όταν κατευθύνονται από τον δάσκαλο όχι θερμά και φιλικά														
Μερικές φορές αυθόρμητα-όταν κατευθύνονται από τον δάσκαλο														
Βοηθούν όταν χρειάζεται ο ένας τον άλλον (συχνά, αυθόρμητα)/συνεργάζονται														





**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«Δραματική Τέχνη και παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και δια Βίου  
Μάθηση - MA in drama and performing arts in education and lifelong learning»**

**Εργασία της μεταπτυχιακής φοιτήτριας**

**ΣΟΦΙΑΣ ΣΤΕΝΟΥ**

**ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**

**«Η συμβολή της εφαρμογής μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην  
καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών, στο πλαίσιο της  
διδασκαλίας της αρχαίας Ιστορίας της Α' Λυκείου, μέσω της Δραματικής  
Τέχνης στην Εκπαίδευση»**

**Επιβλέπων καθηγητής : Αστέριος Τσιάρας**

**ΝΑΥΠΛΙΟ 2015**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	707
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	708
ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ.....	712
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ.....	713
ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ.....	723
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΦΑΡΜΟΓΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	724
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	730

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

*«Ποιος μπορεί να παραγνωρίσει την τεράστια σημασία της Ιστορίας; Βέβαια δεν πρέπει να οδηγεί στη δημιουργία εθνικισμών, που είναι πάντα καταδικαστέοι, ούτε πάλι να αναλώνεται αποκλειστικά σε έναν ανθρωπισμό ο οποίος, προσωπικά, με συγκινεί περισσότερο. Το θέμα είναι ότι χωρίς Ιστορία δεν είναι δυνατόν να υπάρξει εθνική συνείδηση. Και χωρίς εθνική συνείδηση δεν υπάρχει ούτε πρωτότυπη κουλτούρα, ούτε πραγματικός πολιτισμός»*

Φερνάν Μπρωντέλ<sup>1</sup>

*«Αυτό, λοιπόν, θεωρώ ότι είναι η μεγαλύτερη αξία του μουσείου για το παιδί, ανεξάρτητα από το ποιο μπορεί να είναι το περιεχόμενο του μουσείου: να ερεθίσει τη φαντασία του, να αναπτύξει την περιέργειά του ώστε να επιθυμήσει να εισχωρήσει ακόμα βαθύτερα στο νόημα αυτών που συναντά στο μουσείο, να του δώσει την ευκαιρία να θαυμάσει στον δικό του ορίζοντα, και, το κυριότερο απ' όλα, να του μεταδώσει ένα συναίσθημα δέους για τα θαυμαστά πράγματα του κόσμου. Γιατί ένας κόσμος που δεν είναι γεμάτος με θαυμαστά πράγματα είναι ένας κόσμος μέσα στον οποίο η προσπάθεια να μεγαλώνει κάποιος δεν έχει μεγάλη αξία»*

Μπ. Μπετελχάιμ<sup>2</sup> (1980)

---

<sup>1</sup> Φ. Μπρωντέλ, *Γραμματική των Πολιτισμών*, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 2003, σ. 42

<sup>2</sup> Ε. Νάκου, *Μουσειά : Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*, Αθήνα, Νήσος, 2001, σ.275.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σ' έναν κόσμο δομημένο με βάση τον ορθολογισμό και τον αυστηρό προγραμματισμό που επιβάλλουν την εντατικοποίηση σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής, ανακαλύπτουμε καθημερινά την ανάγκη, ως εκπαιδευτικοί, να συμβάλουμε στη δημιουργική επανασύνδεση παρελθόντος – παρόντος στον χώρο του σχολείου μέσα από μια διαφορετική προσέγγιση των μουσείων. Συνειδητοποιούμε την ανάγκη να προσεγγίσουμε το παρελθόν όχι σαν κάτι νεκρό και ξένο από εμάς, αλλά σαν ένα ζωντανό τεκμήριο της ανθρώπινης δημιουργικότητας, που αποδεικνύει τόσο την εξέλιξη του ανθρώπινου πνεύματος στην πορεία των αιώνων όσο και την ενότητα των πολιτισμών και των ανθρώπων. Γιατί οι αγωνίες, τα προβλήματα και τα ερωτήματα που έθετε ο άνθρωπος σ' αυτή την πορεία ήταν κοινά για όλους τους λαούς και όλους τους πολιτισμούς, ανεξάρτητα από το αν ο κάθε πολιτισμός προσέδωσε στα δημιουργήματά του το δικό του στίγμα και σφράγισε το καθένα από αυτά με τη δική του πολιτισμική ιδιαιτερότητα.

Βοηθώντας τους μαθητές μας να αντιληφθούν αυτή την αδιάσπαστη συνέχεια στην εξέλιξη και την ενότητα των ανθρώπινων πολιτισμών, οδηγώντας τους να διακρίνουν το μεγαλείο του ανθρώπινου πνεύματος και να βιώσουν τη μαγεία της ανθρώπινης ιστορίας, είναι σαν να τους καθιστούμε κοινωνούς και συνεχιστές αυτού του αξιοθαύμαστου έργου. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία θεωρούμε ότι μπορούμε να καλλιεργήσουμε στα παιδιά ένα αίσθημα βαρύτατης ευθύνης απέναντι στα δημιουργήματα αυτά, αλλά και απέναντι στην ίδια την ανθρωπότητα. Συνεπώς, μέσα από μια πιο δυναμική, και ευφάνταστη προσέγγιση των μουσείων, η οποία δε θα χαρακτηρίζεται από την επιφανειακή παρατήρηση και τη συσσώρευση ιστορικών πληροφοριών, αλλά θα κινητοποιεί τη φαντασία και την περιέργεια του παιδιού και θα τροφοδοτεί το συναισθηματικό του κόσμο με ένα πλήθος από έντονα και ευχάριστα συναισθήματα, ίσως συμβάλουμε στο να λειτουργήσουν τα μουσεία σαν χώροι εξερεύνησης και συναρπαστικών ανακαλύψεων για τα παιδιά.

Ελπίζουμε ότι μια διαφορετική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος μπορεί να συμβάλει και στην επανασύνδεση του ορθολογισμού με τον συναισθηματισμό, ώστε οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες να οδηγηθούν σε μια διαφορετική προσέγγιση του παρόντος, μια προσέγγιση πιο ανθρωποκεντρική και λιγότερο ψυχρή και τεχνοκρατική.

Παράλληλα με τους παραπάνω στόχους, είναι απαραίτητο να επισημάνουμε την ιδιαίτερη σημασία της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας με έναν τρόπο τέτοιο που να βοηθά τόσο στην σε βάθος γνώση - κατανόηση του ιστορικού γίνεσθαι από τους μαθητές, όσο και στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και

της συλλογικής αυτογνωσίας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο το μάθημα θα καταστεί αγώνισμα ελευθερίας και δημοκρατίας. Γιατί η δημοκρατία προϋποθέτει την ελευθερία εκείνου που σκέπτεται διαφορετικά, δηλαδή εκείνου που έχει τη δυνατότητα και την ικανότητα να ασκήσει κριτική.<sup>3</sup> Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία και μεγεθύνουν τον προβληματισμό μας, όταν συνειδητοποιούμε καθημερινά ως εκπαιδευτικοί το έλλειμμα ιστορικής παιδείας των μαθητών μας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Προκειμένου να αντιμετωπισθεί το παραπάνω έλλειμμα και να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών έχουν γίνει μελέτες σε βάθος και έχουν διατυπωθεί πολλές εκπαιδευτικές προτάσεις με στόχο την αναθεώρηση των μεθόδων και των σκοπών διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος. Η σύγχρονη διδακτική διατηρεί τις αρχές της νεότερης, όπως διατυπώθηκαν από τον Piaget, τον Bruner και άλλους παιδαγωγούς κατά τη δεκαετία του 1960 και τοποθετεί τον μαθητή στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας, στοχεύοντας στην κινητοποίηση της αυτενέργειάς του και αντιμετωπίζοντας τη μάθηση ως απόκτηση εμπειριών μέσα από την πράξη, προχωρώντας σταδιακά στην ανασύνθεση των εμπειριών του παιδιού μέσω της ενεργούς συμμετοχής του και οδηγώντας το στην ανακαλυπτική μάθηση.<sup>4</sup>

Συγκεκριμένα, οι σύγχρονες παιδαγωγικές και γνωστικές θεωρίες υποστηρίζουν τις βιωματικές διαστάσεις της μάθησης (J. Dewey, M. Montessori). Μεταξύ αυτών των θεωριών διακρίνεται η θεωρία του Βιγκότσκι, η οποία έχει παίξει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των σύγχρονων εκπαιδευτικών τάσεων, καθώς έχει υποστηρίξει την εξατομικευμένη αλλά και κοινωνική διάσταση της μάθησης και τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη. Η δόμηση της γνώσης και η ανάπτυξη εργαλείων σκέψης, σύμφωνα με τον Βιγκότσκι, συνδέονται με ποικίλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων, γι' αυτό και το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζει αποφασιστικά την ανάπτυξη και τη μάθηση, οι οποίες είναι μεν εσωτερικές εξατομικευμένες διαδικασίες, αλλά συγκροτούνται κοινωνικά. Η ανάπτυξη, με αυτήν την έννοια είναι μία φυσική αλλά, παράλληλα, και κοινωνική πολιτισμική διαδικασία.<sup>5</sup>

Επομένως οι σύγχρονες τάσεις της μουσειοπαιδαγωγικής συμφωνούν με τις ευρύτερες απόψεις της σύγχρονης παιδαγωγικής που, όπως προαναφέρθηκε, εκλαμβάνουν τη μάθηση ως διανοητική, ψυχική και πρακτική δραστηριότητα, με έντονα κοινωνικό χαρακτήρα, γιατί, τόσο τα υποκείμενα όσο και η γνώση θεωρούνται

---

<sup>3</sup> Π. Χ. Γατσωτής, «Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση», *ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ*, 53, 1995, σ.25.

<sup>4</sup> Χ. Μακρή, «Το μάθημα της Ιστορίας στη Β/θμια εκπαίδευση», *ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ*, 47-48, 1994, σ. 41.

<sup>5</sup> Ε. Νάκου, *Μουσειά : Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*, Αθήνα, Νήσος, 2001, σ. 197.

πολυσύνθετες οντότητες που συγκροτούνται σε σχέση με το ιστορικό, κοινωνικό, και πολιτισμικό πλαίσió τους. Παράλληλα όμως με την κοινωνική της διάσταση, η μάθηση θεωρείται εξατομικευμένη διαδικασία, γι' αυτό και οι γνώσεις κάθε υποκειμένου δεν ταυτίζονται με τις γνώσεις άλλων υποκειμένων, ακόμα κι αν προέρχονται από το ίδιο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και έχουν εκπαιδευθεί με τις ίδιες διαδικασίες.<sup>6</sup>

Σημαντική ως προς αυτή την παρατήρηση είναι η συμβολή της θεωρίας του Gardner, σύμφωνα με την οποία το γεγονός ότι δεν αντιλαμβανόμαστε όλοι οι άνθρωποι τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο αιτιολογείται, καθώς διαθέτουμε διαφορετικούς τρόπους για να κατανοούμε τους άλλους και την πραγματικότητα, διαθέτουμε – δηλαδή - διαφορετικά είδη νοημοσύνης. Ειδικότερα, ο Gardner διακρίνει επτά διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης: τη γλωσσική ή λεκτική, τη λογικομαθηματική, τη χωροαντιληπτική, τη μουσική, τη σωματικοκινηστική, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική ή ενδοατομική νοημοσύνη. Κάθε τύπος νοημοσύνης συνδέεται με ιδιαίτερες ικανότητες αντίληψης και κατανόησης της πραγματικότητας, που απαιτούν αντίστοιχα ιδιαίτερες μορφές άσκησης, ώστε από αυθόρμητες κλίσεις να εξελιχθούν σε ανεπτυγμένες δεξιότητες κατανόησης, επικοινωνίας και έκφρασης.<sup>7</sup>

Μία ακόμη βασική παιδαγωγική αρχή της μουσειοπαιδαγωγικής, αλλά και της ευρύτερης σύγχρονης παιδαγωγικής, είναι η αρχή της ολιστικής ή ολοκληρωμένης μάθησης, που συνδέεται επίσης με τον Βιγκότσκι και υποστηρίζει ότι *«όλα τα σχολικά μαθήματα δρουν ως τυπική επιστήμη, καθένα διευκολύνοντας τη μάθηση των άλλων»*. Σύμφωνα με την παραπάνω αρχή κρίνεται απαραίτητη η διασύνδεση διάφορων επιστημονικών κωδίκων και γνώσεων κατά τη διαδικασία της μάθησης, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να δομούν γνώσεις και να αναπτύσσουν δεξιότητες διερευνώντας και κατανοώντας την πραγματικότητα με κώδικες διάφορων επιστημών, χρησιμοποιώντας πολύπλευρες και στενά συνδεδεμένες διανοητικές, ψυχικές, σωματικές και κοινωνικές ικανότητες.

Γι' αυτόν τον λόγο η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση υποστηρίζει και χρησιμοποιεί ολιστικές ή διεπιστημονικές μεθόδους, οι οποίες παράλληλα με την ευρύτερη παιδαγωγική σημασία τους για τη διαδικασία της μάθησης και τη δόμηση ουσιαστικών γνώσεων, διευκολύνουν τους παιδαγωγούμενους, ως άτομα και ομάδες, να αναγνωρίζουν την πολυσημία του υλικού πολιτισμού και να αναπτύσσουν σύνθετες δεξιότητες για ουσιαστική διερεύνηση και αξιοποίησή του.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Ε. Νάκου, ό.π., σ. 185.

<sup>7</sup> Ε. Νάκου, ό.π., σ. 207.

<sup>8</sup> Ε. Νάκου, ό.π., σσ. 198-199.

Από τα παραπάνω διαγράφεται με ενάργεια ο σκοπός της μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης, που θα μπορούσε να διατυπωθεί ως η προσπάθεια να διαμορφωθεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αρχών και προβληματισμού, βάσει του οποίου μπορεί να ασκείται γόνιμη εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τα μουσεία.

Είναι, επίσης, σημαντικό να επισημανθεί ότι το πλαίσιο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί και στο ευρύτερο πολιτισμικό, κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον και να τεθεί στην υπηρεσία ολόκληρης της κοινωνίας και ιδιαίτερα των νέων. Η δυνατότητα αυτή της μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης, το ότι μπορεί, δηλαδή, να αξιοποιηθεί και να βρει εφαρμογή σε έναν ευρύτερο κοινωνικό χώρο, την καθιστά δεκτική στη συνεργασία της και με άλλες επιστήμες, όπως την επιστήμη της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της θεωρίας της επικοινωνίας, της αισθητικής, της ιστορίας της τέχνης, της αρχαιολογίας, της ιστορίας και των φυσικών επιστημών. Στην προσπάθειά μας, ωστόσο, να διακρίνουμε τις επιστήμες με τις οποίες συνδέεται πιο στενά, θα λέγαμε ότι αυτές είναι οι επιστήμες της παιδαγωγικής, της μουσειολογίας και της θεωρίας του υλικού πολιτισμού.<sup>9</sup>

Ολοκληρώνοντας την εισαγωγική μας αναφορά στους σκοπούς και το πλαίσιο της μουσειοπαιδαγωγικής, επισημαίνουμε την ανάγκη η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση να συμβάλει στην καλλιέργεια ειδικών δεξιοτήτων στους σύγχρονους νέους, ώστε να είναι σε θέση να ερμηνεύουν κριτικά το σύγχρονο υλικό πολιτισμό. Πρόκειται για έναν πολιτισμό της εικόνας, που διαμορφώνεται από τα σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης και την παγκόσμια πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευόμενοι καλούνται μέσω της μουσειοπαιδαγωγικής να μάθουν να αντιλαμβάνονται και να αξιοποιούν δημιουργικά τον υλικό πολιτισμό, τις εικόνες και τους πολιτισμικούς χώρους, συνδέοντάς τους με όλους τους τομείς της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας. Με λίγα λόγια, καλούνται να καλλιεργήσουν κριτική γνώση και σκέψη, καθώς και ώριμη συναισθηματική, ψυχική, κοινωνική και πολιτισμική συμπεριφορά που θα βασίζεται στην ουσιαστική αυτογνωσία, και στην παράλληλη αποδοχή του άλλου.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Ε. Νάκου, ό.π., σ. 178.

<sup>10</sup> Ε. Νάκου, ό.π., σ. 180.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα - ποιοτικού χαρακτήρα - έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τον ρόλο της μουσειοπαιδαγωγικής παρέμβασης στον χώρο του μουσείου, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας, προκειμένου να καλλιεργηθεί στους μαθητές υψηλό επίπεδο ιστορικής ενσυναίσθησης. Οι μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις πραγματοποιούνται από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό στον χώρο του μουσείου και σχεδιάζονται με βάση τις αρχές και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού δράματος. Για την ανάλυση της έννοιας της ιστορικής ενσυναίσθησης αξιοποιήθηκαν τα επίπεδα προσδιορισμού της, όπως διατυπώθηκαν από τους Ashby και Lee (1987)<sup>11</sup>, καθώς και ερωτηματολόγια σχεδιασμένα ανά διδακτική ενότητα έτσι ώστε να αξιολογούν τις τρεις διαστάσεις της ιστορικής ενσυναίσθησης, όπως αυτές διατυπώθηκαν από την έρευνα που πραγματοποίησε η Endacott.<sup>12</sup>

## ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ιστορική ενσυναίσθηση, επίπεδα ιστορικής ενσυναίσθησης, μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, διδασκαλία της Ιστορίας μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος.

---

<sup>11</sup> Ε. Νάκου, *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000, σσ. 107-110.

<sup>12</sup> J. L. Endacott, *Negotiating the Process of Historical Empathy*, Theory & Research in Social Education, Copyright © College and University Faculty, Assembly of National Council for the Social Studies, University of Arkansas, Published online: 28 Feb 2014.



## ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο προβληματισμός μου σε σχέση με το εν λόγω θέμα προέκυψε, όπως προαναφέρθηκε, και μέσα από την εμπειρία μου ως εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και μέσα από την πραγματοποίηση δύο εκπαιδευτικών δράσεων πάνω στο ίδιο αντικείμενο. Συγκεκριμένα, κατά το σχολικό έτος 2014-15 συμμετείχα με τη συνάδελφο Ευαγγελία Γιαγκιόζη, φιλόλογο και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ίδιου προγράμματος στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών σε ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που έλαβε χώρα στο αρχαιολογικό μουσείο Ναυπλίου, πραγματοποιήθηκε με ένα τμήμα της Α' Λυκείου του 1<sup>ου</sup> ΓΕΛ Ναυπλίου και αφορούσε στην ενότητα «*Μυκηναϊκός πολιτισμός*», που διδάσκεται στο βιβλίο της Ιστορίας της Α' Λυκείου. Επίσης, κατά την ίδια σχολική χρονιά, ανέλαβα την πραγματοποίηση ερευνητικής εργασίας (project) με μαθητές της Β' Λυκείου στο ίδιο σχολείο, όπου και υπηρετώ ως φιλόλογος, με θέμα «*Ταξίδι στον μυκηναϊκό κόσμο μέσα από τα εκθέματα του Αρχαιολογικού Μουσείου Ναυπλίου*».

Ευρύτερος στόχος και των δύο προγραμμάτων ήταν να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις δημιουργίες της πολιτιστικής μας κληρονομιάς αλλά και με τον χώρο του μουσείου, ώστε να επανέρχονται σ' αυτό για να το βιώνουν σε κάθε ευκαιρία, σε διάφορες χρονικές στιγμές της ζωής τους.

Άλλος ένας στόχος των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ήταν να λειτουργήσει το μουσείο ως ερέθισμα προκειμένου οι μαθητές να ανταποκρίνονται στα κίνητρα για αυθόρμητη έκφραση και δημιουργικότητα, που παρέχει, και να ενθαρρυνθούν στο να αναπτύξουν και άλλες ατομικές δεξιότητες.

Συμπερασματικά, οι μουσειοπαιδαγωγικές αυτές παρεμβάσεις στοχεύουν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σε σχέση με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, η λεπτή παρατήρηση του οποίου και η βίωσή του από τα παιδιά σαν να είναι κάτι δικό τους συμβάλλει στην καλλιέργεια της μνήμης και των ψυχοσυναισθηματικών τους δυνατοτήτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το παρελθόν βιώνεται από τα παιδιά όχι σαν κάτι παρωχημένο και νεκρό, αλλά σαν ένας ζωντανός χώρος που τροφοδοτεί με τις αξίες του το παρόν. Ο εκπαιδευόμενος καθίσταται, έτσι, ικανός να ανασυνθέτει το παρελθόν, με τη βοήθεια της φαντασίας του, αξιοποιώντας τα αρχαιολογικά ευρήματα.<sup>13</sup>

Οι δύο αυτές παιδαγωγικές παρεμβάσεις – δράσεις με οδήγησαν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα αλλά ταυτόχρονα κινητοποίησαν περισσότερο το

---

<sup>13</sup> Α. Κοντογιάννη, *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι κι Αγγεία* (β' έκδοση), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1996, σ. 25.

ενδιαφέρον μου για επιστημονική έρευνα πάνω στο ίδιο θέμα. Από την πρώτη στιγμή, δηλαδή, παρατήρησα την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για την αρχαία ιστορία, την αξιοποίηση της φαντασίας τους, την προσπάθειά τους να αυτενεργήσουν και να λειτουργήσουν ως ερευνητές, τη βιωματική σχέση που ανέπτυξαν με το μάθημα και κυρίως παρατήρησα εντυπωσιασμένη το ενδιαφέρον και την ενεργό συμμετοχή από τους αδύνατους μαθητές, οι οποίοι συνήθως μέσω της παραδοσιακής διδασκαλίας παρουσιάζουν πολύ χαμηλή επίδοση και ελάχιστο ενδιαφέρον για την ιστορία.

Ο προβληματισμός αυτός ενισχύθηκε και από κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με τις εξελίξεις στον χώρο της μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, ενώ κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα οι χώροι των μουσείων εκλαμβάνονταν ως χώροι μάθησης στους οποίους προβάλλονταν οι καθιερωμένες αξίες και καλλιεργείτο το εθνικό φρόνημα, κατά τον 20<sup>ο</sup> και 21<sup>ο</sup> αιώνα παρατηρήθηκε μια δραματική αύξηση του αριθμού και των ειδών των μουσείων, τα οποία αντιμετωπίζονται όχι μόνο ως εκπαιδευτικά, αλλά και ως πολιτιστικά κέντρα. Σήμερα υπάρχουν μουσεία στα οποία δεν υπάρχουν καν εκθέματα, και που λειτουργούν με στόχο να προκαλέσουν εμπειρίες και μέσω αυτών να συμβάλουν στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Μια επιπλέον αλλαγή που παρατηρείται στη φιλοσοφία λειτουργίας των μουσείων έχει να κάνει με το κοινό στο οποίο απευθύνονται. Παλαιότερα τα μουσεία αφορούσαν μόνο ένα πεπαιδευμένο κοινό, δηλαδή μία πνευματική - αναπόφευκτα και κοινωνική - ελίτ, ενώ σήμερα απευθύνονται σε όλους, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την ευρύτερη εκπαιδευτική τους αποστολή, τα καθιστά χώρους κατάλληλους για εκπαιδευτική έρευνα.<sup>14</sup>

Ειδικότερα τα αρχαιολογικά μουσεία στις μέρες μας μπορούν να παίξουν έναν διαφωτιστικό ρόλο για το κοινό και να εμπνεύσουν πολλές πτυχές του πολιτισμού μας, γεγονός που αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αν αναλογιστεί κανείς την κρίση που διέρχονται οι ανθρωπιστικές σπουδές στην εποχή μας.<sup>15</sup> Άλλωστε, στα σύγχρονα μουσεία ο επισκέπτης βιώνει την πιο βαθιά και καθοριστική για τον ίδιο εμπειρία, όταν νιώθει ότι συμμετέχει στο ξεδίπλωμα, στην αποκάλυψη των κρυφών μηνυμάτων των εκθεμάτων. Όταν δηλαδή νιώθει ότι παίρνει μέρος στο έργο της ερμηνείας που λαμβάνει χώρα γύρω του. Τα μουσεία είναι πρώτα απ' όλα για τους ανθρώπους, είναι δημόσιοι χώροι, όπου οι άνθρωποι μπορούν να εκφράσουν την κατανόησή τους

---

<sup>14</sup> K. Crowley, P. Pierroux & K. Knutson, «Informal Learning in Museums», in R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, New York, NY, Cambridge University Press, 2014, σσ. 461-478.

<sup>15</sup> R. B. Halbertsma, «The Purest Examples from Antiquity - Old Museums in a Modern World», *European Review*, 13(4), 2005, σσ.649-659.

για τις έννοιες των εκθεμάτων ή των έργων τέχνης μέσα από τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους και τις φωνές τους.<sup>16</sup>

Σύμφωνα με αυτήν την εναλλακτική προσέγγιση του ρόλου του μουσείου, το μουσείο δεν αποτελεί πια απλώς έναν φυσικό χώρο, αλλά μάλλον, έναν μεταφορικό χώρο στον οποίο η ανθρώπινη κοινωνία είναι ελεύθερη να εξερευνήσει και να επανασυνδεθεί με την τέχνη, σαν να αποτελεί αυτή κομμάτι της καθημερινότητάς της. Αναδεικνύεται έτσι και ο ρόλος της κοινότητας, αφού το μουσείο γίνεται αντιληπτό ως χώρος στον οποίο η μάθηση προκύπτει μέσα από τις σχέσεις της ίδιας της κοινότητας και η αποστολή του εστιάζεται στο να ενδυναμώσει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να διαμορφώσουν δεσμούς τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα εκθέματα και την τέχνη, οι οποίοι θα προκύψουν μέσα από τον διάλογο και τη συζήτηση.<sup>17</sup>

Η εξέλιξη αυτή που παρουσιάζεται στον χώρο της μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης, τόσο όσον αφορά τον επαναπροσδιορισμό των στόχων της, όσο και την ανανέωση των μεθόδων της θα μπορούσε να εξεταστεί παράλληλα με την εξέλιξη που παρατηρείται στον χώρο της διδακτικής της Ιστορίας, οι νέοι στόχοι της οποίας αναλύθηκαν στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας.

Όπως αναφέρθηκε δηλαδή και στην εισαγωγή, ένας από τους σημαντικότερους στόχους της διδασκαλίας της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι αυτός της καλλιέργειας της κριτικής στάσης απέναντι στο ιστορικό γίνεσθαι. Η κριτική αυτή στάση του μαθητή και αυριανού ενήλικα σε σχέση με τη διδασκαλία της ιστορίας, στην καλλιέργεια, της οποίας μπορεί να συμβάλει η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση, συνδέεται στενά με την έννοια της ιστορικότητας. Όσον αφορά την έννοια της ιστορικότητας πρέπει να επισημανθεί ότι στις μέρες μας κυριαρχεί ο παροντισμός. Η τάση, δηλαδή, σύμφωνα με την οποία συστέλλεται το μέλλον, διαστέλλεται υπέρμετρα το παρόν, στο οποίο προσδίδεται οιονεί ουσιοκρατικός και νομοτελειακός χαρακτήρας και παράλληλα, είτε εργαλειοποιείται το παρελθόν το οποίο προσαρτάται στις απαιτήσεις του παρόντος (καθήκον μνήμης, προσήλωση στην πολιτιστική κληρονομιά και στην παράδοση) είτε καλλιεργείται η επιδεικτική αδιαφορία γι' αυτό και προτείνεται η στάση της ιστορικής λήθης. Έτσι εξηγείται το φαινόμενο της προσήλωσης των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως στις χώρες του Δυτικού κόσμου στην ιδέα της τελεολογικής

---

<sup>16</sup> R. Burnham, & Kai-kee Elliott, «Museum Education and the Project of Interpretation in the Twenty-First Century», *The Journal of Aesthetic Education*, 41(2), 2007, σσ. 11-13.

<sup>17</sup> C. S. Jeffers, «Museum as Process», *The Journal of Aesthetic Education*, 37(1), 2003, σσ. 107-119.

αντίληψης της ιστορικής εξέλιξης και του αναπόφευκτου χαρακτήρα της προόδου. Αυτή η στάση απέναντι στην ιστορία στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν με ιστορικούς όρους την κατεύθυνση, το τίμημα και τις ασυμμετρίες της ιστορικής μεταβολής και των σύμφυτων με αυτήν μετασχηματισμών, όπως και τις αποκλίνουσες επιπτώσεις τους σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.<sup>18</sup> Προς την κατεύθυνση, αντίθετα, της διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης, κουλτούρας και συνείδησης μπορούν να συμβάλουν τόσο η δυνατότητα πολυπρισματικής θέασης των ιστορικών γεγονότων, όσο και η δυνατότητα υπέρβασης των συμβατικών αναγνώσεων της ιστορίας, οι οποίες μέσα από τα εθνοκεντρικά αφηγήματα ομογενοποιούν τις αντιθέσεις και δίνουν έμφαση στην πολιτικοστρατιωτική ιστορία και στον ρόλο των ηγεσιών.<sup>19</sup>

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η ικανότητα της ιστορικής ενσυναίσθησης αναδεικνύεται σε βασικό διδακτικό στόχο της σύγχρονης διδακτικής της Ιστορίας.

Ο όρος ενσυναίσθηση έχει μελετηθεί από Έλληνες και ξένους ερευνητές και μπορεί να οριστεί ως «*Η κατάδυση του ερευνητή στο αντικείμενο της μελέτης του*» (*Einführung für den Leopold von Ranke*) (Iggers, 1999: 58). Είναι η επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων (Goleman, 1999: 97), η προσπάθεια κατανόησης της ετερότητας, της ιδιαιτερότητας του άλλου, μέσω της διαδικασίας αναβίωσης των καταστάσεων που έζησε ο άλλος. Είναι η ικανότητα διείσδυσης στη νοοτροπία των ανθρώπων του παρελθόντος και βασίζεται στη διαμέσου της φαντασίας ερμηνεία των μαρτυριών και παράλληλα στην ικανότητα να αποφεύγεται ο αναχρονισμός (Pluckrose, 1993: 28). Ενσυναίσθηση στην Ιστορία είναι τελικά μια προσπάθεια προσέγγισης των βιωμάτων, των κινήτρων δράσης, των ηθών και των εθών, των νοητικών διεργασιών και της νοοτροπίας των ανθρώπων του παρελθόντος, χωρίς ενδεχομένως την αυστηρή αναγωγή στα γεγονότα καθαυτά, σε μια προσπάθεια να ερευνηθεί, να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί αποτελεσματικότερα το παρελθόν και η δράση των προσώπων σ' αυτό.

Ο όρος χρησιμοποιείται για πρώτη φορά το 1897 από το γερμανό ψυχολόγο Theodore Lip (Einführung), για να προσδιοριστεί η ψυχολογική κατάσταση στην οποία περιέρχεται ένα πρόσωπο που χάνει την αυτοσυναίσθησή του και, την ίδια στιγμή, απορροφάται από τα χαρακτηριστικά ενός γεγονότος, από τη δράση ενός προσώπου ή από ένα αισθητικό αντικείμενο-έργο τέχνης. Πρόκειται ουσιαστικά για

---

<sup>18</sup> Γ. Κόκκινου και Π. Γατσωτή, «*Τρόποι Διαδακτικής Διαχείρισης Επίμαχων και Τραυματικών Ιστορικών Γεγονότων στη Σχολική Τάξη. Η Μεθοδολογική Πρόταση του James Percoco*», *ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ*, 104, 2008, σ. 49.

<sup>19</sup> Γ. Κόκκινου και Π. Γατσωτή, *ό.π.*, σσ.49-50.

μια ψυχική και νοητική διαδικασία αυτό-αποξένωσης και ταύτισης με κάτι εξωτερικό ως προς το υποκείμενο. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για έννοια με αρνητική σημασιολογική φόρτιση. Η έννοια έχει και ψυχαναλυτική διάσταση, μια και συνδέθηκε αρχικά, από το 1890, με τους μηχανισμούς της προβολής του Freud (Νάκου, 2000:105).

Στην αγγλική γλώσσα το *Einfühlung* μεταφράζεται ως *empathy* και χρησιμοποιείται το 1903 από τον αμερικανό ψυχολόγο του Πανεπιστημίου του Cornell, Edward Titchener. Στην Ελλάδα ο Ε.Π. Παπανούτσος ερμηνεύει από τα αγγλικά τον όρο ως ενσυναίσθηση (Παπανούτσος, 1985: 20), αντιδιαστέλλοντας τον, βεβαίως, από την εμπάθεια, που έχει στην ελληνική γλώσσα τελείως διαφορετική σημασία.<sup>20</sup>

Καθώς όμως η ιστορική ενσυναίσθηση εμφανίζεται ως διδακτικός στόχος του μαθήματος της Ιστορίας σε εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών, καθίσταται αναγκαίος ο σαφής προσδιορισμός του. Συχνά, ο όρος ιστορική ενσυναίσθηση χρησιμοποιείται λανθασμένα για να αποτυπώσει ένα συναίσθημα συμπάθειας ή εκτίμησης προς ένα συγκεκριμένο (ιστορικό) πρόσωπο, μια κατάσταση ή ένα γεγονός.<sup>21</sup> Σύμφωνα με τον Davis, ο όρος ενσυναίσθηση χαρακτηρίζει την ιστορική σκέψη που δίνει προτεραιότητα στην σε βάθος κατανόηση ενός ιστορικού πλαισίου. Κατά κύριο λόγο αποτελεί έλλογη λειτουργία που, όμως, μπορεί να αποτελείται και από συναισθηματικές διαστάσεις. Γεννιέται και αναπτύσσεται από την ενεργητική σκέψη σε σχέση με συγκεκριμένα άτομα, γεγονότα και καταστάσεις μέσα στο ιστορικό τους πλαίσιο καθώς και από την προσπάθεια να ερμηνευθούν αυτά λογικά, τη στιγμή που κανείς δεν μπορεί να γνωρίζει με ακρίβεια την αλήθεια.

Οι παρατηρήσεις του αυτές προέκυψαν όταν ο Davis<sup>22</sup> ζήτησε σε μαθητές αμερικανικού Γυμνασίου, ηλικίας δεκατριών-δεκατεσσάρων ετών να ανταποκριθούν σε άσκηση του βιβλίου σύμφωνα με την οποία καλούνταν να γράψουν σε επιστολή τις εντυπώσεις τους (σκέψεις και συναισθήματα) σαν να συμμετείχαν οι ίδιοι στην περιπετειώδη και μεγάλη σε χρονική διάρκεια μετακίνηση της οικογένειάς τους μέσω του ποταμού του Οχάιο από το Πίτσμπουργκ των Η.Π.Α προς το νότιο Ιλλινόις. Καθώς παρατήρησε ότι οι μαθητές του δεν ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στην άσκηση, προβληματίστηκε πάνω στον όρο *empathy*, δηλαδή αυτό που θα αποδίδαμε ως δυνατότητα ενσυναίσθησης. Με βάση την εκπαιδευτική του εμπειρία, ο ίδιος

<sup>20</sup> Χ. Σ. Κουργιαντάκη, «*Ιστορική Σκέψη και Ενσυναίσθηση των Μαθητών της Α' β' βαθμιας και της Β' βαθμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία*», Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, 2005, σσ.58-59.

<sup>21</sup> Ο. L. Davis, «*In Pursuit of Historical Empathy*», in Ο. L. Davis., E. A., Yeager & S. J. Foster (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, Md., Rowman & Littlefield, 2001, σσ.1-3.

<sup>22</sup> Ο. L. Davis, ό.π., σσ. 2-3.

επέλεξε τον όρο empathy για να αποδώσει την ικανότητα του μαθητή να μπορεί να σκέφτεται ως άτομο σε συνδυασμό με όσα μελετά και μαθαίνει στην Ιστορία. Μάλιστα ο προβληματισμός του εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μιας προσπάθειας αναμόρφωσης της διδασκαλίας της Ιστορίας.

Σύμφωνα με τους Yeager και Foster<sup>23</sup> η κατάλληλη εφαρμογή της ιστορικής ενσυναίσθησης για την κατανόηση του παρελθόντος αποτελεί κεντρικό στοιχείο της επιστήμης της Ιστορίας. Γιατί, αν ο στόχος του ιστορικού ή του σπουδαστή της ιστορίας είναι να αναδομήσει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει το παρελθόν, τότε η ιστορική ενσυναίσθηση έχει έναν σημαντικό ρόλο να παίζει.

Η Cunnigham<sup>24</sup> σε μια προσπάθειά της στο πλαίσιο της εκπόνησης της διδακτορικής της διατριβής να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να καλλιεργηθεί η ιστορική ενσυναίσθηση στο σχολείο μέσω της διδασκαλίας της ιστορίας, προχώρησε σε μια ποιοτικού χαρακτήρα έρευνα μελέτης περίπτωσης και μελέτησε τον τρόπο διδασκαλίας τεσσάρων δασκάλων εξειδικευμένων με μεταπτυχιακές σπουδές στην ιστορία, οι δύο από τους οποίους είχαν διδακτική εμπειρία τουλάχιστον δέκα χρόνων, ενώ οι άλλοι δύο είχαν διδακτική εμπειρία τριών έως πέντε χρόνων. Οι μέθοδοι που χρησιμοποίησε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ήταν οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια προς τους εκπαιδευτικούς με ανοικτές ερωτήσεις του τύπου: με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι συμβάλατε στην καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης, αλλά και ερωτηματολόγια πολλαπλών επιλογών, όπου οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επιλέξουν κάποια από τις απαντήσεις), η παρατήρηση (συμμετείχε η ίδια ως ερευνήτρια με τον ρόλο του παρατηρητή σε 9-15 παραδόσεις μαθημάτων κάθε εκπαιδευτικού και κατέγραφε τις παρατηρήσεις της, ενώ συχνά μαγνητοφωνούσε τα σχόλια των μαθητών), οι συνεντεύξεις μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος (αυτές είχαν διάρκεια συνήθως 15-20 λεπτών και μέσα από αυτές η ερευνήτρια προσπαθούσε να εστιάσει στις σκέψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το μάθημα που προηγήθηκε) και η μελέτη του αναλυτικού σχολικού προγράμματος.

---

<sup>23</sup> E. A. Yeager & S. J. Foster, «The role of empathy in the development of historical Understanding», in O. L. O. Davis., E. A., Yeager & S. J. Foster (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, Md., Rowman & Littlefield, 2001, σ.14.

<sup>24</sup> D. L. Cunnigham, «Capturing Candor, Accessing Teachers' Thinking About the Cultivation of Historical Empathy», in Keith C. Barton (Ed.), *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary Issues and Perspectives*, Greenwich, Conn., IAP, 2006, σσ.183-201.

Η Jason L. Endacott<sup>25</sup> πραγματοποίησε ποιοτική έρευνα (συνδυασμός παρατήρησης, συνεντεύξεων και ανάλυσης ερωτηματολογίων) με την οποία εστίασε στη διαδικασία κατά την οποία μαθητές Λυκείου μέσω της διαδικασίας της ιστορικής ενσυναίσθησης εμβαθύνουν στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και οδηγούνται με επιτυχία στους επιδιωκόμενους με βάση τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στόχους. Για την έρευνα αυτή χρησιμοποίησε εμπλουτισμένα θεωρητικά μοντέλα που μελετούν την ιστορική ενσυναίσθηση ως αποτέλεσμα συνδυασμού γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, με ειδικότερο στόχο να κατανοηθεί από την πλευρά των μαθητών η απόφαση του Χάρυ Τρούμαν να αποφασίσει τη ρίψη των ατομικών βομβών κατά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές κατά τη διαδικασία της ιστορικής ενσυναίσθησης επηρεάζονται σημαντικά από τις σύγχρονες προοπτικές, την κοινή ανθρώπινη εμπειρία και τις συναισθηματικές συνδέσεις.

Προκειμένου να ελέγξει και να περιγράψει την κατάκτηση της ιστορικής ενσυναίσθησης χρησιμοποίησε ένα εμπλουτισμένο μοντέλο αξιολόγησης με θεωρητικά και πρακτικά χαρακτηριστικά, βασισμένο στη - με βάση την ψυχολογία- σύλληψη της ιστορικής ενσυναίσθησης ως σύνθετης διαδικασίας με γνωστική και συναισθητική διάσταση. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο αυτό αξιολόγησης της ιστορικής ενσυναίσθησης μελετά τρεις αλληλοεξαρτώμενες πτυχές που σχετίζονται με την κατάκτησή της :

α) την ιστορική συσχέτιση (πρόκειται για τη δυνατότητα βαθιάς κατανόησης των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών προτύπων του υπό εξέταση χρονικού διαστήματος, καθώς και γνώση των γεγονότων που οδήγησαν στην ιστορική κατάσταση και άλλες σχετικές εκδηλώσεις που συνέβαιναν ταυτόχρονα),

β) την προοπτική κατανόησης (κατανόηση της πρότερης εμπειρίας του άλλου, των αρχών του, των στάσεων, των θέσεων, των πεποιθήσεών του, με στόχο να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο το συγκεκριμένο άτομο θα μπορούσε να έχει σκεφτεί σχετικά με την κατάσταση του υπό εξέταση ερωτήματος) και

γ) τη συναισθηματική σύνδεση (μελέτη σχετικά με το πώς ιστορικά γεγονότα, εμπειρίες, καταστάσεις ή ενέργειες έχουν επηρεαστεί από τη συναισθηματική τους ανταπόκριση σε σχέση με προηγούμενες εμπειρίες).

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις φάσεις: στην α' φάση (εισαγωγική) δόθηκε στους μαθητές υλικό που τους ενημερώνει για την ιστορική κατάσταση, στη β' φάση αξιοποιείται υλικό από ιστορικές πηγές προκειμένου να

---

<sup>25</sup> J. L. Endacott, *Negotiating the Process of Historical Empathy*, Theory & Research in Social Education, Copyright © College and University Faculty, Assembly of National Council for the Social Studies, University of Arkansas, Published online: 28 Feb 2014.

προκληθεί η συναισθηματική εμπλοκή και η ένταξη στο ιστορικό περιεχόμενο, στην γ' φάση οι μαθητές ανασυνθέτουν τη γνώση και την ιστορική κατανόηση προκειμένου να αποδειχθεί η κατάκτηση της ιστορικής ενσυναίσθησης και, τέλος, στην δ' φάση, μια φάση προβληματισμού, οι μαθητές εντάσσουν τη νέα γνώση και την αξιοποιούν για να εμπλουτίσουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους στο παρόν. Συμπερασματικά, η ιστορική ενσυναίσθηση είναι πάντα μια επαναληπτική διαδικασία με στόχο τη συνεχή αναδόμηση και σύνδεση της γνώσης. Η ερευνήτρια κατέληξε σε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τη διαδικασία κατάκτησης της ιστορικής ενσυναίσθησης τόσο για το άτομο, όσο και για την ομάδα και επεσήμανε το περιθώριο που υπάρχει για περαιτέρω έρευνα στον τομέα αυτό.

Ποιοτική έρευνα εκπονήθηκε το 2005 πάνω στο θέμα: *«Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α' βάθμιας και Β' βάθμιας εκπαίδευσης στην Ιστορία»* από τον Κουργιαντάκη<sup>26</sup> στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής στο Παν/μιο Αιγαίου. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να μελετηθεί η ιστορική ενσυναίσθηση και η λογική κατανόηση στη σχολική πρακτική, ως τρόπος ερμηνευτικής προσέγγισης του παρελθόντος. Η έρευνα οργανώθηκε γύρω από το ιστορικό θέμα «ο εκτοπισμός της εβραϊκής κοινότητας της Κέρκυρας από τους Γερμανούς, τον Ιούνιο του 1944» και εφαρμόστηκε σε περιορισμένο δείγμα μαθητών ηλικίας 12-18 ετών. Προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός κατάκτησης της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν ως οδηγός τα στάδια της ιστορικής ενσυναίσθησης, στα οποία μετά από έρευνες δεκαετιών κατέληξαν και προτείνουν σήμερα οι επικεφαλής της ομάδας του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, Dickinson, Lee και Ashby (DLA). Συγκεκριμένα, δόθηκε αρχικά στους μαθητές προς μελέτη υλικό κυρίως από σχετικές με το θέμα ιστορικές πηγές και στη συνέχεια τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν με τη βοήθεια ερωτηματολογίων και ατομικών συνεντεύξεων.

Μια ακόμη έρευνα της Little<sup>27</sup> μελετά την επίδραση του δράματος στην ενίσχυση της ιστορικής κατανόησης των μαθητών μέσα από εκπαιδευτικά παραδείγματα, καθώς στοχεύει στο να αντιληφθούν οι μαθητές ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος *«ήταν πραγματικοί και βίωναν αληθινές εμπειρίες και συναισθήματα»*. Στην έρευνα αυτή η V. Little επικεντρώνεται στη σημασία της αφήγησης για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης.

---

<sup>26</sup> Χ. Σ. Κουργιαντάκη, *«Ιστορική Σκέψη και Ενσυναίσθηση των Μαθητών της Α' βάθμιας και της Β' βάθμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία»*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, 2005.

<sup>27</sup> V. Little, «History through Drama with top juniors», *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 11(2), 1983, σσ. 12-18.



Όσον αφορά στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν την τεράστια σημασία της, καθώς μέσω αυτής επιτυγχάνονται η μάθηση με τη μορφή της αυτοπαιδείας, η προσωπική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία παράλληλα με την ομαδική εργασία, η διεπιστημονική και διαπολιτισμική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου και η βιωματική προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου. Το δράμα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας δημιουργεί το κίνητρο και την ανάγκη για μάθηση, ενώ παράλληλα, εξασφαλίζει την ευχαρίστηση του εκπαιδευόμενου κατά τη διαδικασία της μάθησης.<sup>28</sup>

Σύμφωνα με τους Davis και Davis<sup>29</sup> η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός σήμερα είναι να αφυπνίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, ώστε να αγαπήσουν την Ιστορία και να εμπλακούν ευχάριστα με τα κείμενα, τα θέματα, και τα ερωτήματα που μπορούν να συναρπάσουν σε σχέση με την Ιστορία. Παρά το γεγονός όμως, ότι οι μαθητές μας εμφανίζονται σήμερα χωρίς κίνητρο για τη μελέτη της Ιστορίας και λιγότερο προετοιμασμένοι, εντούτοις, η ευθύνη για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους ανήκει κυρίως στον δάσκαλο. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι παθητικά μαθητικά περιβάλλοντα αναπτύσσουν παθητικά μυαλά μαθητών, ενώ δραστήριες τάξεις καλλιεργούν δραστήριους πνευματικά μαθητές. Όταν, δηλαδή, οι μαθητές αναπτύσσουν δράση στο πλαίσιο του μαθήματος, προκαλούνται, κινητοποιούνται και αναπτύσσουν πολιτικό προβληματισμό. Μια άλλη σημαντική παρατήρηση, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι ότι οι μαθητές θυμούνται ό,τι έχει να κάνει στην τάξη με δράση, ενώ δε συγκρατούν ό,τι σχετίζεται με την παραδοσιακή διδασκαλία.<sup>30</sup>

Οι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της δραματικής πράξης στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι η ομάδα και ο εμπυχωτής, ο οποίος απαιτείται να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα και μια απελευθερωτική ατμόσφαιρα στην τάξη, εγκαταλείποντας τον ρόλο του παντογνώστη και υιοθετώντας τον ρόλο του συμπαίκτη.<sup>31</sup>

Η δραματοποίηση, άλλωστε, συμβάλλει ώστε ο μαθητής όχι μόνο να βιώσει, αλλά και να μετατρέψει το βίωμα σε γνωστική πληροφορία και να οδηγηθεί στη μάθηση. Άλλωστε, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα

---

<sup>28</sup> Μ. Καβαλιέρου, «Η Δραματοποίηση ως Διδακτική Πρακτική και η Χρήση της στη Διδασκαλία της Ιστορίας», στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2006, σσ.471-495.

<sup>29</sup> P. Davies, & R. J. Davies, *Enlivening Secondary History 50 Classroom Activities for Teachers and Pupils*, London, Routledge, 2013, σσ.2-3.

<sup>30</sup> P. Davies, & R. J. Davies, ό.π., σ.5.

<sup>31</sup> Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σ.482.

καλλιεργεί γενικότερα τη νοημοσύνη του παιδιού (δραματική νοημοσύνη). Ο εκπαιδευόμενος στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος συμμετέχει σε έναν φανταστικό κόσμο, που αποτελεί αντανάκλαση του πραγματικού και γι' αυτό λειτουργεί ως εργαλείο κατανόησής του. Με τη βοήθεια, δηλαδή, της δραματικής συμπεριφοράς το παιδί οδηγείται στον μετασχηματισμό, και την αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης.<sup>32</sup>

Παράλληλα με τη γνώση, μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος επιτυγχάνεται η καλλιέργεια και άλλων ικανοτήτων των παιδιών. Αυτές είναι η γλωσσική ικανότητα και η κοινωνική αλληλόδραση.<sup>33</sup> Δηλαδή, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν την ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας μέσα από τον διάλογο, τη σύνθεση ιστοριών-αφηγήσεων, τη διατύπωση σκέψεων και συναισθημάτων. Όσον αφορά στη δεύτερη ικανότητα, της κοινωνικής αλληλόδρασης, έχει διαπιστωθεί ότι μέσω του δράματος τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να μοιράζονται εμπειρίες, οδηγούνται στην αντίληψη του εαυτού τους ως μέλους της ομάδας της τάξης και αναλαμβάνουν συγκεκριμένο ρόλο μέσα σ' αυτήν. Οδηγούνται στην αποδοχή των κανόνων της ομάδας, όχι μέσω του καταναγκασμού, αλλά από εσωτερική ανάγκη να λειτουργήσουν συνεργατικά στο πλαίσιο του συνόλου και, επιπλέον, μαθαίνουν να εμπιστεύονται τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Άλλωστε, καθώς το Εκπαιδευτικό Δράμα, έχει ως βασικό πυρήνα του θέματα που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά, η Ιστορία είναι εκείνο το μάθημα, στο οποίο η δραματοποίηση μπορεί να βρει την καλύτερη εφαρμογή της, αφού σχετίζεται με τις πράξεις των ανθρώπων, τα αίτια και τις συνέπειες αυτών των πράξεων, τις συμπεριφορές τους και τα κίνητρά τους.<sup>34</sup> Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, όπως υποστηρίζει και η Speer, «το δράμα μπορεί να κάνει τα κοινωνικά και ιστορικά θέματα να ζωντανέψουν». Προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές σε βάθος τα γεγονότα, χρειάζεται να εμπλακούν βιωματικά με την προσφερόμενη γνώση. Χρειάζεται να αισθανθούν και να βιώσουν το δίλημμα ή τη σύγκρουση, να νιώσουν την αγωνία ενσαρκώνοντας τους ήρωες και τελικά, να οδηγηθούν μέσω της ενσυναίσθησης στην κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων.<sup>35</sup>

Οι μορφές της ΔΤΕ που προτείνονται ως κατάλληλες για τη διδασκαλία της Ιστορίας είναι το Παραστατικό Δράμα, το Συμμετοχικό Δράμα, το Διαδραστικό Δράμα, ο μανδύας του ειδικού και ο συνδυασμός λογοτεχνίας και δράματος. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει τις μορφές Εκπαιδευτικού Δράματος που

<sup>32</sup> Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2014, σσ.118-119.

<sup>33</sup> Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σσ. 475-476.

<sup>34</sup> Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σ. 476.

<sup>35</sup> Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σσ. 477-478.

ταιριάζουν στις ιδιαιτερότητες και στην ηλικία των μαθητών του. Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία της Ιστορίας χρειάζεται έναν προσεκτικό και αυστηρό σχεδιασμό από την πλευρά του εκπαιδευτικού, γιατί διαφορετικά υφίστανται κάποιοι κίνδυνοι, όπως ο κίνδυνος του να απορροφηθούν υπερβολικά από τη θεατρική δράση και να απομακρυνθούν από τον γνωστικό χαρακτήρα ή να οδηγηθούν σε στερεοτυπικές απόψεις και σε ηθικολογία. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει από τις πιο απλές μορφές δραματοποίησης στις πιο σύνθετες εξοικειώνοντας σταδιακά τους μαθητές του με την δραματική διαδικασία.<sup>36</sup>

Γενικά, ο εκπαιδευτικός που θα εφαρμόσει τις τεχνικές της ΔΤΕ για τη διδασκαλία της Ιστορίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του κάποιες αρχές: α) η δραματική πράξη χρειάζεται να είναι απλή, β) στόχος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι να εμπλακεί η πλειονότητα της τάξης και όχι μόνο οι δραστήριοι μαθητές, γ) η δραματοποίηση δε θα πρέπει να είναι μεγάλη σε έκταση, ώστε να υπάρχει χρόνος για συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και αναστοχασμό, δ) η δραματοποίηση θα πρέπει να σέβεται τους χαρακτήρες και τα ιστορικά γεγονότα, ε) οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται στην αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, στ) η δραματοποίηση θα πρέπει να αναδεικνύει τις ιστορικές συγκρούσεις και να ενθαρρύνει τους μαθητές στο να εξαγάγουν τα δικά τους συμπεράσματα σε σχέση με τα ιστορικά γεγονότα.<sup>37</sup>

### **ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ**

Η παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση μας οδήγησε σε έναν νέο προβληματισμό:

α) Αφού μελετήθηκε το περιεχόμενο του όρου ιστορική ενσυναίσθηση, διαπιστώθηκε η σημασία της ως ενός από τους βασικούς στόχους της διδακτικής της Ιστορίας.

β) Μελετήθηκαν οι νέες προκλήσεις στον χώρο της μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης, και διαπιστώθηκε η ανάγκη να αναπτυχθεί μια ουσιαστική συνομιλία και σχέση μεταξύ του σχολείου και του μουσείου.<sup>38</sup>

γ) Μελετήθηκε η δυνατότητα αξιοποίησης της ΔΤΕ ως διδακτικής πρακτικής στη διδασκαλία της Ιστορίας και καταγράφηκαν τα πλεονεκτήματα μιας τέτοιας πρακτικής.

<sup>36</sup> Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σσ.482-483.

<sup>37</sup> Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σσ. 483-484.

<sup>38</sup> Γ. Κακούρου – Χρόνη, *Μουσείο-Σχολείο: Αντικριστές Πόρτες στη Γνώση*, (α΄ εκδ.), Αθήνα, Πατάκης, 2006, σσ.33-64.

Από τις παραπάνω διαπιστώσεις, προχωρήσαμε στη διατύπωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων :

- Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η ΔΤΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας σε συνδυασμό με τη μουσειακή αγωγή, ώστε να επιτευχθεί η κατάκτηση υψηλού επιπέδου της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών;
- Για να ερευνηθεί περαιτέρω ο παραπάνω προβληματισμός ορίζουμε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο (την εποχή του χαλκού : 3000 π.Χ. – 1100 π.Χ.) που αποτελεί συγκεκριμένη διδακτική ενότητα στο βιβλίο της Ιστορίας της Α' Λυκείου και προτείνουμε τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας μέσω της ΔΤΕ που θα βρει εφαρμογή σε συγκεκριμένο χώρο του Αρχαιολογικού Μουσείου, τα εκθέματα του οποίου αφορούν στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.
- Τέλος, καταλήξαμε σε μια πιο συγκεκριμένη διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος :

«Μπορεί η εφαρμογή μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αρχαίας ιστορίας της Α' Λυκείου να συμβάλει στην καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών, μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση;»

Για την απάντηση στο παραπάνω ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε η Μεθοδολογία Έρευνας<sup>39</sup> που περιγράφεται στη συνέχεια.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### A. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω μέσα :

- Ερωτηματολόγια που μελετούν το επίπεδο κατάκτησης της ιστορικής ενσυναίσθησης<sup>40</sup> (δόθηκαν μετά την παρέμβαση και στην ομάδα πειράματος και στην ομάδα ελέγχου)
- Ερευνητικό ημερολόγιο: πρόκειται για ένα μεθοδολογικό εργαλείο συμμετοχικής παρατήρησης, στο οποίο η ερευνήτρια κατέγραψε αναλυτικά και συστηματικά τις δράσεις που πραγματοποίησε, τις παρατηρήσεις που

---

<sup>39</sup> Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, τ.1*, Αθήνα, Αυτοέκδοση, 1993.

<sup>40</sup> Ε. Νάκου, *Τα Παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική Σκέψη, Γνώση και Ερμηνεία*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000, σσ. 105 - 147.

έκανε σε σχέση με τις δράσεις που πραγματοποίησε, καθώς και τον στοχασμό που ανέπτυξε. Το ερευνητικό ημερολόγιο ακολουθεί τη χρονική εξέλιξη των κύκλων της έρευνας - δράσης και έτσι επιτυγχάνει την αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας.

- Οπτικοακουστικά μέσα (φωτογραφίες, βίντεο, μαγνητοφώνηση): τα μέσα αυτά βοήθησαν στην αντικειμενική και λεπτομερή καταγραφή των λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών και στην ανάλυσή τους.
- Συμμετοχική παρατήρηση: η ερευνήτρια λειτούργησε κατά τη διάρκεια της έρευνας και ως εμπυχώτρια και ως αντικειμενικός παρατηρητής των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων που εφάρμοσε στην πειραματική ομάδα.
- Συνεντεύξεις ατομικές ή σε ομάδες: στη συγκεκριμένη έρευνα οι συνεντεύξεις αποτέλεσαν μία σημαντική μέθοδο άντλησης στοιχείων στην ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε.

## **B. Δείγμα έρευνας - Χρονοδιάγραμμα έρευνας**

Για να μελετηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα πραγματοποιήθηκε έρευνα σε δύο τμήματα της Α' Λυκείου δημοσίου σχολείου της πόλης του Ναυπλίου αποτελούμενα από 20 μαθητές το καθένα, ηλικίας 15-16 ετών (40 μαθητές συνολικά). Το ένα από τα δύο τμήματα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα και το άλλο τμήμα την ομάδα ελέγχου, καθώς χρησιμοποιήθηκε το πειραματικό σχέδιο με τη μορφή της παρέμβασης στην ομάδα πειράματος και την απουσία παρέμβασης στην ομάδα ελέγχου και στη συνέχεια ακολούθησε σύγκριση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν σε σχέση με τη μεταβλητή «επίπεδο κατάκτησης της ιστορικής ενσυναίσθησης» στις δύο αυτές ομάδες.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στις δύο ομάδες προέρχονταν από ποικίλα οικονομικά - μορφωτικά - κοινωνικά - εθνικά στρώματα, αφού τα δύο Λύκεια της πόλης του Ναυπλίου συγκεντρώνουν μαθητές από διάφορες περιοχές της Αργολίδας (αστικές- ημιαστικές - αγροτικές). Χρησιμοποιήθηκε δηλαδή ένα δείγμα σκοπιμότητας, καθώς η ερευνήτρια εφάρμοσε την πειραματική διαδικασία στο σχολείο όπου υπηρετεί ως φιλόλογος και συγκεκριμένα σε δύο τμήματα στα οποία η ίδια διδάσκει Ιστορία.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα του α' τετραμήνου του διδακτικού έτους (Σεπτέμβριος – Ιανουάριος) και για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκαν στην πειραματική ομάδα 10 παρεμβάσεις, διάρκειας δύο διδακτικών ωρών η καθεμία, μέσω μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, που έλαβαν χώρα στο Αρχαιολογικό Μουσείο του Ναυπλίου.

## Γ. Εφαρμογή της Έρευνας

Η εφαρμογή των μουσειοπαιδαγωγικών δράσεων λειτούργησε ως παρέμβαση στην πειραματική ομάδα, ήταν συστηματική και γινόταν κάθε φορά σε συνδυασμό με τους διδακτικούς στόχους της κάθε ενότητας. Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν δέκα (10) μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις διάρκειας δύο διδακτικών ωρών η καθεμία, μετά την ολοκλήρωση των οποίων ακολουθούσε καταγραφή των παρατηρήσεων της ερευνήτριας στο ερευνητικό ημερολόγιο και συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές.

Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα, σχεδιάστηκαν ξεχωριστά για κάθε διδακτική ενότητα και βασίστηκαν στις αρχές της ΔΤΕ (Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση). Άλλωστε έχει υποστηριχθεί και αποδειχθεί από ερευνητές και παιδαγωγούς η στενή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού δράματος και γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών κάθε ηλικίας.<sup>41</sup>

Στόχος της ερευνήτριας ήταν να εξασφαλιστεί μέσω της δραματικής πράξης και του μουσειακού περιβάλλοντος η ενεργός συμμετοχή και η βιωματική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου από τους μαθητές. Επίσης, έγινε προσπάθεια, μέσω των δραματικών παρεμβάσεων και της ανάδειξης του μουσειακού περιβάλλοντος, να κατανοήσουν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και να συναισθανθούν τον άνθρωπο της μυκηναϊκής εποχής, μέσα από όλες τις πτυχές του βίου και της καθημερινότητάς του (υλικός βίος – καθημερινή ζωή, ανθρώπινες σχέσεις- κοινωνική διαστρωμάτωση, πολεμικοί ανταγωνισμοί, εμπορική – οικονομική δραστηριότητα, ταφικά έθιμα, θρησκευτικές αντιλήψεις κ.λπ.).

Για τον σκοπό αυτόν αξιοποιήθηκαν κυρίως από την ερευνήτρια οι δραματικές τεχνικές του συμμετοχικού-διαδραστικού δράματος, ο μανδύας του ειδικού, όπως τον εισήγαγε και τον εφάρμοσε η Dorothy Heathcote<sup>42</sup> και ο συνδυασμός λογοτεχνίας και δράματος. Για παράδειγμα, η μουσειοπαιδαγωγική παρέμβαση με στόχο την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης, όπως αυτή περιγράφηκε και αναλύθηκε σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας, στη διδακτική ενότητα: «Επαγγέλματα – επαγγελματική ειδίκευση αρχαίων μυκηναίων» οργανώθηκε ως εξής:

α) Επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ναυπλίου – εστίαση σε συγκεκριμένες προθήκες στις οποίες εκτίθενται αντικείμενα κατασκευασμένα από διάφορα είδη μετάλλων και από πηλό, β) αφήγηση ιστορίας από την εκπαιδευτικό, μέσω της οποίας εισήγαγε τους μαθητές στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο –

<sup>41</sup> Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2014, σσ. 91-145.

<sup>42</sup> Α. Τσιάρας, *ό.π.*, σσ. 50-67.

δραματοποιημένη παρουσίαση κάποιου προβλήματος – και πρόσκληση των μαθητών να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους τεχνιτών-εξειδικευμένων επαγγελματιών για την επίλυσή του, γ) κατά τη διαδικασία της πρόχειρης κατασκευής με πλαστελίνη ή χαρτί από τους μαθητές των αντικειμένων και των εργαλείων που ήταν απαραίτητα για την επίλυση του προβλήματος που τους ανατέθηκε, προτείνεται να εφαρμοστεί η ανίχνευση σκέψης, ώστε οι μαθητές να ενθαρρυνθούν να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα σε σχέση με τα επαγγέλματά τους και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν, ή η παγωμένη εικόνα, για να περιγραφεί ακριβέστερα η εργασία των τεχνιτών, δ) ολοκλήρωση – παρουσίαση κατά ομάδες των αντικειμένων που κατασκευάστηκαν και της χρησιμότητάς τους, ε) αναστοχασμός – σκέψεις και συναισθήματα από τους μαθητές – συμπλήρωση φύλλου εργασίας.

Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνει ερωτήσεις που έχουν σχεδιαστεί για κάθε επιμέρους διδακτική ενότητα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ελέγχονται τα τρία επίπεδα ιστορικής ενσυναίσθησης σύμφωνα με την Endacott (ιστορική συσχέτιση, προοπτική κατανόησης, συναισθηματική σύνδεση)

Ενδεικτικό Φύλλο Εργασίας :

1. Ποιο επάγγελμα διάλεξες να κάνεις και γιατί;
2. Πού βρίσκεται το εργαστήριό σου;
3. Πώς βοήθησες με την ειδικότητά σου στην επίλυση του προβλήματος που αντιμετώπιζε η κοινότητά σου;
4. Σου ζητούν να χρησιμοποιήσεις όλη σου την τέχνη και να κατασκευάσεις ένα αντικείμενο που θα δωρίσεις στον άνακτα. Τι θα κατασκεύαζες και γιατί;
5. Ποια είναι η θέση σου στη μυκηναϊκή κοινωνία; Πώς νομίζεις ότι σε βλέπουν οι άλλοι;
6. Θα προτιμούσες τα δημιουργήματά σου να χρησιμοποιούνταν για ειρηνικούς ή για πολεμικούς σκοπούς (αιτιολόγηση);
7. Πώς νιώθεις για την προσφορά σου μέσα από το επάγγελμά σου στη μυκηναϊκή κοινωνία;

Οι ερωτήσεις 1-3 σχετίζονται με το πρώτο επίπεδο ιστορικής ενσυναίσθησης, οι ερωτήσεις 4-5 με το δεύτερο και οι ερωτήσεις 6-7 με το τρίτο.

#### **Δ. Ανάλυση δεδομένων έρευνας**

Καθώς η έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και ασάφεια, η ερευνήτρια αντιμετώπισε δυσκολία στο να

αξιολογήσει και να καταγράψει τα επίπεδα κατάκτησης της ιστορικής ενσυναίσθησης των παιδιών. Για τον σκοπό αυτόν επέλεξε να χρησιμοποιήσει το σύστημα ανάλυσης της ενσυναίσθησης που προτείνουν οι Ashby και Lee (1987) καθώς και ένα μοντέλο ερωτήσεων που μελετά τον βαθμό κατάκτησης αυτών των επιπέδων που χρησιμοποιήθηκε από την Endacott, το οποίο προσαρμόσε στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα της Ιστορίας.<sup>43</sup>

Για την ακριβέστερη περιγραφή της έρευνας παρουσιάζεται στη συνέχεια το σύστημα των κατηγοριών της ενσυναίσθησης σύμφωνα με τους Ashby και Lee<sup>44</sup>:

- Απουσία ενσυναίσθησης (1. απουσία κάθε είδους ενσυναίσθησης)
- Ψευδο-ιστορική ενσυναίσθηση (2. Το παράξενο παρελθόν – καμία προσπάθεια για να γίνει κατανοητό. 3. Γενικευμένα στερεότυπα : αναπαραγωγή συμβατικής ενσυναίσθησης. 4. Μη θεμελιωμένη ενσυναίσθηση : ενσυναίσθηση που δε θεμελιώνεται)
- Λογική ενσυναίσθηση (καθημερινή ενσυναίσθηση που θεμελιώνεται με σύγχρονους λογικούς όρους)
- Ιστορική ενσυναίσθηση (ιστορική ενσυναίσθηση που θεμελιώνεται με ιστορικούς όρους, αλλά είναι σχετικά περιορισμένη)
- Εξελιγμένη ιστορική ενσυναίσθηση (ιστορική ενσυναίσθηση που θεμελιώνεται με ιστορικούς όρους σε σχέση με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο)

Για την παραπάνω έρευνα χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο ανάλυσης SPSS. Επιχειρήθηκε να βρεθεί υψηλός δείκτης συνάφειας Φ, καθώς πρόκειται για ποιοτικές μεταβλητές. Η εξαρτημένη μεταβλητή ιστορική ενσυναίσθηση συσχετίστηκε με τις μεταβλητές μουσειοπαιδαγωγική παρέμβαση και διδασκαλία της Ιστορίας μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος. Άλλες μεταβλητές που εξετάστηκαν σε σχέση με την ιστορική ενσυναίσθηση ήταν το φύλο των μαθητών, η σχολική επίδοση, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθώς και η προγενέστερη εμπειρία επίσκεψης σε μουσείο.

### **Αναμενόμενα αποτελέσματα έρευνας**

Μέσα από την έρευνα που περιγράψαμε παραπάνω αναμένεται να επιβεβαιωθεί από τα αποτελέσματα υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη συστηματική εφαρμογή μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της

---

<sup>43</sup> L. Jason Endacott, «Negotiating the Process of Historical Empathy», *Theory & Research in Social Education*, 42, 2014, 4–34.

<sup>44</sup> Νάκου Ε., *Τα Παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική Σκέψη, Γνώση και Ερμηνεία*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000, σσ. 105-110.



Ιστορίας, σε μαθητές της Α' Λυκείου και στην καλλιέργεια υψηλών επιπέδων ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών.

Αναλυτικότερα, αναμένεται οι μαθητές που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα της έρευνας να οδηγηθούν σε ένα υψηλό επίπεδο κατάκτησης της ιστορικής ενσυναίσθησης, σύμφωνα με τα επίπεδα των Ashby και Lee και μάλιστα υψηλότερο από το αντίστοιχο των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Αναμένεται, δηλαδή, να διαφανεί η διαφορά αυτή στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων από τους μαθητές, που θα γίνει μετά τις μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις μέσω της ΔΤΕ.

Εκτός από το αποτέλεσμα της ποιοτικής έρευνας αναμένεται μέσα από την πειραματική αυτή διαδικασία οι μαθητές της πειραματικής ομάδας να βιώσουν την συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, μέσα από τις ζωές των ιστορικών προσώπων, δηλαδή των αρχαίων μυκηναίων. Αναμένεται να αντιληφθούν τους Μυκηναίους ως ανθρώπους που έζησαν πραγματικά, να ενσυναισθανθούν τις ενέργειες, τη δράση τους και τις αγωνίες τους. Η κατάκτηση υψηλού επιπέδου ιστορικής ενσυναίσθησης μπορεί να εκφραστεί μέσα από τη συναισθηματική τους εμπλοκή στα γεγονότα και μέσα από τη δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας τους.

Επίσης, αναμένεται οι μαθητές να είναι σε θέση να συσχετίζουν τα προβλήματα του ανθρώπου του παρελθόντος με τα προβλήματα του ανθρώπου του παρόντος και να διατυπώνουν κρίσεις γι' αυτά.

Ένα άλλο ζεύγος μεταβλητών, μεταξύ των οποίων αναμένεται ότι θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συσχέτιση είναι αυτή που αφορά στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω ΔΤΕ και μουσειοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων και στην επίδοση των μαθητών, η οποία θα πρέπει να βελτιωθεί, ενώ αναμένεται να κινητοποιηθεί περισσότερο το ενδιαφέρον των αδύνατων μαθητών της πειραματικής ομάδας και να ενισχυθεί η συμμετοχή τους.

Ενδιαφέρον αναμένεται να παρουσιάσουν και τα αποτελέσματα από τη συσχέτιση κάποιων άλλων μεταβλητών με το επίπεδο κατάκτησης της ιστορικής ενσυναίσθησης, όπως είναι αυτή που σχετίζεται με το φύλο των μαθητών, την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση και την προηγούμενη εμπειρία τους στον χώρο του μουσείου.

Τέλος, αναμένεται οι μαθητές της πειραματικής ομάδας να οδηγηθούν στη μάθηση μέσα από την ευχαρίστηση, γεγονός που αποτελεί και έναν από τους στόχους του εκπαιδευτικού δράματος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Burnham, R., & Elliott, Kai-Kee, «Museum Education and the Project of Interpretation in the Twenty-First Century», *The Journal of Aesthetic Education*, 41(2), 2007, σσ. 11-13.
- Brooks, R., Aris, M., & Perry, I. *Effective Teaching of History*. London: Routledge, 2013.
- Γατσωτής, Π. Χ. «Η Διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση», *ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ*, 52, 1995, σσ. 25-32.
- Γατσωτή, Π. και Κόκκινου, Γ. «Τρόποι Διδακτικής Διαχείρισης Επίμαχων και Τραυματικών Ιστορικών Γεγονότων στη Σχολική Τάξη. Η Μεθοδολογική Πρόταση του James Percoco», *ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ*, 104, 2008, σσ. 49-61.
- Crowley, K., Pierroux, P. & Knutson, K. «Informal Learning in Museums», in R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, σσ.461-478.
- Cunnigham, D. L., «Capturing Candor, Accessing Teachers' Thinking About the Cultivation of Historical Empathy», in K. C. Barton (Ed.), *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich, Conn., IAP, 2006. 183-201.
- Davies P., & Davies J. R. *Enlivening Secondary History 50 Classroom Activities for Teachers and Pupils*. London: Routledge, 2013.
- Davis O. L. «In Pursuit of Historical Empathy», in O. L., Davis, E. A., Yeager & S. J. Foster (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 2001, σσ.1-3.
- Dickinson, A., Gordon, P., & Lee, P. *International Review of History Education, Raising Standards in History Education* (Vol. 3). London: Woborn Press, 2001.
- Endacott, L. J. «Negotiating the Process of Historical Empathy», *Theory & Research in Social Education*, 42, 2014, σσ.4–34.
- Halbertsma, B. R., «The Purest Examples from Antiquity - Old Museums in a Modern World», *European Review*, 13(4), 2005, σσ.649-659.

- Ingle, M. «Pupil's Perceptions of Museum Education Sessions», in E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The Educational Role of the Museum* (2nd edition). London: Routledge, 1994, σσ.312-317.
- Jeffers, S. C. «Museum as Process», *The Journal of Aesthetic Education*, 37(1), 2003, σσ. 107-119.
- Καβαλιέρου, Μ., «Η Δραματοποίηση ως Διδακτική Πρακτική και η Χρήση της στη Διδασκαλία της Ιστορίας», στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006, σσ.471-495.
- Κακούρου – Χρόνη, Γ., *Μουσείο-Σχολείο: Αντικριστές Πόρτες στη Γνώση* (α' εκδ.), Αθήνα: Πατάκης, 2006.
- Κουργιαντάκη, Χ. Σ., «Ιστορική Σκέψη και Ενσυναίσθηση των Μαθητών της Α' βάθμιας και της Β' βάθμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία», Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, 2005.
- Little, V., «History through Drama with top juniors», *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 11(2), 1983, σσ.12-18.
- Μακρή, Χ., «Το μάθημα της Ιστορίας στη Β/θμια Εκπαίδευση», *ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ*, 47-48, 1994, σσ. 39-43.
- Μπρωντέλ, Φ. *Γραμματική των Πολιτισμών* (μετφ. Άρης Αλεξάκης). Αθήνα: ΜΙΕΤ, 2003.
- Νάκου, Ε., *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική Σκέψη, Γνώση και Ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000.
- Νάκου, Ε. *Μουσεία : Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα, Νήσος, 2001.
- Νικονάνου, Ν., *Μουσειοπαιδαγωγική: από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Πατάκης, 2013.
- Reeve, J. «Museums and Galleries», in R. Prentice (Ed.), *Teaching Art and Design, Addressing Issues and Identifying Directions*. London: Continuum, 1995, σσ.81-95.

Τζιαφέρη, Σ. Γ., *Το Σύγχρονο Μουσείο στην Ελληνική Εκπαίδευση μέσα από το Παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2005.

Τσιάρας Α. *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2014.

Wilson V., Woodhouse J., & Batho G. R., *History through Drama: a Teachers' Guide*. London: Historical Association, 1990.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

**Μάθημα:** Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Ερευνητικό σχέδιο II

**ΘΕΜΑ:** ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ  
ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΜΙΑ  
ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ Ε΄ ΚΑΙ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ  
ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΑΡΓΟΥΣ-ΜΥΚΗΝΩΝ

ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ :ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ

ΣΤΡΑΤΟΥ ΕΛΠΙΔΑ

A.M. 5052201401028

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	735
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	736
1. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	736
2. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	738
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	741
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ.....	741
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	741
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ – ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	744
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ-ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.....	745
ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	745
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	747
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	749
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	750
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	754

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις στη σχολική κοινότητα. Το 15% περίπου των μαθητών έχουν βιώσει συμπεριφορές εκφοβισμού και βίας, γεγονός που καταδεικνύεται από έρευνες σε διεθνές επίπεδο. Μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα δείχνουν ότι ένα στα δέκα παιδιά έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού. Οι επιπτώσεις στην ψυχολογική, συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών είναι πολλές και σοβαρές. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της συμβολής του Εκπαιδευτικού Δράματος στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε Δημοτικά σχολεία του Δήμου Άργους-Μυκηνών. Θα χρησιμοποιηθούν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που θα συμπληρώσουν μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού και θα γίνει εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης στα πειραματικά τμήματα, που θα βασίζεται στις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Τα αποτελέσματα που αναμένουμε να διαφανούν από την έρευνα είναι ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μία καινοτόμος μεθοδολογία βιωματικής, ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ευαισθητοποίηση των παιδιών και στην κατανόηση του φαινομένου, στην αύξηση της ενσυναίσθησης των μαθητών τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού και άρα στη μείωση του φαινομένου.

**Λέξεις Κλειδιά:** Εκπαιδευτικό Δράμα, σχολικός εκφοβισμός, μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έρευνα, Δημοτικά σχολεία.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Το φαινόμενο του εκφοβισμού στους σχολικούς χώρους είναι ένα θέμα που κατά την τελευταία δεκαπενταετία έχει μελετηθεί από την επιστημονική κοινότητα και έχει απασχολήσει αρκετά την κοινή γνώμη. Βιβλία<sup>1</sup>, έρευνες<sup>2</sup>, και δημοσιεύσεις<sup>3</sup> στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα, αποδεικνύουν το υψηλό ποσοστό εμφάνισης του φαινομένου αλλά και το αυξανόμενο ενδιαφέρον για περαιτέρω επιστημονική μελέτη και διερεύνηση. Ο όρος σχολικός εκφοβισμός (bullying) παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στη Σκανδιναβία από τον Νορβηγό Dan Olweus<sup>4</sup> το 1978. Ο Olweus ορίζει το bullying ως εξής: «ένας μαθητής υφίσταται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις που προέρχονται από ένα ή περισσότερους μαθητές». Αρνητικές πράξεις είναι οι συμπεριφορές εκείνες όπως η εσκεμμένη πρόκληση, η πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου που λαμβάνει χώρα είτε μέσω της σωματικής επαφής είτε μέσω των λέξεων. Στο σχολικό εκφοβισμό, μεταξύ θύτη και θύματος, υπάρχει ανισότητα στη δύναμη με αποτέλεσμα το θύμα να αδυνατεί να αμυνθεί και να αντιδράσει.<sup>5</sup>

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζεται με τις παρακάτω μορφές<sup>6, 7</sup>: Σωματικός εκφοβισμός, λεκτικός εκφοβισμός, σεξουαλικός εκφοβισμός, ηλεκτρονικός εκφοβισμός, κοινωνικός εκφοβισμός, ψυχολογικός εκφοβισμός, ρατσιστικός εκφοβισμός και οπτικός εκφοβισμός.

---

<sup>1</sup> J. Brown, *Hate list*, New York, NY, Little, Brown Books for Young Readers, 2009. ; R. J. Palacio, *Wonder*, New York, Knopf Books for Young Readers, 2012. και Χ. Ρασιδάκη, *Σχολικός Εκφοβισμός - Bullying. Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας - Τρόποι αντιμετώπισης*, Αθήνα, Πατάκης, 2015.

<sup>2</sup> R. Donegan, «Bullying and cyberbullying: History, statistics, law, prevention and analysis», *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 3(1), 2012, σσ.33-42.

<sup>3</sup> Α. Κοκκέβη, Μ. Σταύρου, Α. Φωτίου, & Ε. Καναβού, *Έφηβοι και βία. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, συμπεριφορές & υγεία*, Αθήνα, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, 2011, σσ.1-8.

T.L.M. Eriksen, H. S. Nielsen, & M. Simonsen, «Bullying in elementary school», *The Journal of Human Recourses*, 49(4), 2013, σσ.839-871.

<sup>4</sup> D. Olweus, «Bully/victim problems in school: Facts and intervention», *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 1997, σσ.495-510.

<sup>5</sup> D. Olweus, *Bullying at school: what we know and what we can do*, Cambridge, MA: Blackwell, 1993, σ.9.

<sup>6</sup> Ευρωπαϊκή ερευνά για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (2012). Διαθέσιμη στο [http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School\\_Bullying\\_Greek.pdf](http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf)

<sup>7</sup> ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΑΦΝΗ II, «Διερεύνηση των αναγκών και αύξηση της ενημερότητας για την εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στα σχολεία» «Needs assessment and awareness raising program for bullying in schools» Λευκωσία, Μάρτιος 2008. Διαθέσιμο στο [http://www.moec.gov.cy/edu\\_psychology/pdf/dafni\\_teachers.pdf](http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf)



Στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού διακρίνουμε τα παιδιά-θύτες, τα παιδιά-θύματα και τα παιδιά-παρατηρητές. Τα παιδιά-θύτες είναι τα παιδιά που εκφοβίζουν και είναι συνήθως δημοφιλή παιδιά. Παράλληλα είναι παιδιά με φυσική, σωματική δύναμη και αδιαφορούν συναισθηματικά για τα θύματά τους. Παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, δυσκολία να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον και εμφανίζουν εχθρική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Τα παιδιά-θύματα είναι συνήθως ανασφαλή, αγχώδη, ευαίσθητα, ήσυχα και προσεχτικά. Αποφεύγουν να μιλήσουν για αυτό που έχουν υποστεί στους δασκάλους και τους γονείς και επιλέγουν την απομόνωση. Είναι παιδιά με εσωστρεφή προσωπικότητα, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και εκδηλώνουν τη συναισθηματική τους ένταση με κλάμα, θυμό και απόσυρση. Έχουν λιγότερους φίλους, είναι λιγότερο αποδεκτά από τους συνομήλικους τους. Τα παιδιά με προφανή φυσικά ή νοητικά προβλήματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα εκφοβισμού.<sup>8, 9</sup> Τα παιδιά-παρατηρητές, συχνά έχουν μία στάση σιωπηρή, γνωρίζουν τι συμβαίνει, ποιοι είναι οι θύτες και τα θύματα αλλά δεν παρεμβαίνουν, διότι φοβούνται τις συνέπειες.<sup>10</sup>

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που αλληλεπιδρούν και ευθύνονται για την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού. Οι κυριότεροι από αυτούς είναι: Οι οικογενειακοί παράγοντες (π.χ. συγκρούσεις, παραμέληση, κακοποίηση, έλλειψη φροντίδας, σχέσεις προσκόλλησης), οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών για ακαδημαϊκή επιτυχία, η μη συμμετοχή των παιδιών σε σχολικές ή σε εξωσχολικές δραστηριότητες, η εφηβεία, η έλλειψη συνεργατικού και ομαδικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον, η έλλειψη ευαισθητοποίησης των μαθητών σε ό,τι αφορά την καταγωγή και την εθνικότητα των μαθητών και η έλλειψη ενημέρωσης των γονέων, των εκπαιδευτικών και όσων εμπλέκονται με την διαπαιδαγώγηση των παιδιών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.<sup>11</sup>

Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις του εκφοβισμού στα παιδιά είναι πολλές και σοβαρές. Οι κυριότερες είναι: άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, ανασφάλεια, μαθησιακές δυσκολίες, ψυχοσωματικές διαταραχές, σχολική φοβία, ανάπτυξη παραβατικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς κατά την ενηλικίωση τους. Διαφαίνεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός επηρεάζει σημαντικά την

<sup>8</sup> HFC BEAT BULLYING, 2015. Στο <http://www.hfcbatbullying.info/>

<sup>9</sup> L. Pateraki & A. Houndoumadi, «Bullying among primary school children in Athens, Greece», *Educational Psychology*, 21, 2001, σσ.167-175.

<sup>10</sup> Ευρωπαϊκή ερευνά για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, 2012, Διαθέσιμη στο [http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School\\_Bullying\\_Greek.pdf](http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf)

<sup>11</sup> Δ. Γιαννακοπούλου, Σ. Διαρεμέ, Ε. Σουμάκη, Θ. Χατζηπέμου, Χ. Ασημακόπουλος, & Ι. Τσιάντης, «Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας», *Ψυχολογία*, 17(2), 2010, σσ. 156-175.

ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και για τον λόγο αυτόν είναι σημαντική η πρόληψη και η αντιμετώπιση του στο σχολικό περιβάλλον.<sup>12</sup>

## 2. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ορίζεται ως μία παιδαγωγική διαδικασία η οποία αντλεί από τη δραματική τέχνη ασκήσεις, εργαλεία και τεχνικές καθώς και από άλλες θεραπευτικές προσεγγίσεις με στόχο τη δημιουργική μάθηση, την έκφραση και την επικοινωνία των παιδιών.<sup>13</sup> Αποτελεί εργαλείο για τόσους πολλούς διαφορετικούς στόχους και γνωστικά αντικείμενα και δεν είναι τυχαίο που εμπεριέχει πολλούς και διαφορετικούς όρους όπως θεατρικό παιχνίδι, αναπτυξιακό δράμα, διαδικαστικό δράμα κ.ά. και κανείς δεν μπορεί να αποδώσει πλήρως το εύρος του.<sup>14</sup> Το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε παράλληλα να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διάφορων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών.<sup>15</sup> Μέσω του δράματος η διδασκαλία παύει να είναι παθητική και στερεότυπη και μεταβάλλεται σε μία εμπειρία βιωματική με αποτέλεσμα το μάθημα να γίνεται μέσα σε ένα κλίμα ευχάριστο και ζωντανό. Η δραματική έκφραση βοηθάει το παιδί να αποδεσμεύσει το συναίσθημά του και ταυτόχρονα να ξετυλίξει την προσωπικότητά του μέσα από γλωσσικά, σωματικά και συναισθηματικά μέσα.<sup>16</sup>

Οι μαθητές μέσω της δραματικής προσποίησης καλλιεργούν τις γνωστικές και νοητικές τους δεξιότητες όπως την επινόηση, την εφευρετικότητα, τη δημιουργικότητα, τον αναστοχασμό, την αφομοίωση, την ανάλυση, την προσαρμογή.<sup>17</sup> Επιπρόσθετα, αποκτούν εμπειρίες, εμβαθύνουν σε νοήματα, αντιμετωπίζουν διλήμματα, καλούνται να δώσουν λύσεις και να πάρουν αποφάσεις.<sup>18</sup> Μέσα από τη δραματική διαδικασία επιτυγχάνεται η βιωματική μάθηση και η γνώση,

---

<sup>12</sup> Χ. Ασημόπουλος, Θ. Χατζηπέμου, Ε. Σουμάκη, Σ. Διαρεμέ, Δ. Γιαννακοπούλου & Ι. Τσιάντης, «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών», *Παιδί και Έφηβος*, 10(1), 2008, σσ.97-110.

<sup>13</sup> Άλκηστις, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, σ.18.

<sup>14</sup> Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008, σ.217.

<sup>15</sup> Α. Αυδή & Μ. Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007, σ.19.

<sup>16</sup> Π. Σέξτου, *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού εμπυχωτή*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1998.

<sup>17</sup> Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2014, σ.145.

<sup>18</sup> Α. Αυδή & Μ. Χατζηγεωργίου, ό. π., σ.19.

ενισχύεται η αυτό-έκφραση και εξελίσσεται σε μεγάλο βαθμό η σχέση με τους άλλους και με τον εαυτό.<sup>19</sup>

Το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν. Μέσα από την δραματική εμπειρία, της υπόδυσης ρόλων, το παιδί αναπτύσσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες, την ενεργητική ακρόαση, την αποδοχή του άλλου, και την κριτική στάση του προς τη ζωή.<sup>20</sup> Τα παιδιά εκφράζουν στο δραματικό παιχνίδι αρνητικά συναισθήματα σε ένα περιβάλλον οικείο και ασφαλές, χωρίς να φοβούνται τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους. Παράλληλα, αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και επικοινωνούν τη δική τους συναισθηματική κατάσταση. Με τον τρόπο αυτόν βελτιώνουν τον τρόπο της συμπεριφοράς τους, γίνονται περισσότερο ευαίσθητα, αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση, η αυτοεκτίμηση, αυξάνεται το αίσθημα της συμπόνιας, της συμπάθειας και καλλιεργείται η συναισθηματική αυτοαντίληψη.<sup>21</sup> Τα μέλη της ομάδας δένονται ακόμη περισσότερο, διακατέχονται από θετικά συναισθήματα και δημιουργούνται ουσιαστικές σχέσεις, σχέσεις αναγνώρισης και αποδοχής.<sup>22</sup>

Στο δράμα προωθείται η ανάπτυξη της κοινωνικής ευθύνης. Τα παιδιά μέσω των ρόλων διερευνούν θέματα της κοινωνίας, της καθημερινής ζωής, των ανθρωπίνων συμπεριφορών. Προβληματίζονται για τις αξίες και τις στάσεις ζωής, θέτουν ερωτήματα για κοινωνικά ζητήματα και καλούνται να αντιμετωπίσουν διλήμματα, να βρουν τρόπους για να δράσουν και τέλος να αναστοχαστούν για τις ενέργειες τους.<sup>23</sup>

Όσον αφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων. Η σύγκρουση είναι μέρος της βασικής δομής του διαδικαστικού δράματος, το οποίο αναπτύσσεται με μια σειρά από αυτοσχέδιες σκηνές που εμπλέκουν όλα τα μέλη της σχολικής τάξης ως θεατρικούς χαρακτήρες αυτής της σύγκρουσης. Παράλληλα, το θέατρο της αγοράς (forum theatre) χρησιμοποιείται ως μέσο για την επίλυση των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, βασίζεται στην προετοιμασία σκηνών σύγκρουσης, οι

<sup>19</sup> Αλκηστis, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998, σ.28.

<sup>20</sup> Αλκηστis, *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008, σ.167.

<sup>21</sup> Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2014, σσ.193-197.

<sup>22</sup> Τ. Νικολούδη, «Με όχημα τις θεατρικές δραστηριότητες «καλλιεργούμε» σχέσεις αναγνώρισης και αποδοχής ανάμεσα στους έλληνες και τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους», στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου και Δ. Μαυρέας, (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2012, σσ.150-157.

<sup>23</sup> Α. Αυδή., & Μ. Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007, σ.14.

οποίες παρουσιάζονται μπροστά σε άλλους μαθητές και οι οποίοι καλούνται να παρέμβουν και να δώσουν θετική λύση στο πρόβλημα.<sup>24</sup>

Ανακεφαλαιώνοντας, το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να δραματοποιήσουν και να ανταποκριθούν σε μη βίαιες αντιδράσεις, να εξετάσουν τις συνέπειες κάποιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς και να τα ενδυναμώσει μέσω της ενσυναίσθησης ώστε να αναστοχαστούν γύρω από τη θέση θυτών και θυμάτων, να αναζητήσουν λύσεις και τέλος να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2014, σ.222.

<sup>25</sup> K. Joronen, A. Konu, H. S. Rankin, & P. Astedt-Kurki, «An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study», *Health Promotion International*, 27(1), 2012, σσ.5-14.

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ**

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί μια πραγματικότητα για τους περισσότερους μαθητές. Παρατηρείται - αν όχι σε όλα - στα περισσότερα σχολεία - πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και σε πανεπιστήμια.

Ο σχολικός εκφοβισμός, φαίνεται ότι δεν έχει μελετηθεί σε βάθος και σε μεγάλο εύρος ώστε να αφορά συνολικά σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το φαινόμενο έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις και στη χώρα μας, παρόλο που δεν έχουν διεξαχθεί εκτεταμένες και εμπειριστατωμένες έρευνες σε αντιδιαστολή με χώρες του εξωτερικού. Οι πρώτες επιστημονικά τεκμηριωμένες μελέτες, δείχνουν ότι το εν λόγω φαινόμενο, προκαλεί καταστροφικά αποτελέσματα στη σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών και κατ' επέκταση και στις οικογένειές τους και αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αιτίες εγκατάλειψης του σχολείου. Παρατηρούμε λοιπόν ότι η πραγματική διάσταση του σχολικού εκφοβισμού έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις στη εποχή μας καθώς και ότι έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχική αλλά και τη σωματική υγεία των μαθητών. Παράλληλα επηρεάζει σημαντικά την οικογενειακή και κοινωνική ζωή τους. Επιπρόσθετα, αποτελεί ένα ενδιαφέρον επιστημονικό θέμα, το οποίο χρήζει περισσότερης μελέτης και διερεύνησης και δεδομένου ότι έχει μελετηθεί ελάχιστα στους μαθητές της χώρας μας η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή έρευνας στους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Ο κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της συμβολής του Εκπαιδευτικού Δράματος στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διερεύνηση θα καταγράψει με ακρίβεια το μέγεθος του προβλήματος και θα υποδείξει τα κατάλληλα εργαλεία για την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης που θα βασίζονται στις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Στόχος αυτών των προγραμμάτων παρέμβασης θα είναι η ευαισθητοποίηση, η αναγνώριση του φαινομένου καθώς και η ανακούφιση και η συναισθηματική αποφόρτιση από τα συμπτώματα του σχολικού εκφοβισμού.

### **ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ**

Οι επιμέρους στόχοι που θα διερευνηθούν μέσα από τη μελέτη είναι:

1. Η συχνότητα που εκδηλώνεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού
2. Το είδος του σχολικού εκφοβισμού
3. Οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σχετικά με το είδος και τη συχνότητα του φαινομένου

Ο τύπος της μελέτης που επιλέχθηκε βασίζεται στην πειραματική μέθοδο έρευνας και συγκεκριμένα στο πείραμα πριν και μετά.<sup>26</sup> Το πείραμα θεωρείται η βασική ερευνητική μέθοδος όλων των επιστημών. Στο πείραμα μας ενδιαφέρουν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Παρατηρεί και μετράει με ακρίβεια και αντικειμενικότητα τις επιπτώσεις από την αλλαγή της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη μεταβλητή και προσπαθεί να βρει την ποσοτική σχέση ανάμεσα στην ανεξάρτητη και την εξαρτημένη μεταβλητή. Για να το πετύχει αυτό χωρίζει τα υποκείμενα ή τους συμμετέχοντες του πειράματος σε δύο ισοδύναμες ομάδες την πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Για τους σκοπούς της μελέτης θα χρησιμοποιηθεί η τυχαία δειγματοληψία κατά συστάδες,<sup>27</sup> η οποία ενέχει τη διάκριση του πληθυσμού σε έναν αριθμό από μονάδες ή συστάδες κάθε μια από τις οποίες περιέχει άτομα που έχουν ένα εύρος χαρακτηριστικών. Οι συστάδες επιλέγονται σε τυχαία βάση και στη συνέχεια επιλέγεται τυχαία ο υποπληθυσμός μέσα στη συστάδα από τον οποίο θα προκύψουν οι παρατηρήσεις του δείγματος.

Αρχικά, θα πραγματοποιηθεί ομαδική δειγματοληψία των Δημοτικών σχολείων του Δήμου Άργους-Μυκηνών και έπειτα θα επιλεγεί ένα τυχαίο δείγμα από τα συγκεκριμένα σχολεία. Ο ερευνητής θα προβεί σε προ-έρευνα σε μία τάξη της ΣΤ' Δημοτικού - όπου θα δοθεί η κλίμακα που πρόκειται να χορηγηθεί στην έρευνα. Στη συνέχεια, θα προσδιοριστεί η τυπική απόκλιση, το τυπικό σφάλμα και το διάστημα εμπιστοσύνης.

Η μελέτη θα διεξαχθεί σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού σχολείου, ηλικιακής ομάδας 10-12 ετών, δημόσιων Δημοτικών σχολείων του Δήμου Άργους-Μυκηνών, κατά την διάρκεια του σχολικού έτους Οκτώβριος 2015 με Μάιος 2016, ύστερα από τη σχετική έγκριση του Υπουργείου Παιδείας για διεξαγωγή της μελέτης, όπου έχει κατατεθεί αίτηση. Ο αριθμός των μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης, που θα συμμετέχουν στην έρευνα θα είναι συνολικά (N=200). Το μέγεθος του δείγματος που χρειάζεται για να δείξουμε σχέση, εφόσον διεξαχθεί αμφίπλευρος στατιστικός έλεγχος με επίπεδο σημαντικότητας 0,05 και ισχύ 80%, θα υπολογιστεί σύμφωνα με τους πίνακες ισχύος του Cohen. Παράλληλα θα ληφθεί

---

<sup>26</sup> G. Marczyk, D. DeMatteo, & D. Festinger, *Essentials of research design and methodology*, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc, 2005, σσ. 124-137.

<sup>27</sup> N. L. Sproull, *Handbook of research methods: A guide for practitioners and students in the social sciences*, Lanham, MD, Scarecrow Press, 2002, σ. 120.

υπόψη το ποσοστό των απωλειών που ενδέχεται να υπάρξουν και γι' αυτόν τον λόγο η μελέτη θα προβλέπει αύξηση του αρχικά υπολογιζόμενου δείγματος.<sup>28</sup> Μετά από αυτή τη διαδικασία, θα γίνει η τυχαιοποίηση των σχολείων. Σε κάθε σχολείο θα επιλέγεται μία τάξη ελέγχου και μία πειραματική με τυχαία δειγματοληψία. Συγκεκριμένα 4 τμήματα θα είναι πειραματικά και 4 τμήματα θα είναι τμήματα ελέγχου.

Στη συνέχεια θα σταλεί ενημερωτικό σημείωμα στους γονείς, οι οποίοι θα δώσουν γραπτή συγκατάθεση για τη συμμετοχή του παιδιού τους στη μελέτη.

Το δεύτερο στάδιο αφορά στην αξιολόγηση και στην καταγραφή των αναγκών των μαθητών στο σχολείο με βάση τις ποσοτικές μεθόδους (ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς). Στους μαθητές της Ε' τάξης και της ΣΤ' τάξης θα χορηγηθούν τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, ανώνυμα, σε συνάντηση 90'.

Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης στα πειραματικά τμήματα που θα βασίζεται στις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Συγκεκριμένα οι στόχοι του προγράμματος είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, η ευαισθητοποίηση των μαθητών, η κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού, η αναγνώριση των συνεπειών του φαινομένου και η αντιμετώπιση των εκφοβιστικών συμπεριφορών στον χώρο του σχολείου. Το πρόγραμμα παρέμβασης έχει δημιουργηθεί για τις ανάγκες της μελέτης και θα ολοκληρωθεί σε 13 εβδομαδιαίες συναντήσεις, διάρκειας μιάμισης διδακτικής ώρας. Η παρέμβαση θα γίνει από μία εμπυχώτρια – ειδικό ψυχικής υγείας και βασίζεται στις αρχές του διαδικαστικού δράματος (process drama).<sup>29</sup> Το διαδικαστικό δράμα είναι μια δυναμική μεθοδολογία διδασκαλίας στην οποία ο δάσκαλος και οι μαθητές εργάζονται για να δημιουργήσουν έναν φανταστικό, δραματικό κόσμο με σκοπό να διερευνήσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, μια κατάσταση, ένα θέμα ή μια σειρά θεμάτων. Στο διαδικαστικό δράμα οι μαθητές παίζουν μια σειρά από ρόλους και συμμετέχουν σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων που τους οδηγούν να εξετάζουν το θέμα που τους απασχολεί με διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Ενδεικτικά περιγράφεται η πρώτη συνεδρία της παρέμβασης σχεδιασμένη με σκοπό τη γνωριμία των μελών της ομάδας.

---

<sup>28</sup> C. Ames, «Achievement goals and classroom motivational climate», in J. Meece & D. Schunk (Eds), *Students' perceptions in the classroom*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1992, σσ. 327-340.

<sup>29</sup> C. O'Neill, *Drama worlds: a framework for process drama*, Portsmouth, NH, Heineman, 1995, σσ.xii-xv.

Κύκλος γνωριμίας: Η εμπυχωτρία χρησιμοποιεί ένα μαντήλι, κάνει μια κίνηση με αυτό και λέει το όνομά της. Στη συνέχεια προτρέπει τα παιδιά να συστηθούν χρησιμοποιώντας το μαντήλι με εναλλακτικούς τρόπους.

1. Κινητικές δραστηριότητες: τα παιδιά περπατάνε στον χώρο και με τον ήχο του τυμπάνου σταματούν. Η εμπυχωτρία δίνει διάφορες εντολές π.χ. Περπατάμε αργά-γρήγορα, περπατάμε σε άμμο- σε γυαλιά, κρατάμε κάτι βαρύ-ελαφρύ κλπ.
2. Παγωμένη εικόνα- ανίχνευση σκέψης: Τα παιδιά περπατάνε στον χώρο με τον ήχο του τυμπάνου σταματούν. Η εμπυχωτρία ζητάει να εκφράσουν ένα συναίσθημα με κίνηση, με ήχο, με μία λέξη.
3. Αφήγηση ιστορίας με θέμα την φιλία.
4. Παίξιμο ρόλων: τα παιδιά καλούνται να δραματοποιήσουν με βάση την ιστορία.
5. Αναστοχασμός: Τα παιδιά ζωγραφίζουν τη φιλία και τα συναισθήματα σε χαρτί του μέτρου. (Ομαδική εργασία). Τέλος γίνονται τηλεφωνικές συνδιαλέξεις σε ζευγάρια στις οποίες τα παιδιά αναφέρουν τις εμπειρίες από το εργαστήριο.

Στο τέταρτο και τελικό στάδιο θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση της παρέμβασης. Τα ίδια ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που θα χορηγηθούν στα τμήματα (ελέγχου και πειραματικά) στην αρχή της μελέτης, θα επαναχορηγηθούν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, για να καταγραφούν οι αλλαγές που τυχόν επέλθουν.

#### **ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ**

Από τη μελέτη θα αποκλειστούν:

1. Οι μαθητές που δε θα δεχθούν να συμμετάσχουν στη μελέτη και δεν θα υπογράψουν την πληροφορημένη συγκατάθεση (που δε θα δοθεί έγκριση από τους γονείς)
2. Οι μαθητές που κατά τη διάρκεια χορήγησης των ερωτηματολογίων θα απουσιάζουν με αναρρωτική άδεια

#### **ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Τα δεδομένα της μελέτης επιλέχθηκε να συλλεχθούν με τη διαδικασία των ανώνυμων ερωτηματολογίων (μέθοδος αυτοαναφοράς), η οποία θεωρείται ως η καταλληλότερη για τη συλλογή δεδομένων που αναφέρονται σε απόψεις, στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες. Με κριτήριο την ηλικία ώστε να συμπεριληφθούν οι μαθητές



στους οποίους βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, παρατηρείται έντονα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, στο δείγμα της μελέτης.<sup>30</sup>

## **ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ-ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ**

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές ποσοτικές μελέτες που ασχολήθηκαν με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε σχολικές μονάδες και τις επιπτώσεις του στον ψυχισμό του παιδιού. Το ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιηθεί για τις ανάγκες της έρευνας είναι ένα στον αριθμό.

Το ερωτηματολόγιο Olweus Bullying Questionnaire (OBQ), το οποίο σχεδιάστηκε για να μετρήσει ορισμένες πτυχές των προβλημάτων εκφοβισμού στα σχολεία. Πρόκειται για ερωτηματολόγιο πολλαπλής επιλογής. Το OBQ αποτελείται από σαράντα δύο (42) ερωτήσεις (πολλές από τα οποίες έχουν υπο-ερωτήσεις) και χρησιμοποιείται συνήθως σε μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι μια ελαφρώς αναθεωρημένη έκδοση του προγενέστερου Olweus Bully ερωτηματολογίου. Η προηγούμενη έκδοση χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή στοιχείων από περισσότερους από 130.000 φοιτητές ως μέρος μιας εθνικής εκστρατείας κατά του εκφοβισμού στη Νορβηγία το 1983. Το 1996<sup>31</sup>, το ερωτηματολόγιο αναθεωρήθηκε και επεκτάθηκε. Το 2007<sup>32</sup>, διάφορες ερωτήσεις προστέθηκαν και άλλες τροποποιήθηκαν ελαφρά για να δημιουργηθεί η τωρινή έκδοση.

Το ερωτηματολόγιο OBQ, έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως, σε υγιείς πληθυσμούς μαθητών και έχει να επιδείξει καλή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Ειδικότερα, αναφορικά με τη συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με την ανάλυση Cronbach  $\alpha$ , βρέθηκε 0,85-0,95. Το ερωτηματολόγιο OBQ, θα σταθμιστεί στην ελληνική γλώσσα και κουλτούρα και θα διεξαχθεί πιλοτική μελέτη.

## **ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**

Τα ποσοτικά δεδομένα θα υποβληθούν σε στατιστική ανάλυση μέσω του στατιστικού κριτηρίου t-Student, το οποίο βασίζεται στη σύγκριση της διαφοράς

---

<sup>30</sup> G. Marczyk, D. DeMatteo, & D. Festinger *Essentials of research design and methodology*, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc, 2005, σσ. 111-120.

<sup>31</sup> D. Olweus, «A useful evaluation design and effects of the Olweus bullying prevention program. *Psychology*», *Crime & Law*, 11, 2005, σσ.389-402.

<sup>32</sup> D. Olweus, *Bullying Questionnaire: Standard School Report*, Center City, Hazelden, 2007, σσ.1-72.

μεταξύ των μέσων τιμών κάθε ερευνητικής μεταβλητής που έχει μετρηθεί στην ίδια κλίμακα, σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές.<sup>33</sup>

Η στατιστική σημαντικότητα θα τεθεί στο 0,05 (επίπεδα σημαντικότητας αμφίπλευρα). Για την ανάλυση θα χρησιμοποιηθεί το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.<sup>34</sup>

Η διασφάλιση ικανοποιητικού ποσοστού ανταπόκρισης (response rate) θα επιτευχθεί με τη συνεχή επίβλεψη του ερευνητή σε ό,τι αφορά τη συλλογή των δεδομένων και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

---

<sup>33</sup> G. Marczyk, D. DeMatteo, & D. Festinger, *Essentials of research design and methodology*, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc, 2005, σσ. 220-221.

<sup>34</sup> R. Levesque, *SPSS programming and data management: A guide for SPSS and SAS users*, Fourth Edition, Chicago Ill, SPSS Inc., 2007, σσ. 22-61.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανταπόκριση των μαθητών, όσον αφορά στη συμμετοχή στη μελέτη, περιμένουμε να εμφανίσει ικανοποιητικά ποσοστά όσον αφορά στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και στη συμμετοχή τους στη βιωματική παρέμβαση. Το υψηλό ποσοστό συμμετοχής αντανακλά το ενδιαφέρον των μαθητών να εκφράσουν την άποψή τους για τα προβλήματα που τους απασχολούν.

Όσον αφορά στην ερευνητική υπόθεση αναμένουμε να μας δείξει ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα συμβάλλει θετικά στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Έρευνες κυρίως στο εξωτερικό μας έχουν επαληθεύσει τον σημαντικό ρόλο του Εκπαιδευτικού Δράματος ως μέσο πρόληψης του φαινομένου. Έρευνα του Joronen<sup>35</sup> και συνεργατών το 2011, όσον αφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, φανερώνει ότι η χρήση του δράματος και των τεχνικών του θεάτρου μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στο σχολείο και διαφαίνεται μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Επιπρόσθετα, μελέτες έδειξαν τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων<sup>36</sup>, αύξηση της αυτοεκτίμησης, της συνεργατικότητας και της ενσυναίσθησης<sup>37</sup> καθώς και τη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών στην επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων<sup>38</sup> μέσω του δράματος. Τέλος, σύμφωνα με τους Moneta και Rousseau<sup>39</sup> το Εκπαιδευτικό Δράμα βοηθάει στη συναισθηματική έκφραση και ρύθμιση των παιδιών με διαταραχές στη συμπεριφορά και μαθησιακές δυσκολίες.

Αναμένουμε να διαπιστωθεί ότι το φύλο ως δημογραφικό στοιχείο και λιγότερο η ηλικία, διαδραματίζει σημαντικό και άμεσο ρόλο στην άσκηση κυρίως του σωματικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, από έρευνες προκύπτει ότι τα αγόρια ασκούν τη σωματική μορφή του εκφοβισμού σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια, τα

---

<sup>35</sup> K. Joronen, A. Konu, H.S. Rankin, & P. Astedt-Kurki, «An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study», *Health Promotion International*, 27(1), 2012, σσ.5-14.

<sup>36</sup> P. R. Wright «Drama education and development of self: Myth or reality?», *Social Psychology of Education*, 9, 2006, σσ.43-65.

<sup>37</sup> G. Belliveau, "Theatre and bullying: A useful tool for increasing awareness about bullying and victimization", 2009. <http://www.education.com/reference/article/using-theatre-to-decrease-bullying/>. Updated on Feb 11, 2009.

<sup>38</sup> J. S. Catterall, «Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study», *Research in Drama Education*, 12(2), 2007, σσ.163-178.

<sup>39</sup> I. Moneta, & C. Rousseau, «Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties», *Arts in Psychotherapy*, 35, 2008, σσ.329-340.

οποία εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό σε βίαια επεισόδια.<sup>40</sup> Τα αγόρια τείνουν στη φυσική επιθετική συμπεριφορά, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους, όπως είναι το κουτσομπολιό και ο κοινωνικός αποκλεισμός.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Ι. Τσιάντης, *11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Υγείας «Εκπαίδευση Λειτουργών Υγείας και Εκπαιδευτικών Κοινωνικών Φορέων σε θέματα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας και Ανάπτυξης Ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων (Πρόγραμμα «Επίκτητος»)*. 2008, Ανάκτηση από [www.mentalhealthpromotion.co.uk/umsprk1ds0npk12idl9tsmtrs3mkn8mprs4nkn7lsthl5knrvtn6tsxrn/urpnmhpedctnlprgrmsdnldedctnlmtrl/tsiantis\\_2008\\_03\\_05.pdf](http://www.mentalhealthpromotion.co.uk/umsprk1ds0npk12idl9tsmtrs3mkn8mprs4nkn7lsthl5knrvtn6tsxrn/urpnmhpedctnlprgrmsdnldedctnlmtrl/tsiantis_2008_03_05.pdf)

<sup>41</sup> ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΑΦΝΗ II, «Διερεύνηση των αναγκών και αύξηση της ενημερότητας για την εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στα σχολεία» «Needs assessment and awareness raising program for bullying in schools» Λευκωσία, Μάρτιος 2008. Διαθέσιμο στο [http://www.moec.gov.cy/edu\\_psychology/pdf/dafni\\_teachers.pdf](http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf)

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την ανάλυση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, αλλά και τα στοιχεία άλλων ερευνών, αποδεικνύουν πόσο σοβαρό πρόβλημα αποτελεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού για τα σχολεία αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό της.

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η διεξοδικότερη διερεύνηση του συγκεκριμένου φαινομένου, το οποίο συνεχώς αποκτά τεράστιες διαστάσεις στα ελληνικά σχολεία. Επίσης, καθίσταται απαραίτητη η παρέμβαση σε επίπεδο πρόληψης και αντιμετώπισης των καταστάσεων σχολικού εκφοβισμού καθώς το φαινόμενο λαμβάνει χώρα σε όλο και μικρότερες ηλικίες, καθώς στο εξωτερικό ήδη πραγματοποιούνται έρευνες σε Νηπιαγωγεία. Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί σημαντικό μέσο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού. Αποτελεί σημαντικό εργαλείο γιατί προωθεί τη βιωματική μάθηση και τη συνεργασία των μαθητών. Ενισχύει την αυτοπεποίθηση, την αυτοεικόνα και την κοινωνική ευθύνη των μαθητών. Οδηγεί τα παιδιά στην απόκτηση ενσυναίσθησης και άρα στην επίλυση των προβλημάτων και των συγκρούσεων.

Συμπερασματικά, οι πολιτικές και στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου πρέπει να επικεντρωθούν σε παρεμβάσεις στην κοινότητα με όλους του φορείς που την απαρτίζουν - οικογένεια, σχολείο, κοινοτικούς φορείς και υπηρεσίες που σχετίζονται με την υγεία του παιδιού. Γιατί ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φαινόμενο που επηρεάζει και επηρεάζεται από τα προβλήματα της ευρύτερης κοινωνίας. Έχει μία σχέση αλληλεπίδρασης που δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής αν θέλουμε να μιλάμε για μία ουσιαστική, ολοκληρωμένη αποτελεσματική αλλά πάνω απ' όλα συνεπή προς την κοινωνία και τα παιδιά αντιμετώπιση ενός τόσο σοβαρού κοινωνικού φαινομένου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Άλκηστις, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Άλκηστις, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, 2008.
- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Ι. «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών», *Παιδί και Έφηβος*, 10(1), 2008, σσ.97-110.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007.
- Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ., & Τσιάντης, Ι. «Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας», *Ψυχολογία*, 17(2), 2010, σσ.156-175.
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. *Έφηβοι και βία. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, 2011.
- Νικολούδη, Τ. «Με όχημα τις θεατρικές δραστηριότητες, «καλλιεργούμε» σχέσεις αναγνώρισης και αποδοχής ανάμεσα στους έλληνες και στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους». Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου και Δ. Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2012, σσ.150-157.
- Ρασιδάκη, Χ. *Σχολικός Εκφοβισμός-Bullying. Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας-τρόποι αντιμετώπισης*. Αθήνα: Πατάκης, 2015.
- Σέξτου, Π. *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού εμπυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1998.

Τσιάντης, Ι. 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Υγείας «Εκπαίδευση Λειτουργών Υγείας και Εκπροσώπων Κοινωνικών Φορέων σε θέματα «Επίκτητος»). 2008, Ανάκτηση από:

[www.mentalhealthpromotion.co.uk/umsprkl1ds0npkl2idl9tsmtrs3mkn8mprs4nkn7lsth15knrvtn6tsxrn/urpnmhpedctnlprgrmsdnldedctnlmtrl/tsiantis\\_2008\\_03\\_05.pdf](http://www.mentalhealthpromotion.co.uk/umsprkl1ds0npkl2idl9tsmtrs3mkn8mprs4nkn7lsth15knrvtn6tsxrn/urpnmhpedctnlprgrmsdnldedctnlmtrl/tsiantis_2008_03_05.pdf)

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

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ames, C. «Achievement goals and classroom motivational climate». In J. Meece & D. Schunk (Eds.), *Students' perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992, σσ.327-340.

Belliveau, G. "Theatre and bullying: A useful tool for increasing awareness about bullying and victimization" 2009, Ανάκτηση από <http://www.education.com/reference/article/using-theatre-to-decrease-bullying/>.

Brown, J. *Hate list*. New York: Little, Brown Books for Young Readers, 2009.

Catterall, J. S. «Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study», *Research in Drama Education*, 12(2), 2007, σσ.163-178.

Donegan, R. «Bullying and cyberbullying: History, statistics, law, prevention and analysis», *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 3(1), 2012, σσ.33-42.

Eriksen, T.L.M, Nielsen, H.S., & Simonsen, M. «Bullying in elementary school», *The Journal of Human Recourses*, 49(4), 2014, σσ. 839-871.

Joronen, K., Konu, A., Rankin, H.S., & Astedt-Kurki, P. «An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study», *Health Promotion International*, 27(1), 2012, σσ.5-14.

Levesque R. *SPSS programming and data management: A guide for SPSS and SAS users* (Fourth Ed.). Chicago Ill: SPSS Inc, 2007.

- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, 2005.
- Moneta, I., & Rousseau, C. «Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties», *Arts in Psychotherapy*, 35, 2008, σσ.329-340.
- Olweus, D. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell, 1993.
- Olweus, D. «Bully/victim problems in school: Facts and intervention», *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 1997, σσ.495-510.
- Olweus, D. «A useful evaluation design, and effects of the Olweus bullying prevention program», *Psychology, Crime & Law*, 11, 2005, σσ.389-402.
- Olweus, D. *Bullying Questionnaire: Standard School Report*. Center City: Hazelden, 2007.
- O'Neill, C. *Drama worlds: a framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heineman, 1995.
- Palacio, R. J. *Wonder* (1<sup>st</sup> ed). New York: Knopf Books for Young Readers, 2012.
- Pateraki, L. & Houndoumadi, A. «Bullying among primary school children in Athens, Greece», *Educational Psychology*, 21, 2001, σσ.167-175.
- Sproull, N. L. *Handbook of research methods: A guide for practitioners and students in the social sciences*. Lanham, MD: Scarecrow Press, 2002.
- Wright, P. R. «Drama education and development of self: Myth or reality?», *Social Psychology of Education*, 9, 2006, σσ.43-65.

## ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

- Ευρωπαϊκή ερευνά για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (2012). Διαθέσιμη στο [http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School\\_Bullying\\_Greek.pdf](http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf)
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΑΦΝΗ II, «Διερεύνηση των αναγκών και αύξηση της ενημερότητας για την εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στα σχολεία»«Needs assessment and awareness raising program



for bullying in schools» Λευκωσία, Μάρτιος 2008. Διαθέσιμο στο [http://www.moec.gov.cy/edu\\_psychology/pdf/dafni\\_teachers.pdf](http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf)

- HFC BEAT BULLYING (2015). Στο <http://www.hfcbeatbullying.info/>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΤΑΞΗ

Σε αυτό το ερωτηματολόγιο θα βρεις ερωτήσεις που αφορούν στη ζωή σου στο σχολείο. Για κάθε ερώτηση υπάρχουν διαφορετικές απαντήσεις. Σημείωσε την απάντηση εκείνη που περιγράφει καλύτερα τι αισθάνεσαι ή τι σκέφτεσαι. Σημείωσε μόνο μία απάντηση κάθε φορά.

1. Σου αρέσει το σχολείο;

- Δε μου αρέσει καθόλου το σχολείο
- Δε μου αρέσει το σχολείο
- Ούτε μου αρέσει, ούτε δε μου αρέσει το σχολείο
- Μου αρέσει το σχολείο
- Μου αρέσει πάρα πολύ το σχολείο

Εάν σημειώσεις λάθος κύκλο, μπορείς να βάλεις ένα Χ και να σημειώσεις μετά την απάντηση που θέλεις .

Μη σημειώσεις το όνομά σου πάνω σε αυτό το ερωτηματολόγιο. Κανείς δε θα γνωρίζει τι έχεις απαντήσει. Αλλά είναι σημαντικό να απαντήσεις προσεχτικά και να πεις αληθινά τι αισθάνεσαι. Μερικές φορές είναι δύσκολο να αποφασίσεις τι θα απαντήσεις, προσπάθησε όμως να δώσεις την καλύτερη σου απάντηση. Εάν έχεις απορίες μπορείς να σηκώσεις το χέρι σου και να ρωτήσεις.

Οι περισσότερες ερωτήσεις αφορούν στη ζωή σου στο σχολείο, τους προηγούμενους 2 μήνες, από την έναρξη της σχολικής χρονιάς μέχρι σήμερα. Να σκέφτεσαι λοιπόν όταν απαντάς, τι έχει συμβεί τους προηγούμενους 2 με 3 μήνες και όχι μόνο πώς είναι η κατάσταση σήμερα

2. Είσαι αγόρι ή κορίτσι;

- Αγόρι
- Κορίτσι

3. Πόσους καλούς φίλους έχεις στην/στις τάξη(εις) σου;

- Κανένα
- Έχω 1 καλό φίλο στην/στις τάξη(εις) μου
- Έχω 2 ή 3 καλούς φίλους στην/στις τάξη(εις) μου
- Έχω 4 ή 5 καλούς φίλους στην/στις τάξη(εις) μου
- Έχω 6 και περισσότερους καλούς φίλους στην/στις τάξη(εις) μου

### **Σχετικά με το αν έχεις υποστεί εκφοβισμό από άλλους μαθητές**

Παρακάτω ακολουθούν ερωτήσεις για το αν έχεις υποστεί σχολικό εκφοβισμό από άλλους μαθητές. Πρώτα απ όλα εξηγούμε τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Λέμε ότι ένας μαθητής έχει υποστεί σχολικό εκφοβισμό όταν ένας άλλος μαθητής ή αρκετοί άλλοι μαθητές

- Μιλούν με άσχημο τρόπο και λένε άσχημα πράγματα που τον/την πληγώνουν ή τον /την κοροϊδεύουν ή τον /την αποκαλούν με άσχημα ονόματα
- Αγνοούν εντελώς ή αποκλείουν εκείνον ή εκείνη από την ομάδα των φίλων ή τον/την αφήνουν έξω από τα πράγματα επίτηδες
- Τον /την χτυπούν, κλωτσούν, σπρώχνουν ή τον/την κλειδώνουν σε έναν χώρο
- Λένε ψέματα ή διαδίδουν λανθασμένες φήμες για εκείνον/ εκείνη ή στέλνουν ενοχλητικά σημειώματα και προσπαθούν να κάνουν τους άλλους μαθητές να αντιπαθήσουν αυτόν ή αυτήν
- Και κάνουν και άλλα ενοχλητικά πράγματα όπως τα παραπάνω

Όταν μιλάμε για σχολικό εκφοβισμό, τα παραπάνω γίνονται πάνω από μία φορές και είναι δύσκολο σε αυτόν/αυτήν που το βιώνει να υπερασπιστεί τον εαυτό του/της. Επίσης μιλάμε για σχολικό εκφοβισμό όταν ο μαθητής/μαθήτρια ενοχλείται για παραπάνω από μία φορές με άσχημο και επώδυνο τρόπο.

Αλλά δε μιλάμε για σχολικό εκφοβισμό όταν το πείραγμα γίνεται σε φιλικό πλαίσιο. Επίσης δεν είναι σχολικός εκφοβισμός όταν δύο μαθητές της ίδιας φυσικής κατάστασης διαφωνούν ή μαλώνουν.

4. Πόσο συχνά έχετε υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο τους προηγούμενους 2 μήνες;

- Δεν έχω υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο τους προηγούμενους 2 μήνες
- Έγινε μόνο μια ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές τον μήνα
- Περίπου μία φορά την εβδομάδα
- Περισσότερες φορές μέσα στην εβδομάδα

**Με ποιον από τους παρακάτω τρόπους έχετε υποστεί σχολικό εκφοβισμό τους προηγούμενους μήνες (ερωτήσεις 5-13)**

5. Με αποκάλεσαν με κακά ονόματα, με κοροϊδεψαν, με ενόχλησαν με επώδυνο τρόπο

- Αυτό δεν έχει συμβεί σε μένα στο διάστημα των δύο προηγούμενων μηνών
- Μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές τον μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Περισσότερες φορές την εβδομάδα

6. Άλλοι μαθητές με αφήνουν εκτός δραστηριοτήτων επίτηδες, με αποκλείουν από τις ομάδες φίλων τους ή με αγνοούν.

- Αυτό δεν έχει συμβεί σε μένα στο διάστημα των δύο προηγούμενων μηνών
  - Μία ή δύο φορές
  - 2 ή 3 φορές τον μήνα
  - Περίπου μια φορά την εβδομάδα
  - Περισσότερες φορές την εβδομάδα
7. Με έχουν χτυπήσει, κλωτσήσει, σπρώξει ή με έχουν κλειδώσει σε κλειστούς χώρους.
- Αυτό δεν έχει συμβεί σε μένα στο διάστημα των δύο προηγούμενων μηνών
  - Μία ή δύο φορές
  - 2 ή 3 φορές τον μήνα
  - Περίπου μια φορά την εβδομάδα
  - Περισσότερες φορές την εβδομάδα
8. Κάποιοι μαθητές λένε ψέματα ή διαδίδουν ψευδείς φήμες για εμένα και προσπαθούν να κάνουν τους υπόλοιπους να με αντιπαθήσουν.
- Αυτό δεν έχει συμβεί σε μένα στο διάστημα των δύο προηγούμενων μηνών
  - Μία ή δύο φορές
  - 2 ή 3 φορές τον μήνα
  - Περίπου μια φορά την εβδομάδα
  - Περισσότερες φορές την εβδομάδα
9. Είχα χρήματα ή και άλλα αντικείμενα τα οποία μου τα πήραν ή μου τα κατέστρεψαν.
- Αυτό δεν έχει συμβεί σε μένα στο διάστημα των δύο προηγούμενων μηνών
  - Μία ή δύο φορές
  - 2 ή 3 φορές τον μήνα
  - Περίπου μια φορά την εβδομάδα
  - Περισσότερες φορές την εβδομάδα
10. Με έχουν απειλήσει ή με έχουν πιέσει να κάνω πράξεις που δεν ήθελα.
- Αυτό δεν έχει συμβεί σε μένα στο διάστημα των δύο προηγούμενων μηνών
  - Μία ή δύο φορές
  - 2 ή 3 φορές τον μήνα
  - Περίπου μια φορά την εβδομάδα
  - Περισσότερες φορές την εβδομάδα
11. Ήμουν θύμα εκφοβισμού με άσχημους χαρακτηρισμούς ή με σχόλια σχετικά με τη φυλή ή το χρώμα μου.
- Αυτό δεν έχει συμβεί σε μένα στο διάστημα των δύο προηγούμενων μηνών
  - Μία ή δύο φορές
  - 2 ή 3 φορές τον μήνα
  - Περίπου μια φορά την εβδομάδα
  - Περισσότερες φορές την εβδομάδα
12. Ήμουν θύμα εκφοβισμού με άσχημους χαρακτηρισμούς ή σχόλια ή χειρονομίες με σεξουαλικά υπονοούμενα.
- Αυτό δεν έχει συμβεί σε μένα στο διάστημα των δύο προηγούμενων μηνών
  - Μία ή δύο φορές
  - 2 ή 3 φορές τον μήνα

- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Περισσότερες φορές την εβδομάδα

12α. Ήμουν θύμα εκφοβισμού με άσχημα ή επιζήμια μηνύματα, κλήσεις ή εικόνες, ή με άλλους τρόπους στο κινητό μου ή μέσω του διαδικτύου. (Να θυμάστε ότι εκφοβισμός, δεν είναι, όταν αυτό γίνεται με φιλικό και παιχνιδιάρικο τρόπο).

- Αυτό δεν έχει συμβεί σε μένα στο διάστημα των δύο προηγούμενων μηνών
- Μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές τον μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

12β. Εάν έχεις υποστεί εκφοβισμό στο κινητό σου τηλέφωνο ή στο διαδίκτυο, με ποιον τρόπο αυτό έχει συμβεί;

- Μόνο στο κινητό τηλέφωνο
- Μόνο μέσω του διαδικτύου
- Και με τους δυο τρόπους

13. Έχω πέσει θύμα εκφοβισμού με άλλον τρόπο.

- Αυτό δεν έχει συμβεί σε μένα στο διάστημα των δύο προηγούμενων μηνών
- Μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές τον μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

14. Σε ποια/ποιες τάξη/τάξεις είναι ο μαθητής/τρια ή οι μαθητές/τριες που σου ασκούν εκφοβισμό;

- Δεν έχω υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο τους τελευταίους δυο μήνες
- Στην τάξη μου
- Σε διαφορετικό τμήμα αλλά στην ίδια τάξη
- Σε μεγαλύτερη τάξη
- Σε μικρότερη τάξη
- Και από μεγαλύτερη και από μικρότερη τάξη

15. Έχεις υποστεί εκφοβισμό από αγόρια ή κορίτσια;

- Δεν έχω υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο τους τελευταίους δυο μήνες
- Κυρίως από κορίτσι
- Από αρκετά κορίτσια
- Κυρίως από αγόρι
- Από αρκετά αγόρια
- Και από αγόρια και από κορίτσια

16. Από πόσους μαθητές/τριες έχεις συνήθως υποστεί εκφοβισμό;

- Δεν έχω υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο τους τελευταίους δυο μήνες
- Κυρίως από έναν μαθητή/τρια
- Από μια ομάδα 2-3 μαθητών/τριών
- Από μια ομάδα 4-9 μαθητών/τριών
- Από μια ομάδα 10 ή και περισσότερων μαθητών/τριών
- Από πολλούς διαφορετικούς μαθητές ή ομάδες μαθητών

17. Πόση διάρκεια είχε ο εκφοβισμός;

- Δεν έχω υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο τους τελευταίους δυο μήνες
- Διήρκησε 1 με 2 εβδομάδες
- Διήρκησε περίπου έναν μήνα
- Διήρκησε περίπου 6 μήνες
- Διήρκησε περίπου ένα χρόνο
- Διήρκησε αρκετά χρόνια

18. Πού είχες υποστεί εκφοβισμό;

- Δεν έχω υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο τους τελευταίους δυο μήνες
- Έχω υποστεί εκφοβισμό σε ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα μέρη, τους τελευταίους δυο μήνες

**Σας παρακαλώ συμπληρώστε στους κύκλους όλα τα μέρη, στα οποία έχετε πέσει θύμα εκφοβισμού;**

- 18a. Στην παιδική χαρά/αθλητικούς χώρους (κατά τη διάρκεια διαλείμματος)
- 18b. Σε διαδρόμους/σκάλες
- 18c. Στην τάξη (όταν ο εκπαιδευτικός ήταν στην τάξη)
- 18d. Στην τάξη (όταν ο εκπαιδευτικός δεν ήταν στην τάξη)
- 18e. Στις τουαλέτες
- 18f. Στην τάξη της γυμναστικής ή στα αποδυτήρια/ντους
- 18g. Στο μεσημεριανό
- 18h. Στη διαδρομή για και από το σχολείο
- 18i. Στη στάση του σχολικού λεωφορείου
- 18j. Στο σχολικό λεωφορείο
- 18k. Σε κάποιον άλλον χώρο στο σχολείο

19. Έχεις μιλήσει σε κάποιον, ότι έχεις υποστεί εκφοβισμό τους τελευταίους δυο μήνες;

- Δεν έχω υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο τους τελευταίους δυο μήνες
- Έχω υποστεί εκφοβισμό, αλλά δεν έχω μιλήσει σε κανένα
- Έχω υποστεί εκφοβισμό και έχω μιλήσει σε κάποιον σχετικά με αυτό

**Σας παρακαλώ συμπληρώστε τους κύκλους για όλους τους ανθρώπους στους οποίους έχετε μιλήσει:**

- 19a. Στο εκπαιδευτικό σου ή στον υπεύθυνο της τάξης σου εκπαιδευτικό
- 19b. Σε κάποιον άλλον ενήλικα στο σχολείο σου
- 19c. στον/στους γονέα/εις σου/ κηδεμόνα/νες σου
- 19d. στο/στα αδελφό/αδέλφια σου ή στην/στις αδελφή/ές σου
- 19e. στους φίλους σου
- 19f. σε κάποιον άλλον

20. Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί ή άλλοι ενήλικες στο σχολείο προσπαθούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό, όταν ένα μαθητής/τρια, έχει πέσει θύμα εκφοβισμού στο σχολείο;

- Σχεδόν ποτέ
- Τουλάχιστον μια φορά
- Μερικές φορές
- Συχνά

- Σχεδόν πάντα

21. Πόσο συχνά άλλοι μαθητές/τριες προσπαθούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό, όταν ένα μαθητής/τρια, έχει πέσει θύμα εκφοβισμού στο σχολείο;

- Σχεδόν ποτέ
- Τουλάχιστον μια φορά
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

22. Έχει κάποιος ενήλικας από την οικογένεια σου, επικοινωνήσει με το σχολείο προσπαθώντας να σταματήσει τον εκφοβισμό που έχεις υποστεί τους τελευταίους δυο μήνες;

- Δεν έχω υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο τους τελευταίους δυο μήνες
- Όχι, δεν έχουν επικοινωνήσει με το σχολείο
- Ναι, έχουν επικοινωνήσει με το σχολείο μια φορά
- Ναι, έχουν επικοινωνήσει με το σχολείο αρκετές φορές

23. Όταν βλέπεις ότι ένας μαθητής/τρια ίδιας ηλικίας με σένα, έχει πέσει θύμα εκφοβισμού στο σχολείο, τι αισθάνεσαι ή τι σκέφτεσαι;

- Πιθανόν αυτός ή αυτή το αξίζει
- Δεν αισθάνομαι κάτι
- Αισθάνομαι άσχημα για αυτόν ή αυτήν
- Αισθάνομαι άσχημα για αυτόν ή αυτήν και θέλω να τον/την βοηθήσω

**Σχετικά με το να ασκείς εκφοβισμό σε άλλους μαθητές/τριες**

24. Πόσο συχνά έχεις πάρει μέρος σε εκφοβισμό άλλου/άλλων μαθητή/των στο σχολείο τους τελευταίους δυο μήνες;

- Δεν έχω ασκήσει εκφοβισμό σε κανένα μαθητή στο σχολείο τους τελευταίους δυο μήνες
- Έχει συμβεί μόνο μια ή δυο φορές
- 2 ή 3 φορές τον μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

**Έχεις ασκήσει εκφοβισμό σε άλλον/άλλους μαθητή/τες στο σχολείο τους τελευταίους δυο μήνες με έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τρόπους (ερωτήσεις 25-33);**

25. Έχω χαρακτηρίσει κάποιον/κάποιους μαθητή/τες άσχημα και έχω κοροϊδέψει ή πειράξει αυτόν ή αυτήν με μειωτικό τρόπο.

- Δεν έχει συμβεί τους τελευταίους δυο μήνες
- Μόνο μία ή δυο φορές
- 2 ή 3 φορές την εβδομάδα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

26. Έχω αφήσει κάποιον/κάποια επίτηδες εκτός δραστηριοτήτων , έχω αποκλείσει κάποιον /κάποια από τις ομάδες φίλων μου ή έχω εντελώς αγνοήσει κάποιον/κάποια.

- Δεν έχει συμβεί
- Μόνο μία ή δυο φορές
- 2 ή 3 φορές την εβδομάδα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

27. Έχω χτυπήσει, κλωτσήσει, σπρώξει κάποιον ή κάποια ή κλειδώσει κάποιον ή κάποια σε κλειστούς χώρους.

- Δεν έχει συμβεί
- Μόνο μία ή δυο φορές
- 2 ή 3 φορές την εβδομάδα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

28. Διέδωσα ψευδείς φήμες για κάποιον/κάποια και προσπάθησα να κάνω τους υπόλοιπους να αντιπαθήσουν κάποιον/κάποια.

- Δεν έχει συμβεί
- Μόνο μία ή δυο φορές
- 2 ή 3 φορές την εβδομάδα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

29. Αφαίρεσα χρήματα ή άλλα αντικείμενα από κάποιον/κάποια ή κατέστρεψα τα πράγματά του/της.

- Δεν έχει συμβεί
- Μόνο μία ή δυο φορές
- 2 ή 3 φορές την εβδομάδα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

30. Έχω απειλήσει ή έχω πιέσει κάποιον/κάποια να κάνει πράξεις που δεν ήθελε

- Δεν έχει συμβεί
- Μόνο μία ή δυο φορές
- 2 ή 3 φορές την εβδομάδα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

31. Άσκησα εκφοβισμό με άσχημους χαρακτηρισμούς ή με σχόλια σχετικά με τη φυλή ή το χρώμα κάποιου/κάποιας.

- Δεν έχει συμβεί
- Μόνο μία ή δυο φορές
- 2 ή 3 φορές την εβδομάδα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

32. Άσκησα εκφοβισμό με άσχημους χαρακτηρισμούς ή σχόλια ή χειρονομίες με σεξουαλικά υπονοούμενα.



- Δεν έχει συμβεί
- Μόνο μία ή δυο φορές
- 2 ή 3 φορές την εβδομάδα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

32a. Έχω ασκήσει εκφοβισμό σε αυτόν ή αυτήν με άσχημα ή επιζήμια μηνύματα, κλήσεις ή εικόνες, ή με άλλους τρόπους στο κινητό μου ή μέσω του διαδικτύου.

- Δεν έχει συμβεί τους τελευταίους δυο μήνες
- Μόνο μία ή δυο φορές
- 2 ή 3 φορές την εβδομάδα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

32b. Εάν έχεις ασκήσει εκφοβισμό σε κάποιον/κάποιους μαθητή/τες στο κινητό σου τηλέφωνο ή στο διαδίκτυο, με ποιον τρόπο αυτό έχει συμβεί;

- Μόνο στο κινητό τηλέφωνο
- Μόνο μέσω του διαδικτύου
- Και με τους δυο τρόπους

33. Έχω ασκήσει εκφοβισμό σε αυτόν ή αυτήν με άλλον τρόπο.

- a. Αυτό δεν έχει συμβεί σε μένα στο διάστημα των δύο προηγούμενων μηνών
- b. Μία ή δύο φορές
- c. 2 ή 3 φορές τον μήνα
- d. Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- e. Αρκετές φορές την εβδομάδα

34. Σου έχει μιλήσει ο εκπαιδευτικός της τάξης σου ή κάποιος άλλος εκπαιδευτικός σχετικά με τον εκφοβισμό που ασκείς σε κάποιον/κάποιους μαθητή/τες σου στο σχολείο τους τελευταίους δυο μήνες;

- Δεν έχω ασκήσει εκφοβισμό σε κάποιον/κάποιους μαθητή/τες στο σχολείο τους τελευταίους δυο μήνες
- Όχι, δε μου έχουν μιλήσει
- Ναι, μου έχουν μιλήσει μια φορά
- Ναι, μου έχουν μιλήσει αρκετές φορές

35. Σου έχει μιλήσει κάποιος ενήλικας από την οικογένεια σου, σχετικά με τον εκφοβισμό που ασκείς σε κάποιον/κάποιους μαθητή/τες στο σχολείο τους τελευταίους δυο μήνες;

- Δεν έχω ασκήσει εκφοβισμό σε κάποιον/κάποιους μαθητή/τες στο σχολείο τους τελευταίους δυο μήνες
- Όχι, δε μου έχουν μιλήσει
- Ναι, μου έχουν μιλήσει μια φορά
- Ναι, μου έχουν μιλήσει αρκετές φορές

36. Νομίζεις ότι μπορείς να συμμετέχεις σε εκφοβισμό μαθητή, τον οποίο δε συμπαθείς;

- Ναι
- Ναι, ίσως
- Δε γνωρίζω
- Όχι, δε νομίζω

- Όχι
- Σίγουρα όχι

37. Πώς συνήθως θα αντιδρούσες άμα ήσουν μάρτυρας ή μάθαινες, ότι ένας μαθητής/τρια ίδιας ηλικίας με σένα, ήταν θύμα εκφοβισμού από άλλους μαθητές;

- Δεν έχω ποτέ παρατηρήσει ότι μαθητές ίδιας ηλικίας με μένα έχουν υποστεί εκφοβισμό
- Παίρνω μέρος στον εκφοβισμό
- Δεν κάνω κάτι, αλλά θεωρώ ότι ο εκφοβισμός είναι σωστός
- Απλά παρακολουθώ τι συμβαίνει
- Δεν κάνω κάτι, αλλά θεωρώ ότι οφείλω να βοηθήσω τον μαθητή/τρια που εκφοβίζεται
- Προσπαθώ να βοηθήσω το μαθητή που έχει υποστεί εκφοβισμό με τον οποιονδήποτε τρόπο

38. Πόσο συχνά φοβάσαι ότι μπορεί να υποστείς εκφοβισμό από κάποιους μαθητές στο σχολείο σου;

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αρκετά συχνά
- Συχνά
- Πολύ συχνά

39. Συνολικά, πόσα νομίζετε ότι ο δάσκαλος της τάξης σας έχει κάνει για να μειωθεί ο εκφοβισμός τους τελευταίους δύο μήνες;

- Λίγα ή τίποτα
- Αρκετά λίγα
- Κάτι
- Μια καλή συμφωνία
- Πολλά

( η παρακάτω ερώτηση είναι προαιρετική. Δεν χρειάζεται να την απαντήσετε εάν δεν θέλετε)

40. Η ΕΡΩΤΗΣΗ ΑΥΤΗ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΔΕ ΘΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΑΒΟΥΜΕ

**Πώς θα περιέγραφες τον εαυτό σου;**

- **Αμερικανό Ινδιάνο**
- **Μαύρο ή Αφρικανό Αμερικάνο**
- **Άραβα ή Άραβα Αμερικάνο**
- **Ασιάτη Αμερικάνο**
- **Λευκό**
- **Άλλο**
- **Δεν ξέρω**



---

# 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 χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην οργάνωση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων με στόχο την κατανόηση της κοινωνικής αξίας των εκθεμάτων και την αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στο μουσείο. Μια έρευνα σε μαθητές Γυμνασίου στο Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτσου, Παράρτημα Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο

Τσεκούρα Χριστίνα

A.M 5052201401023

Ναύπλιο 2015

## Περιεχόμενα

<b>Πρόλογος</b> .....	765
<b>Εισαγωγή</b> .....	766
<b>Α΄ Μέρος</b> .....	768
<u>Τι είναι το μουσείο;</u> .....	768
<u>Μουσειοπαιδαγωγική: η παιδαγωγική λειτουργία του μουσείου</u> .....	769
<u>Σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα</u> .....	769
<u>Επιρροές των θεωριών της μάθησης στη μουσειοπαιδαγωγική</u> .....	771
<u>Γιατί η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση πηγαίνει στο μουσείο;</u> .....	772
<b>Β΄ Μέρος</b> .....	775
<u>Στόχος της έρευνας</u> .....	775
<u>Ερευνητικά ερωτήματα</u> .....	775
<u>Μεθοδολογία</u> .....	777
<u>Μέσα συλλογής δεδομένων</u> .....	777
<u>Τόπος και Χρόνος</u> .....	777
<u>Ο πληθυσμός της έρευνας</u> .....	777
<u>Βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος</u> .....	777
<u>Εκπαιδευτικό πρόγραμμα</u> .....	778
<u>Η ταυτότητα της παρέμβασης</u> .....	778
<u>Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων</u> .....	779
<u>Συμπεράσματα</u> .....	780
<u>Βιβλιογραφία</u> .....	781
<u>Παράρτημα</u> .....	783
<u>Πίνακας Προγράμματος</u> .....	783
<u>Ερωτηματολόγιο</u> .....	784

## Πρόλογος

Η παρούσα ποσοτική και ποιοτική έρευνα αφορά στη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως μέσο στη Μουσειοπαιδαγωγική, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν την κοινωνική αξία των εκθεμάτων των μουσείων και να αλλάξουν στάση απέναντι σ' αυτό. Μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε πως η σύγχρονη Μουσειοπαιδαγωγική παρέχει πρόσφορο πεδίο για εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, μέσα στα οποία εντάσσεται και η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 75 μαθητών από τρεις τάξεις Γυμνασίου της Αργολίδας και έλαβε χώρα στο Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτσου, Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά και επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στο μουσείο.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσείο, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, στάση, κοινωνικές αξίες

## Εισαγωγή

Η παρούσα ερευνητική εργασία παρουσιάζει τη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα. Ωστόσο, δεν ισχυρίζεται ότι έχει μελετήσει σε βάθος τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με το θέμα.

Σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά είναι επιτακτική η ανάγκη να αναμορφωθεί ο ρόλος του μουσείου. Σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία δεν είναι δυνατόν το μουσείο να είναι ένας στατικός οργανισμός. Έχει παρέλθει ο καιρός που ο επισκέπτης πήγαινε στο μουσείο απλώς για να δει και να θαυμάσει τα εκθέματα.

Στην εποχή μας υπάρχει ανάγκη το μουσείο να βιωθεί. Υπάρχει η ανάγκη τα εκθέματα να ζωντανέψουν και να μιλήσουν στον επισκέπτη. Να τον βοηθήσουν να κατανοήσει τη σημερινή κοινωνία, τον σημερινό κόσμο κάνοντας συνδέσεις, συνάψεις με τα εκθέματα. Δημιουργώντας έναν διάυλο επικοινωνίας.

Στην Ελλάδα η ανάγκη αυτή είναι ακόμα πιο μεγάλη. Τα μουσεία αν και έχουν εντάξει στο πρόγραμμά τους πολλά μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, ωστόσο δεν έχουν καταφέρει ακόμα να δώσουν αυτό το κάτι που θα κάνει τη διαφορά. Στόχος της έρευνας αυτής είναι να παρουσιάσει μια τέτοια πρόταση, ώστε να μπορέσει το σύγχρονο μουσείο σιγά σιγά να μπει σε έναν καινούργιο δρόμο.

Στο Α' Μέρος της εργασίας που θα ακολουθήσει αρχικά τίθεται το ερώτημα Τι είναι το μουσείο;. Θα παρουσιαστούν οι βασικοί ορισμοί του μουσείου, όπως αυτοί έχουν διατυπωθεί σήμερα, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, με προεξάρχοντα τον ορισμό που δίνει το ICOM ως ο καθ' ύλην αρμόδιος φορέας που ασχολείται με τα μουσεία.

Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη παρουσίαση του επιστημονικού κλάδου της μουσειοπαιδαγωγικής και του παιδαγωγικού ρόλου που έχει στο μουσείο.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα μουσεία. Παρουσιάζονται οι στόχοι των προγραμμάτων αυτών και η επίδραση που έχουν πάνω τους οι σύγχρονες θεωρίες του εποικοδομητισμού και της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner.

Ακολουθεί η ενότητα της χρήσης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Γίνεται μια προσπάθεια να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο στην οργάνωση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων.

Στο Β' Μέρος της ερευνητικής εργασίας γίνεται παρουσίαση της έρευνας. Αναλύονται οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθεί η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε και ο τρόπος επιλογής του δείγματος. Κατόπιν παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

που εφαρμόστηκε στο μουσείο και η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα.

Η έρευνα κλείνει με την παρουσίαση των συμπερασμάτων.

## Α΄ Μέρος

Τι είναι το μουσείο;

«*Αρχή σοφίας η των ονομάτων επίσκεψις*». Μια επίσκεψη, λοιπόν, στο όνομα του μουσείου μας παραπέμπει στις Μούσες και δείχνει πως πρόκειται για τον χώρο όπου αυτές κατοικούν (Νάκου, 2001).

Μια ιδεαλιστική ή ρομαντική θεώρηση του μουσείου το αντιμετωπίζει ως ναό του εθνικού ή παγκόσμιου πολιτισμού, ως κιβωτό εξαιρετικών πολιτιστικών κειμηλίων του απώτερου και απώτατου παρελθόντος. Άλλωστε τι άλλο ήταν τα μουσεία κατά τις πρώτες δεκαετίες της ύπαρξής τους παρά εθνικοί θεματοφύλακες, πυλώνες που στήριζαν το εκάστοτε εθνικό αφήγημα; Το μουσείο παραδοσιακά αποτελούσε τον εθνικό θεματοφύλακα της πολιτιστικής κληρονομιάς της χώρας, συχνά υπηρετώντας πολιτικούς σκοπούς, το εθνικό κράτος, την κυρίαρχη ιδεολογία (Δάλκος, 2000).

Ανοίγοντας κάποιος ένα λεξικό στο λήμμα μουσείο θα διαβάσει: «*ίδρυμα που έχει ως προορισμό να συγκεντρώνει, να κατατάσσει, να συντηρεί και να εκθέτει κάθε αξιόλογο αντικείμενο που σχετίζεται με την ιστορία, την τέχνη, την επιστήμη, την τεχνική κ.τλ., ιδίως των παλαιότερων εποχών*» (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 1999).

Ο επίσημος ορισμός για το μουσείο είναι αυτός του ICOM<sup>42</sup>, όπου με τον όρο Μουσείο εννοείται: «*ένα μόνιμο ίδρυμα, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξης και εξέλιξής της, ανοικτό στο κοινό, που έχει ως έργο του τη συλλογή, τη μελέτη, τη διατήρηση, τη γνωστοποίηση και την έκθεση τεκμηρίων του ανθρώπινου πολιτισμού και περιβάλλοντος, με στόχο τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία*».

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει το British Museum Association τα μουσεία δίνουν στους ανθρώπους τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν συλλογές και να αντλούν έμπνευση, γνώση και ευχαρίστηση. Είναι ιδρύματα που συλλέγουν, προστατεύουν και κάνουν προσιτά αντικείμενα και δείγματα του φυσικού κόσμου, τα οποία φυλάσσουν προς όφελος της κοινωνίας (Museum Association, 2008).

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Μουσείων, το μουσείο ορίζεται ως «*ένας οργανωμένος και μη κερδοσκοπικός οργανισμός με στόχο κατ' ουσίαν εκπαιδευτικό ή αισθητικό, με επαγγελματικό προσωπικό, που κατέχει και χρησιμοποιεί απτά αντικείμενα, τα οποία επιμελείται και εκθέτει στο κοινό με κάποιο τακτό πρόγραμμα*» (American Alliance of Museums, 2000) .

---

<sup>42</sup> ICOM: International Council of Museums



Στον ελληνικό χώρο κατά τη Σκουτέρη το μουσείο είναι «*Θεσμός αφιερωμένος στη συλλογή, τη διατήρηση, την έκθεση, τη μελέτη και την ερμηνεία των υλικών αντικειμένων του παρελθόντος. Αρχείο υλικού πολιτισμού, όπου εξωτερικεύεται η συλλογική μνήμη και τρέφεται η συλλογική συνοχή της ομάδας, [...] κατασκευαστής μνήμης και ιστορίας και συνεπώς (κοινωνικών) σχέσεων*» (Σκουτέρη, 1994).

Η Αλ. Μπούνια ορίζει το μουσείο ως εξής: «*Τμήμα της δημιουργίας της ιστορίας και της φιλοσοφίας της γνώσης, καθώς και των τρόπων με τους οποίους η κοινωνία στο σύνολό της αναμειγνύεται σε αυτήν τη διεργασία*» (Μπούνια, 2009).

### **Μουσειοπαιδαγωγική: Η παιδαγωγική λειτουργία του μουσείου**

Η Μουσειοπαιδαγωγική εντάσσεται στη μη τυπική εκπαίδευση. Είναι ένας κλάδος που απαιτεί τη συνεργασία τόσο της μουσειολογίας όσο και της παιδαγωγικής. Η Μουσειοπαιδαγωγική ορίζεται ως «*ιδιαιτέρη πράξη και θεωρία της παιδαγωγικής, η οποία υλοποιεί παιδαγωγική πράξη στον χώρο του μουσείου, αναφερόμενη σε πραγματικούς ή πιθανούς επισκέπτες, με πρόθεση τη μεσολάβηση ανάμεσα σε αυτούς και το μουσείο και κυρίως στα μουσειακά αντικείμενα και με στόχο τη γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκινητική προώθηση του επισκέπτη, ο οποίος θα έχει την ανάγκη της μουσειοπαιδαγωγικής σταδιακά όλο και λιγότερο*» (Νικονάνου, 2005).

Ως επιστημονικός κλάδος η μουσειοπαιδαγωγική αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1960 μέσα στο συνολικό κλίμα κοινωνικής και οικονομικής ευφορίας της καπιταλιστικής ανάπτυξης του δυτικού κόσμου μέσα από την κευνσιανή οικονομική θεωρία, που υποστήριζε αφενός τον εκδημοκρατισμό της γνώσης (Τζιαφέρη, 2005) αφετέρου την επικοινωνιακή λειτουργία των μουσείων και εν γένει των πολιτιστικών ιδρυμάτων (Νικονάνου, 2005), ως παροχές κοινωνικού κράτους σε αντάλλαγμα για την κοινωνική ειρήνη. Στον ελληνικό χώρο εφαρμόστηκε αρχικά από το Μουσείο Μπενάκη με τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα να λαμβάνουν χώρα κατά τα έτη 1978-1979, ενώ πιο οργανωμένα και με κρατική μέριμνα εμφανίζεται μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Το 1983 ιδρύεται το ελληνικό τμήμα της ICOM το οποίο έπαιξε σημαντικό, και ίσως καθοριστικό ρόλο, στην εξέλιξη των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων (Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων, ελληνικό τμήμα, 2015).

### **Σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα**

Από τότε έως σήμερα τα μουσεία έχουν δώσει μεγάλο βάρος στην οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία αφορούν κατά κύριο λόγο σχολεία καθώς το μουσείο έχει ανάγκη το σχολείο, για να εξασφαλίσει μελλοντικό κοινό (Ζαφειράκου, 2000).

Στην εποχή μας ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων είναι δεδομένος και συνάμα υπάρχει η πεποίθηση ότι τα εκθέματα και όλος ο μουσειακός χώρος δεν υπάρχουν απλά για να προβάλλονται, απευθυνόμενα σε παθητικούς επισκέπτες, αλλά για να βιώνονται από τον επισκέπτη. Στα πλαίσιο, λοιπόν, των δράσεών τους, τα Τμήματα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων των Μουσείων σχεδιάζουν και πραγματοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα, μέσω των οποίων προσπαθούν να μετατρέψουν την επίσκεψη στο μουσείο από απλή εκπαιδευτική απόδραση σε γόνιμη και ευχάριστη εκπαιδευτική περιπέτεια.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στοχεύουν στο να εξοικειώσουν τα παιδιά με τον μουσειακό χώρο, να κινήσουν το ενδιαφέρον για τα εκθέματα, αλλά και να αναπτύξουν τις δυνατότητες και δεξιότητες των παιδιών. Η φιλοσοφία τους είναι να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά σε θέματα γύρω από την πολιτισμική τους κληρονομιά, την ερμηνεία της, την κατανόηση και την προστασία της. Η παρουσίαση των εκθεμάτων του μουσείου είναι παιδοκεντρική και η προσέγγιση βιωματική. Αξιοποιείται η προηγούμενη γνώση και η νέα γνώση που αποκτάται συνδέεται με τη σχολική ύλη και την καθημερινή ζωή (Νικονάνου, 2005).

Μέσα στον χώρο του μουσείου με την εμπλοκή των παιδιών στις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναπτύσσεται η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η πρωτοβουλία, η αυτονομία και η κοινωνικότητα τους. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν επιβάλλουν τη γνώση, αλλά οδηγούν το παιδί στην ανακάλυψή της. Ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους, την αντίληψη και τη φαντασία τα παιδιά ανακαλύπτουν την πληροφορία αλλά και τη μαγεία που κρύβει το κάθε έκθεμα. Το μουσείο ζωντανεύει, γίνεται ενδιαφέρον, προβάλλει ερωτήματα και προβληματισμούς (Νικονάνου, 2005· Κακούρου - Χρόνη, 2006).

Η αλλαγή στις θεωρίες της μάθησης έχει επηρεάσει σημαντικά και τα μουσεία και πιο συγκεκριμένα τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα. Έχει απορριφθεί ο διδακτισμός και κυριαρχεί ο εποικοδομητισμός ή κονστрукτιβισμός, που υποστηρίζει πως η γνώση είναι προσωπικό βίωμα, το οποίο αποκτάται με την αυτενέργεια και τη συμμετοχή του ατόμου, με δικές του προσωπικές στρατηγικές (Νάκου, 2001).

Πιο συγκεκριμένα *«Ο Κονστрукτιβισμός (Εποικοδομητισμός) υποστηρίζει ότι αντανακλώντας στις εμπειρίες μας κατανοούμε τον κόσμο που μας περιβάλλει. Οι εμπειρίες μας δέχονται επεξεργασία από τα προσωπικά νοητικά μοντέλα, με αποτέλεσμα η μάθηση να είναι η προσαρμογή (accommodation) αυτών των μοντέλων στις νέες εμπειρίες. Η μάθηση θα πρέπει να έχει αφετηρία σε θέματα που οι μαθητές επιχειρούν να*

κατανοήσουν. Τα επιμέρους θέματα θα πρέπει να εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο τους και έμφαση θα πρέπει να δίνεται σε πρωταρχικές έννοιες. Η κατάλληλη διδασκαλία λαμβάνει υπόψη τα νοητικά μοντέλα που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να κατανοήσουν τον κόσμο. Ο μαθητής θα πρέπει να δομεί το δικό του νόημα και όχι να αποστηθίζει τις σωστές απαντήσεις που έχουν δώσει άλλοι» (Νικονάνου, 2010).

#### Επιρροές των θεωριών της μάθησης στη μουσειοπαιδαγωγική

Η μουσειοπαιδαγωγική, αποδεχόμενη την αυτονομία και την αυτενέργεια του ατόμου στην πρόσληψη της γνώσης, υιοθετώντας δηλαδή το μοντέλο του εποικοδομητισμού, στρέφεται περισσότερο προς τον σχεδιασμό ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με διαβαθμίσεις για κάθε ηλικία, ακόμα και για ενήλικες. Σήμερα ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα μουσειοπαιδαγωγικής περιλαμβάνει όχι μόνο την επίσκεψη στο μουσείο αλλά και την προετοιμασία της και τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μετά την επίσκεψη στο μουσείο (Τζιαφέρη, 2005). Καθώς τα αντικείμενα των μουσείων αποτελούν ίχνη του παρελθόντος, μπορούν να αποκαλύψουν τα μυστικά τους μόνο όταν ρωτηθούν. Οι δραστηριότητες που εφαρμόζονται στο μουσείο θα πρέπει να ξυπνούν την περιέργεια των παιδιών και το ενδιαφέρον τους να κάνουν ερωτήσεις (Allard, Forest, & Boucher, 1994).

Η μουσειοπαιδαγωγική επηρεάστηκε βαθιά από τον κονστρουκτιβισμό ή εποικοδομητισμό. Η πλέον σύγχρονη μορφή του είναι αυτή του κοινωνικού εποικοδομητισμού του Leo Vygotsky. Σύμφωνα με αυτήν η μάθηση εξαρτάται από τις πολιτισμικές, κοινωνικές ιδιαιτερότητες εντός του πλαισίου όπου ζει ο μαθητής, επειδή η ανάπτυξη των εργαλείων σκέψης επηρεάζεται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων και μεταξύ ατόμων και περιβάλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση γίνεται από φυσική και δεδομένη ένα προϊόν φυσικό μεν αλλά σε πολύ μεγάλο βαθμό επηρεασμένο από την κοινωνική επιρροή (Νάκου, 2001).

Η προσέγγιση του Vygotsky έχει μεγάλη εφαρμογή στη μουσειοπαιδαγωγική, μιας και το μουσείο είναι εξ ορισμού διαφορετικός χώρος από το σχολείο. Δίνει έτσι μια διαφορετική προσέγγιση του υλικού πολιτισμού, ανοίγει νέους ορίζοντες στο παιδί και το απαλλάσσει από το κυνήγι του καλού βαθμού. Οι μαθητές μέσα στις ομάδες ανταλλάσσουν απόψεις, μιλούν, συμφωνούν, διαφωνούν, γνωρίζονται με τα αντικείμενα και μέσα απ' αυτά (Νάκου, 2001).

Βασική επιρροή στη μουσειοπαιδαγωγική έχει ασκήσει και η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner, για εκδημοκρατισμό της γνώσης, για περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και για προσέγγιση του παρελθόντος από όλους (Δάλκος, 2000).

Ο Gardner υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος διαθέτει πολλούς τύπους νοημοσύνης, συνυπάρχοντες, από τους οποίους σε κάθε άτομο επικρατούν ορισμένοι. Συνεπώς κάθε άτομο διαθέτει προσωπικές ικανότητες μάθησης οι οποίες μπορεί να διαφοροποιούνται από τη σχολική μάθηση, όπως επιδιώκεται μέσα στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και όπως αυτή στοχεύει περισσότερο στη λογικομαθηματική και τη χωροαντιληπτική σκέψη, αδιαφορώντας για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (Νάκου, 2001).

*«Για τον Gardner, κατάκτηση της γνώσης και η πραγματική κατανόηση του κόσμου πραγματοποιείται, όταν οι άνθρωποι αποκτούν την ικανότητα να μελετούν διάφορα θέματα, έννοιες διαδικασίες κ.ο.κ. με ποικίλους τρόπους και μεθόδους, όταν μπορούν ν' αναζητούν και να βρίσκουν τη λύση ενός νέου προβλήματος μέσα από πολλές και διαφορετικές οπτικές, ανακαλύπτοντας τα νοήματα που θα τους βοηθήσουν να συνθέσουν μια σφαιρική και τεκμηριωμένη άποψη γι' αυτό» (Μούλιου, 2005).*

Τα μουσεία στη θεωρία του Gardner παίζουν τον ρόλο του φορέα της οικειοθελούς επιλεγόμενης μάθησης, μάθησης που βασίζεται στις ατομικές δυνατότητες και επιλογές. Βασίζεται στην από τα κάτω ερμηνεία των αντικειμένων και στη σύνδεσή τους με το πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσió τους, δίνοντας προτεραιότητα στον άνθρωπο, ως δημιουργό του αντικειμένου που ο επισκέπτης βλέπει και ως θεατή που καλείται να ερμηνεύσει, χωρίς να αποκλείει από τη μουσειακή δράση κανέναν και για οποιονδήποτε λόγο (Κακούρου - Χρόνη, 2006).

**Γιατί η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση πηγαίνει στο μουσείο;**

Κάθε μουσείο είναι από τη φύση του φορέας πολιτιστικών ερεθισμάτων και υπ' αυτήν την έννοια αποτελεί προνομιακό χώρο εργασίας (Νικολάου, 2000). Με την πληθώρα και τη διαφορετικότητα των εκθεμάτων του, που διατρέχουν τον χρόνο, μοιάζει ένας χώρος ιδανικός για την επινόηση δραματικών καταστάσεων μέσα από τις οποίες τα παιδιά μπορούν να ανακαλύψουν στοιχεία για τον εαυτό τους αλλά και τον κόσμο που ζουν. Το θέατρο είναι ένας τόπος, όπου αναπτύσσεται η διαλογική συζήτηση με τον ίδιο μας τον εαυτό και με τους άλλους. Μας διευκολύνει να κατανοήσουμε, να επεξεργαστούμε τον εαυτό μας και την κοινωνία μας (Άλκηστις, 2008). Όποια και αν είναι η δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονται τα παιδιά, χρησιμοποιώντας συμβολική γλώσσα, εκφράζουν τις καινούργιες τους απόψεις ή όσα έχουν κατανοήσει. Χρησιμοποιούν το δράμα ως αλληγορία για να γνωρίσουν το άγνωστο το ανοίκειο (Verriour, 1984). Το δράμα είναι το μέσο για να περάσουν στον κόσμο των ιστοριών. Μέσα από το δράμα συμφωνούν να ζήσουν σαν οι ιστορίες αυτές να ήταν αληθινές (Haïne, 1985).

Ο David Davis αναφέρεται στη δύναμη του δράματος ως μέσου για την επίτευξη της γνωστικής διάστασης. Υποστηρίζει ότι η τέχνη και ιδιαίτερα το θέατρο είναι μια μορφή γνώσης τόσο σημαντική όσο οποιαδήποτε επιστήμη και έχει απόλυτη σχέση με την κοινωνία (Davis, 2003).

*«Το δράμα ενεργοποιεί τον αισθητικό τρόπο σκέψης, ο οποίος οδηγεί σε μια βαθύτερη διεύδυση στη δομή των εννοιών και των νοημάτων»* (Τσιάρας, 2014). Καθώς πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία, είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή των παιδιών. Η γνώση αναδύεται μέσα από μια εξελικτική διαδικασία, στην οποία κυρίαρχο ρόλο παίζουν η δημιουργική φαντασία, ο αυτοσχεδιασμός, τα σύμβολα και η δραματική πράξη.

Έρευνες έχουν δείξει πως όσο περισσότερη ενεργό συμμετοχή των μαθητών απαιτούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία, τόσο περισσότερο αυξάνει το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης (Allard, Forest, & Boucher, 1994). Με άλλα λόγια όσο μεγαλύτερη είναι η ανάμειξη των μαθητών, τόσο μεγαλύτερη είναι και η πρόοδος. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών συμβάλλει ώστε να δημιουργηθεί μια στενή σχέση με το περιεχόμενο της επίσκεψης και αυξάνει τις πιθανότητες να το ανακαλέσουν στο μέλλον (Jackson, & Leahy, 2005). Πιο συγκεκριμένα αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε σε εθνικό επίπεδο στο Ηνωμένο Βασίλειο το 2001 έδειξε ότι το δράμα μπορεί να είναι ένα αποτελεσματικό παρεμβατικό εργαλείο στο μουσείο, γιατί ενισχύει την κοινωνική αντίληψη, την ικανότητα ενσυναίσθησης, τη φαντασία, κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον των επισκεπτών και το πιο σημαντικό είναι ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να ανακαλέσουν αυτήν τους την εμπειρία μήνες αργότερα (Jackson, & Leahy, 2005). Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, μια από τις μεθόδους που χρησιμοποιείται στο δράμα στην εκπαίδευση, οι μαθητές εμπλέκονται και δημιουργούν μια προσωπική σχέση με τα εκθέματα (Jackson, & Leahy, 2005). Το δράμα δίνει τη δυνατότητα μιας ανοιχτής προσέγγισης, γεγονός που δρα απελευθερωτικά πάνω στους συμμετέχοντες (Allard, Forest, & Boucher, 1994).

Θεωρείται πως το δράμα βοηθά τα παιδιά να βελτιώσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητές τους, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους πιο αποτελεσματικά, χρησιμοποιώντας το σώμα τους. Επιπλέον, μπορεί να τα βοηθήσει να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις κριτικές τους ικανότητες (Okvuran, 2010).

*«Με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση γνωρίζεις τον εαυτό σου, τον άλλον και τον κόσμο, ακούς συζητάς, ανταλλάσσεις απόψεις, πλησιάζεις τους άλλους, συνεργάζεσαι, ανακαλύπτεις και αποκαλύπτεις, εκφράζεις και εκτονώνεις, σκέπτεσαι και μιλάς,*

*χρωματίζεις τον λόγο σου και τον εξελίσσεις, μπαίνεις στη θέση του άλλου και διακινείς τα συναισθήματά σου, τα δένεις με τις εμπειρίες σου και του άλλου, ζεις ό,τι φαντάζεσαι, μαθαίνεις, δημιουργείς και απολαμβάνεις, βρίσκεις μόνος σου και μαζί με τους άλλους λύσεις σε δυσκολίες και προβλήματα, βλέπεις τα γεγονότα από άλλη οπτική, τα κριτικάρεις με την πράξη σου και πετυχαίνεις το θαύμα: τα αλλάζεις». Η κοινωνία μας ουρλιάζει: «Αλλάξτε με, δεν αντέχω να ζω μέσα στην αρρώστια του μολυσμένου αέρα, των ψεύτικων σχέσεων, την μοναξιάς, της αγωνίας, του αδιεξόδου, της απάθειας, της έλλειψης ιδανικών, των ψεύτικων κατασκευασμάτων, της έλλειψης δικαίου, της φτώχειας, του αποκλεισμού, του πολέμου». Η τέχνη, και περισσότερο απ' όλες η δραματική, μπορεί να αλλάξει τον κόσμο» (Άλκηστις, 2008). Πόση αλήθεια κρύβεται σ' αυτό το απόσπασμα.*

## Β' Μέρος

### Στόχος της έρευνας

Αδιαμφισβήτητα η μάθηση σχετίζεται άμεσα με την προσωπική εμπειρία. Είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας του ανθρώπου να κατανοήσει τον κόσμο. Η μάθηση μπορεί να αφορά στην αύξηση ή περαιτέρω καλλιέργεια δεξιοτήτων, γνώσεων, κατανόησης, συνειδητοποίησης, αξιών, ιδεών και συναισθημάτων ή την ενίσχυση της κριτικής σκέψης (Μούλιου, 2005). Η επίσκεψη στο μουσείο θα πρέπει να είναι κάτι περισσότερο από μια τυπική διαδικασία. Θα πρέπει να προσφέρει περισσότερα από τη γνώση που λαμβάνει κάποιος μέσα από ένα βιβλίο. Το μουσείο θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να μαθαίνουν τρόπους για να μάθουν. Καθώς στο μουσείο μπορούν να δουν και κάποιες φορές να αγγίξουν αντικείμενα που προέρχονται από άλλα περιβάλλοντα και χρονικές περιόδους, μπορεί να τα βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους (Allard, Forest, & Boucher, 1994).

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και ο στόχος της παρούσας έρευνας. Καθημερινά την είσοδο των μουσείων περνούν μαθητές που πιθανόν είναι η πρώτη φορά που το κάνουν (Ritchhart, 2007). Είναι κοινώς αποδεκτό πως η επίσκεψη στο μουσείο τις πλείστες των περιπτώσεων αποτελεί μια βασανιστική, βαρετή διαδικασία για τους μαθητές. Στο άκουσμα της λέξης μουσείο αυτό που έρχεται στο μυαλό των περισσότερων είναι ένας χώρος βαρετός που έχει μέσα του αρχαία πράγματα.

Αυτό θα πρέπει να αλλάξει. Στόχος, λοιπόν, αυτής της έρευνας είναι να εξετάσει κατά πόσο η εφαρμογή ενός προγράμματος στο μουσείο, και πιο συγκεκριμένα στο Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο, χρησιμοποιώντας τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την κοινωνική αξία των εκθεμάτων του μουσείου με απώτερο στόχο να αλλάξει η στάση τους απέναντι σ' αυτό. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκε η περίπτωση των προσφύγων και του πολέμου.

### Ερευνητικά ερωτήματα

Για τον λόγο αυτόν στην παρούσα ερευνητική εργασία τέθηκαν κάποια ερευνητικά ερωτήματα.

Ποια είναι η στάση των παιδιών απέναντι στο μουσείο;

Μπορούν να κατανοήσουν την κοινωνική αξία των εκθεμάτων;

Μπορεί η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση να βοηθήσει ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν την κοινωνική αξία των εκθεμάτων;

Είναι αρκετή η χρήση της εκπαιδευτικής τέχνης σε ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα ώστε οι μαθητές να μπορέσουν μήνες αργότερα να ανακαλέσουν στη μνήμη τους την εμπειρία που έζησαν;



## Μεθοδολογία

### Μέσα συλλογής δεδομένων

Η παρούσα ερευνητική εργασία συνδυάζει τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά στοιχεία έρευνας.

Κατά το προστάδιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια που μετρούν τη στάση των μαθητών απέναντι στο μουσείο. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα ώστε να δημιουργηθεί το προφίλ της τάξης.

Δύο εβδομάδες πριν την επίσκεψη δόθηκε το ερωτηματολόγιο που θα μετρήσει τη στάση που έχουν τα παιδιά απέναντι στο μουσείο και κατά πόσο μπορούν να κατανοήσουν την κοινωνική αξία των εκθεμάτων.

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε αρχικά συμμετοχική παρατήρηση καθώς ένα στοιχείο που μας ενδιαφέρει να καταγράψουμε είναι πώς ερμηνεύουν οι ίδιοι οι μαθητές αυτά που συμβαίνουν γύρω τους και πώς αυτό τους επηρεάζει αργότερα (Κυριαζή, 2004). Επιπλέον, κατά το πέρας της εφαρμογής δόθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο που είχε δοθεί στους μαθητές δύο εβδομάδες πριν, για να καταγραφούν οι αλλαγές που έχουν λάβει χώρα.

Δύο μήνες μετά την εφαρμογή του προγράμματος δόθηκε ένα ακόμα ερωτηματολόγιο στους μαθητές για να καταγραφεί κατά πόσο η παρέμβαση επέδρασε ουσιαστικά και εις βάθος.

Η τριγωνοποίηση των δεδομένων κρίθηκε απαραίτητη για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.

### Τόπος και Χρόνος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2015 στο Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτσου, Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο.

### Ο πληθυσμός της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από μαθητές των τριών τάξεων του Γυμνασίου.

### Βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από 75 μαθητές, αγόρια και κορίτσια, και των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Τα σχολεία τα οποία συμμετείχαν είναι τα: Γυμνάσιο Αγίας Τριάδας,

Μουσικό Σχολείο και 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ναυπλίου. Η επιλογή του δείγματος έγινε ως εξής: επιλέχθηκε ένα σχολείο του κέντρου της πόλεως, ένα σχολείο από αγροτική περιοχή και ένα μουσικό σχολείο που βρίσκεται στη περιφέρεια και περιλαμβάνει μαθητές από την ευρύτερη περιοχή Άργους –Ναυπλίου. Πρόκειται για βολικό δείγμα το οποίο θα βοηθήσει να καταγραφεί ποια είναι η στάση απέναντι στο μουσείο παιδιών που προέρχονται από τον αστικό ιστό της πόλης, από αγροτικές περιοχές και από ένα σχολείο που δίνει βαρύτητα στη διδασκαλία των τεχνών, αλλά και πώς θα αντιδράσουν στην όλη διαδικασία.

### **Εκπαιδευτικό πρόγραμμα**

Πριν την παρέμβαση η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τον εκπαιδευτικό της τάξης στην οποία θα εφαρμοστεί η παρέμβαση. Δόθηκε ερωτηματολόγιο για να καταγραφεί αρχικά η στάση των μαθητών τόσο απέναντι στο ίδιο το μουσείο όσο και στα κοινωνικά ζητήματα που πρόκειται να μελετηθούν, και πιο συγκεκριμένα τους πρόσφυγες και τον πόλεμο. Το ερωτηματολόγιο που έχει ήδη χρησιμοποιηθεί σε ένα πολύ μεγάλο πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία τα έτη 2003-2004. Ο τίτλος του προγράμματος ήταν «Renaissance in the Regions». Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 36 μουσεία στην Αγγλία. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 2.000 μαθητές (Hooper-Greenhill, et al., 2004). Επιπλέον πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό. Στόχος αυτής της προεργασίας είναι να δημιουργηθεί το προφίλ της τάξης και να αντληθούν απαραίτητα στοιχεία για την έρευνα. Πριν την εφαρμογή της παρέμβασης έγινε επεξεργασία των στοιχείων. Τα στοιχεία που προέκυψαν επηρέασαν το σχεδιασμό του προγράμματος.

### **Η ταυτότητα της παρέμβασης**

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από μια φορά σε κάθε τμήμα. Η όλη παρέμβαση δομήθηκε γύρω από ένα έκθεμα την Πινακοθήκης. Πρόκειται για τον πίνακα του Διονυσίου Τσόκου «Η φυγή από την Πάτρα». Ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση του προγράμματος.

Με την άφιξη των μαθητών στον χώρο η ερευνήτρια καλωσορίζει τους μαθητές και εισέρχονται στο μουσείο. Γίνεται μια γρήγορη αναφορά στους κανόνες του μουσείου, ώστε να μην προκύψει κάποιο πρόβλημα με τα εκθέματα.

Καθισμένοι σε κύκλο γίνεται η γνωριμία.

Με συνοδεία απαλής μουσικής η ερευνήτρια ξεκινά μια αφήγηση, εμπνευσμένη από τον πίνακα.

Μόλις τελειώσει η αφήγηση ο κάθε μαθητής παίρνει χαρτί και μολύβι και με τη σκέψη ότι είναι ένας ήρωας του πίνακα δομεί το βιογραφικό του.

Καθισμένοι γύρω από τη φωτιά στην παραλία όπου περιμένουν τη βάρκα να τους μεταφέρει απέναντι ο καθένας παρουσιάζει το βιογραφικό του στους γύρω του.

Χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Οι μισές παρουσιάζουν σε παγωμένες εικόνες κάτι που θέλουν να θυμούνται από την πατρίδα που αφήνουν και κάτι που θέλουν να ξεχάσουν από τον πόλεμο που έζησαν.

Μπαίνουν στη βάρκα για να φύγουν. Μέσα στη βάρκα ο καθένας γράφει ένα γράμμα για να βρεθεί αν τυχόν ο ίδιος χαθεί.

Στον χώρο βρίσκονται απλωμένα πέντε φύλλα εφημερίδας. Όση ώρα παίζει η μουσική κάθε μαθητής πηγαίνει και κάθετα δίπλα από μια εφημερίδα. Μόλις η μουσική σταματήσει σηκώνουν την εφημερίδα και κάθε ομάδα τη διαβάζει μόνη της.

Η κάθε ομάδα δημιουργεί έναν τηλεοπτικό σταθμό. Παρουσιάζει το άρθρο της με όποιον τρόπο θέλει.

Στον χώρο εμφανίζονται τα γράμματα των προσφύγων. Ο καθένας διαβάζει δυνατά και ένα γράμμα.

#### Κλείσιμο – αναστοχασμός

Μετά το πέρας του προγράμματος συμπληρώνονται και συγκεντρώνονται τα ερωτηματολόγια.

Δύο μήνες αργότερα η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τις τάξεις και τα παιδιά συμπλήρωσαν από ένα ακόμα ερωτηματολόγιο για να διαπιστωθεί κατά πόσο μπορούν να ανακαλέσουν στοιχεία της παρέμβασης. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια.

#### Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Τα δεδομένα και από τις τρεις φάσεις συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS11. Προηγήθηκε κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων καθώς και των ευρημάτων της παρατήρησης.

Για να συγκριθεί η μεταβολή ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος υποθέσεων t-test. Το t-test χρησιμοποιήθηκε γιατί στόχος ήταν να συγκριθεί αν υπάρχει τυπική απόκλιση ανάμεσα στα άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο πριν και μετά την παρέμβαση.

## Συμπεράσματα

Η παρέμβαση, η οποία ήταν βιωματική έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν στο μουσείο μια διαφορετική επίσκεψη. Χρησιμοποιώντας τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση οι μαθητές είχαν ενεργή παρουσία στο μουσείο. Η προέρευνα έδειξε πως οι πλειονότητα των μαθητών είχε αρνητική στάση απέναντι στο μουσείο.

Η στατιστική ανάλυση των μετρήσεων έδειξε πως υπήρχε μεταβολή στη στάση των μαθητών απέναντι στο μουσείο. Επιπλέον, αλλαγή παρατηρήθηκε και ως προς την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν την κοινωνική αξία των εκθεμάτων και να τη συσχετίζουν με την πραγματικότητα την οποία βιώνουν.

Προτείνεται, λοιπόν, όπως προκύπτει από την έρευνα η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στα Μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα.

Ενδιαφέρον θα έχει να πραγματοποιηθεί μια αντίστοιχη έρευνα σε μαθητές Λυκείου.

## Βιβλιογραφία

- Allard, M., Forest, L., & Boucher, S. (1994). The museum and the school. *Journal of Education*, 29(2), 197-212.
- American Alliance of Museums. (2000). *Code of ethics for museums*. Ανάκτηση 2015, από <http://aam-us.org/resources/ethics-standards-and-best-practices/code-of-ethics>
- Davis, D. (2003). Μην κάνεις πως δεν βλέπεις. Στο Ν. Γκόβας, *Το θέατρο στην εκπαίδευση, "Χτίζοντας γέφυρες"*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Haine, G. (1985). "In the labyrinth of th image": An archetypa approach to drama in education. *Theory into Practice*, 24(3), 187-192.
- Hooper-Greenhill, E., Dodd, J., Phillips, M., O'Riain, H., Jones, C., & Woodward, J. (2004). *What did you learn at the museum today?*. London: Research centre for museums and galleries.
- Jackson, A., & Leahy, H. R. (2005). "Seeinh it for real...?"-Authenticity, theatre and learning in museums. *Research in drama education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(3), 303-325.
- Museum Association. (2008). *Code of ethics for museums. Ethical principles for all who work for or govern museums in the UK*. (Μ. Association, Επιμ.) Ανάκτηση 2015, από <http://www.museumsassociation.org/download?id=944515>.
- Okvuran, A. (2010). The relationship between arts education, museum education and drama education in elementary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5389-5392.
- Ritchhart, R. (2007). Cultivating a culture of thinking in museums. *The Journal of Museum Education*, 32(2), 137-153.
- Verriour, P. (1984). The reflective power of drama. *Language Arts*, 61(2), 125-130.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Διεθνές συμβούλιο μουσειών, ελληνικό τμήμα. (2015, Οκτώβριος). Ανάκτηση από <http://network.icom.museum/icom-greece/plirofories/to-elliniko-tmima/>
- Ζαφειράκου, Α. (2000). Πώς το μουσείο βλέπει το σχολείο. Στο Α. Ζαφειράκου, *Μουσεία και σχολεία: διάλογος και συνεργασίες, αναπαραστάσεις και πρακτικές* (σσ. 85-107). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κακούρου Χρόνη, Γ. (2006). *Μουσείο-σχολείο: αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κυριαζή, Ν. (2004). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. (1999). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.

- Μούλιου, Μ. (2005). Μουσεία: πεδία για την κατανόηση του κόσμου. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 9-17.
- Μπούνια, Α. (2009). *Στα παρασκήνια του μουσείου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικολάου, Γ. (2000). Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. (Π. σ. Α.Π.Θ, Επιμ.) *Μακεδόν*, σσ. 123-134.
- Νικονάνου, Ν. (2005). Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 18-25.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σκουτέρη, Ε. (1994). Λαογραφικά μουσεία, πολιτισμική ταυτότητα και ιστορική μνήμη: όροι και επισημάνσεις. Στο Ε. ε. μουσειολογίας (Επιμ.), *Ο ρόλος των λαογραφικών μουσείων στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης. Πρακτικά της Α' συνάντησης Λαογραφικών μουσείων*, (σσ. 47-90). Αθήνα.
- Τζιαφέρη, Σ. (2005). *Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

## Παράρτημα

### Πίνακας προγράμματος



# My Visit Age 11 and above

Name \_\_\_\_\_ Age

Male

Female



Please tick one box for each question

	Yes	No	Don't know
1. Today's visit has given me lots to think about	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I discovered some interesting things from the visit today	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A visit to a museum/gallery makes school work more inspiring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. The visit has given me a better understanding of the subject	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A museum visit is a good chance to pick up new skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. The museum is a good place to learn in a different way to school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I could make sense of most of the things we saw and did at the museum			
8. I would come again			
9. I've left the museum more interested in the subject than when I came			



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΜΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ  
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Μάθημα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Ερευνητικό σχέδιο II

### Ερευνητική Εργασία

*Χρήση τεχνικών του δράματος*

*στη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας:*

*Μια έρευνα για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου σε παιδιά 10-12 ετών*



**Αφροδίτη Χαραλαμπάκη**

Εξάμηνο φοίτησης: Β' - Α. Μ. 5052201401007

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

Ακαδημαϊκό Έτος: 2014-2015

**Ναύπλιο 2015**

## Περιεχόμενα

<u>Περίληψη</u> .....	788
<u>Πρόλογος</u> .....	789
<u>Θεωρητικό υπόβαθρο</u> .....	790
<u>Έννοιες-Κλειδιά</u> .....	79090
<u>Επισκόπηση προηγούμενων σχετικών ερευνών</u> .....	792
<u>Μεθοδολογία</u> .....	793
<u>Σχεδιασμός της έρευνας</u> .....	793
<u>Πληθυσμός και δείγμα</u> .....	793
<u>Πρόγραμμα παρέμβασης</u> .....	793
<u>Η πρώτη διδασκαλία</u> .....	795
<u>Εργαλεία συλλογής δεδομένων</u> .....	796
<u>Ανάλυση δεδομένων</u> .....	796
<u>Ερευνητικά αποτελέσματα</u> .....	797
<u>Συζήτηση</u> .....	798
<u>Επίλογος</u> .....	799
<u>Βιβλιογραφία</u> .....	800
<u>Άλλες πηγές</u> .....	801
<u>Παράρτημα</u> .....	802
<u>Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου (μεταφρασμένο)</u> .....	802

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετάμε την επίδραση της δραματικής τέχνης στη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας, και συγκεκριμένα στον τομέα της γραπτής έκφρασης. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αναλύουμε στο πρώτο μέρος της εργασίας μας, η χρήση τεχνικών που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, όπως είναι οι τεχνικές του θεάτρου, βοηθούν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Στη συνέχεια, εξηγούμε τη μέθοδο που ακολουθήσαμε και τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για να εξάγουμε συμπεράσματα. Η έρευνά μας συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία, τα οποία συνεξετάζουμε. Τέλος, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης στη διδασκαλία των γερμανικών στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού συμβάλει αποτελεσματικότερα στη βελτίωση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών, σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

## Πρόλογος

Ως μεταπτυχιακοί φοιτητές του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών *Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου Μάθηση* κληθήκαμε, οι συμφοιτητές μου και εγώ, να γράψουμε μία βιβλιογραφική εργασία, η οποία θα περιέχει και τον σχεδιασμό αντίστοιχης έρευνας για το θέμα που μελετάμε, ώστε να εισαχθούμε σταδιακά σε στοιχεία ερευνητικού σχεδιασμού και μεθοδολογίας, πριν αναλάβουμε την πτυχιακή μας εργασία. Αποφάσισα, λοιπόν, να αξιοποιήσω αυτήν την ευκαιρία, προκειμένου να ασχοληθώ με ένα θέμα που με ενδιαφέρει εδώ και καιρό και ως εκπαιδευτικό και ως μαθήτρια: πώς μπορεί να γίνει πιο ευχάριστη και πιο αποτελεσματική η διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Παρ' ότι από προσωπική εμπειρία ήμουν σίγουρη ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι, όπως ομαδικές εργασίες, project, θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί, παιχνίδια, προβολές ταινιών κ.α., ώστε να εμπλακεί ο μαθητής ενεργά στη διαδικασία μάθησης της ξένης γλώσσας και να αποκτήσει ευφράδεια χωρίς να κοπιάσει, δεν ήξερα αν αυτό μπορεί να συστηματοποιηθεί και να αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής μελέτης.

Με τη βοήθεια του επιβλέποντος καθηγητή κατάφερα να μετατρέψω το παραπάνω ενδιαφέρον μου σε σαφές ερευνητικό ερώτημα, να βρω σχετική βιβλιογραφία και να δομήσω την ακόλουθη υποθετική έρευνα. Αρχικά, παρουσιάζω το βασικό θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τη δραματική τέχνη, τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και τον συγκερασμό των δύο εννοιών. Οι σχετικές έρευνες που παραθέτω ήταν, επιπλέον, βοηθητικές για μένα, προκειμένου να καταλήξω στη μεθοδολογία που θα χρησιμοποιήσω. Ύστερα αναλύω τη μεθοδολογία, καθώς και ένα ενδεικτικό μέρος από το πρόγραμμα παρέμβασης. Τέλος, παραθέτω τα υποθετικά αποτελέσματα και συμπεράσματα.

Η δημιουργία μιας ιδεατής έρευνας ήταν σημαντικό μάθημα, όχι μόνο για το πεδίο που μελέτησα, αλλά γενικότερα για τον τρόπο σχεδιασμού εκπαιδευτικής έρευνας. Ευελπιστώ η εργασία αυτή να αποτελέσει, επίσης, χρήσιμο υλικό προς όποιον ξεκινά να μελετά το θέμα της εφαρμογής της δραματικής τέχνης στην ξενόγλωσση εκπαίδευση ή σκοπεύει να σχεδιάσει μια παρόμοια έρευνα.

## Θεωρητικό υπόβαθρο

Η κατάκτηση της ξένης, ή δεύτερης όπως την ονομάζουν οι ειδικοί, γλώσσας έχει μελετηθεί τις τελευταίες δεκαετίες από γλωσσολόγους, ψυχολογολόγους, γνωστικούς ψυχολόγους και διδάσκοντες ξένων γλωσσών, ώστε να διαπιστωθεί πώς κάποιος μη φυσικός ομιλητής μαθαίνει την ξένη γλώσσα (Μπέλλα, 2011: 18). Ταυτόχρονα αναδεικνύεται η σημασία του κινήτρου για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, καθώς αυτή δεν αφορά αποκλειστικά τον γνωστικό τομέα, αλλά επεκτείνεται και στη γνωριμία με τις αξίες και τον τρόπο ζωής κάποιου άλλου λαού (Chita, 2009: 45).

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν ταυτίζεται με την εκμάθηση λεξιλογίου και φράσεων. Για να μάθει κάποιος μια ξένη γλώσσα, πρέπει να βρεθεί σε συνθήκες που τον ενδιαφέρουν, ώστε να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα αυτή, προκειμένου να επικοινωνήσει. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί πως όταν κάποιος μαθαίνει λεξιλόγιο ή διασυνδέσεις της γλώσσας μέσω της ακοής, συγκρατεί το 20% όσων ακούει και ξεχνάει το 80% και όταν μαθαίνει μέσω την όρασης, συγκρατεί το 30% και ξεχνάει το 70%. Στην περίπτωση που κάποιος μαθαίνει μέσω της ομιλίας, συγκρατεί το 70% και ξεχνάει το 30%, ενώ αν μάθει φτιάχνοντας μόνος του κάτι σχετικό με τα χέρια του, συγκρατεί το 90% και ξεχνάει το 10%. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η χρήση της δραματικής τέχνης στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας έχει αφενός το όφελος ότι δημιουργεί τις κατάλληλες επικοινωνιακές συνθήκες ώστε οι μαθητές να εκφραστούν ευχάριστα στην ξένη γλώσσα, και αφετέρου ότι αξιοποιούνται συγχρόνως πολλαπλά κανάλια επικοινωνίας (όραση, ακοή, ομιλία, χειρονακτική εργασία) (Svobodová, 2011: 8-12).

Πέρα, όμως, από το γνωστικό όφελος που αποκομίζουν οι μαθητές της ξένης γλώσσας, είναι σημαντικό να τονίσουμε και τη θετική επίδραση της δραματικής τέχνης στον συναισθηματικό και επικοινωνιακό τομέα του μαθητή. Με τη χρήση του δράματος καλλιεργείται η ενσυναίσθηση των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να παρουσιάσουν στην ομάδα τη δουλειά τους, καθώς και να παρακολουθήσουν τις παρουσιάσεις των συμμαθητών τους. Επιπλέον, τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους, καθώς η διδακτική προσέγγιση δεν είναι δασκαλοκεντρική, αλλά μαθητοκεντρική. Συνεπώς, οι μαθητές αποκτούν θετική στάση για το μάθημα της ξένης γλώσσας και ενδιαφέρον για την εκμάθησή της (Ntelioglou, 2012: 14-20).

Με βάση τα παραπάνω, αποφασίσαμε να διερευνήσουμε ένα θέμα που μας φαίνεται αρκετά ενδιαφέρον, δηλαδή την εφαρμογή της δραματικής τέχνης στη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας, και συγκεκριμένα να μετρήσουμε εάν βελτιώνεται η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Παρακάτω θα ορίσουμε τις βασικές έννοιες του θέματός μας και στη συνέχεια θα αναφέρουμε σύντομα προηγούμενες έρευνες που έχουν γίνει επί του θέματος.

### Έννοιες-Κλειδιά

Εξετάζοντας το θέμα μας, όπως διατυπώνεται παραπάνω, θα μας απασχολήσουν οι έννοιες τεχνικές του δράματος, διδασκαλία ξένης γλώσσας και ανάπτυξη γραπτού λόγου.

Οι τεχνικές του δράματος που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση είναι, στην πλειονότητά τους, δραστηριότητες παραπλήσιες με αυτές που χρησιμοποιούν και οι ηθοποιοί στην προθέρμανσή τους. Οι δραστηριότητες αυτές βασίζονται στην ικανότητα των

μαθητών να μιμούνται, να εκφράζονται σωματικά και λεκτικά, να ανακαλούν στοιχεία από τη μνήμη τους και να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους. Επίσης, η διεξαγωγή τους βασίζεται στη δυναμική της ομάδας και ο στόχος αφορά κυρίως τη διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα. Αναφέρεται στη βιβλιογραφία ότι οι τεχνικές του δράματος προσφέρονται, μεταξύ άλλων, και για την καλλιέργεια του λόγου σε μαθήματα της μητρικής ή της ξένης γλώσσας (Maley & Duff, 2005: 1-4). Συγκεκριμένα για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων και μίμησης, παντομίμα, θέατρο, παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού, θεατρικά παιχνίδια και παιχνίδια επικοινωνίας. Σε αυτά μπορούμε να προσθέσουμε και πλήθος παιχνιδιών γνωριμίας, συγκέντρωσης, εμπιστοσύνης, σύνθεσης ομάδας και παιχνίδια για δημιουργία ιστοριών, τα οποία μπορούν να γίνουν στη διδασκόμενη γλώσσα.

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας, γενικά, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, σχεδιάζεται βάση σύγχρονων θεωριών της γλωσσολογίας και της διδακτικής. Συγκεκριμένα, οι πέντε βασικές τάσεις στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας αφορούν στη συμπεριφοριστική θεωρία, τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, τη διεπίδραση, το κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο και την εστίαση στον τύπο. Η ακουστική μέθοδος, η οποία βασίζεται στη διαμόρφωση σωστών συνηθειών κατόπιν μίμησης και αποστήθισης, σταδιακά εγκαταλείφθηκε, λόγω της αποτυχίας των μαθητών στην παραγωγή λόγου. Η επικοινωνιακή προσέγγιση, από την άλλη, δίνει έμφαση στη διεπίδραση, στην επικοινωνία δασκάλου-μαθητή, καθώς και στη διαμαθητική επικοινωνία. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εργάζονται σε ομάδες ή ανά ζεύγη, ενώ τα λάθη αντιμετωπίζονται ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος, οι λεγόμενες διεκπεραιωτικές δραστηριότητες αφορούν δράσεις προσομοιωτικές προς το πραγματικό περιβάλλον επικοινωνίας της ξένης γλώσσας (Μπέλλα, 2011: 203-223).

Η επικοινωνία σε μια ξένη γλώσσα προϋποθέτει την ικανότητα πρόσληψής της και παραγωγής της, τόσο προφορικά όσο και γραπτά. Μιλάμε, επομένως, για τέσσερις ικανότητες: την κατανόηση προφορικού λόγου, την παραγωγή γραπτού λόγου, την παραγωγή προφορικού λόγου και την κατανόηση γραπτού λόγου (Svobodová, 2011: 9). Στην εργασία μας επιλέξαμε να μετρήσουμε την εξέλιξη στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου για δύο λόγους. Αφενός, γενικά η παραγωγή λόγου στην ξένη γλώσσα δυσκολεύει τους μαθητές που διδάσκονται τη γλώσσα με παλαιότερες, συμπεριφοριστικές μεθόδους. Αφετέρου, ειδικά ο γραπτός λόγος μας ενδιέφερε διότι μπορεί να μετρηθεί με μεγαλύτερη πιστότητα απ' όση ο προφορικός και να συμπεριλάβουμε στην εργασία μας αυτούσια κείμενα των μαθητών στους οποίους έγινε η παρέμβαση. Σύμφωνα με το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας, οι γραπτές ασκήσεις μπορεί να είναι είτε συμπλήρωσης κενών είτε ελεύθερης παραγωγής κειμένου. Οι μορφές γραπτού λόγου που αξιοποιούνται είναι κείμενα με κενά, ερωτήσεις, απαντήσεις, εικονογραφημένες ιστορίες, διάλογοι, σταυρόλεξα, λογοπαίγνια, λίστες, πίνακες, σημειώσεις, καρτ-ποστάλ, επιστολές, e-mail, διάλογοι, σημειώσεις ημερολογίου, κόμικς, αφίσες, παιχνίδια με γράμματα και αριθμούς, ασκήσεις ορθογραφίας και ελεύθερα κείμενα.

## Επισκόπηση προηγούμενων σχετικών ερευνών

Σε προηγούμενες έρευνες έχουν μελετηθεί τα παιδαγωγικά οφέλη της δραματικής τέχνης στα γλωσσικά μαθήματα, καθώς και η χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως παράγοντας βελτίωσης του επιπέδου μάθησης.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια, η δραματική τέχνη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθιστά πιο αποδοτική τη διαδικασία του εγγραμματισμού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης σημείωσαν μεγαλύτερη απόδοση στον τομέα της ακουστικής κατανόησης, της προφορικής έκφρασης και της νοητικής επεξεργασίας δεδομένων, ενώ παράλληλα εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους (McFadden, 2010).

Ειδικότερα για τη χρήση του δράματος στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, έχει διαπιστωθεί ότι ισπανόφωνοι μαθητές που διδάχθηκαν την αγγλική ως ξένη γλώσσα με τη χρήση δράματος σημείωσαν καλύτερη επίδοση σε σχέση με μαθητές που διδάχθηκαν την αγγλική με τον συμβατικό τρόπο. Συγκεκριμένα οι μαθητές της τάξης όπου πραγματοποιήθηκε διδασκαλία με χρήση δράματος είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια στο να εντάξουν τις νέες γνώσεις τους στο κατάλληλο εννοιολογικό πλαίσιο, ενώ παράλληλα οι δάσκαλοί τους ήταν πιο επικοινωνιακοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Anderson, & Loughlin: 2014).

Σε τουρκόφωνους μαθητές που διδάσκονταν τη γερμανική ως δεύτερη ξένη γλώσσα έγινε ημι-πειραματική έρευνα, για να διαπιστωθεί εάν η χρήση παιχνιδιού με μπίλιες και εικόνες στο μάθημα των γερμανικών συμβάλει στην επιτυχή μάθηση. Ο ερευνητής καταλήγει τονίζοντας τη σημασία των εκπαιδευτικών παιχνιδιών, και ιδίως όσων παρουσιάζουν διαβαθμισμένα επίπεδα, στη διδασκαλία της γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, καθώς οι μαθητές επικοινωνούν στη γλώσσα-στόχο και ταυτόχρονα το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό (Coşkun, 2013).

Σχετικά με τη γραπτή έκφραση, έχει διαπιστωθεί ότι βελτιώνεται μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, οι οποίες έχουν ζητούμενα ανοιχτού τύπου και οι μαθητές καλούνται να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους για να τα απαντήσουν. Η έρευνα έγινε σε Δημοτικό σχολείο της Τουρκίας και αφορούσε στο μάθημα της αγγλικής ως ξένης γλώσσας (Tok, & Kandemir, 2007).

Τέλος, σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί στον ελλαδικό χώρο έχει διαπιστωθεί ότι έχουν θετική επίδραση στη διδασκαλία των γερμανικών ως ξένης γλώσσας τα παιδικά τραγούδια (Δασκαλάκη, 2008), ο διαδραστικός πίνακας (Loukidou, 2012), τα εικαστικά έργα τέχνης (Jiagou, 2013), η γερμανική ποπ μουσική (Gountouva, 2013), το πολυμεσικό γλωσσάριο (Ζώη, 2010), η σύγχρονη γραπτή συνομιλία μέσω διαδικτύου (Μάρκου, 2009), καθώς και τα παιχνίδια (Ραπαγίκου, 2010).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η μάθηση μίας ξένης γλώσσας προϋποθέτει την επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο και την ενεργή εμπλοκή σε ομαδικές δραστηριότητες. Οι παραδοσιακές μέθοδοι, όπως αντιγραφή, ανάγνωση και αποστήθιση φαίνεται πως δεν επαρκούν για να κατακτήσει ο μαθητής την ξένη γλώσσα και σίγουρα δε συμβάλουν στο να αγαπήσει τη διαδικασία της μάθησης. Με αυτό το σκεπτικό δομήσαμε και την δικιά μας έρευνα και παρέμβαση, προκειμένου να επαληθεύσουμε ότι η παραπάνω θεωρία ισχύει για μαθητές 10-12 χρονών του ελληνικού Δημοτικού σχολείου που διδάσκονται τη γερμανική ως δεύτερη ξένη γλώσσα.



## **Μεθοδολογία**

Συνοπτολογίζοντας τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο θεωρητικό υπόβαθρο, αποφασίσαμε να διερευνήσουμε την ακόλουθη υπόθεση:

Η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατά τη διδασκαλία της γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας συμβάλλει στη βελτίωση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές 10-12 χρονών.

Ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίζουμε τη χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατά τη διδασκαλία της γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίζουμε την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου.

## **Σχεδιασμός της έρευνας**

Η πειραματική ομάδα, καθώς και η ομάδα ελέγχου, θα κληθούν να συμπληρώσουν δύο ερωτηματολόγια πριν την παρέμβαση, καθώς και να τα συμπληρώσουν εκ νέου μετά την παρέμβαση. Το πρόγραμμα παρέμβασης, που περιλαμβάνει τεχνικές της δραματικής τέχνης με στόχο τη διδασκαλία των γερμανικών, θα εφαρμοστεί μόνο στην πειραματική ομάδα, ενώ η ομάδα ελέγχου θα διδαχθεί την ξένη γλώσσα με συμβατικό τρόπο.

Αναμένεται ότι και οι δύο ομάδες θα σημειώσουν βελτίωση στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και οι δύο ομάδες θα έχουν δεχθεί διδασκαλία στο μεσοδιάστημα. Η υπόθεση της έρευνάς μας, ωστόσο, είναι ότι η πειραματική ομάδα θα σημειώσει σημαντικότερη βελτίωση στην ικανότητα γραπτής έκφρασης έναντι της ομάδας ελέγχου.

## **Πληθυσμός και δείγμα**

Ο ερευνητικός πληθυσμός για τον οποίο επιδιώκουμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες των Ε' και ΣΤ' τάξεων των Δημοτικών σχολείων της Ελλάδας, οι οποίοι διδάσκονται τη γερμανική ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Το δείγμα μας, στο οποίο θα εφαρμόσουμε την έρευνα, είναι οι μαθητές των Ε' και ΣΤ' τάξεων του 1<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Νέας Χαλκηδόνας, οι οποίοι είναι 80 στο πλήθος τους. Από τους 80, οι 40 θα αποτελέσουν την πειραματική ομάδα και οι άλλοι 40 την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, η παρέμβαση θα γίνει στο 1<sup>ο</sup> τμήμα κάθε τάξης, ενώ το 2<sup>ο</sup> τμήμα θα περιοριστεί στη συμβατική διδασκαλία.

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνάς μας, φροντίσαμε το δείγμα μας να χαρακτηρίζεται από σταθερά στοιχεία που αφορούν στην ηλικία των παιδιών, το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο (με κριτήριο τον τόπο κατοικίας), καθώς και το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από την πρώτη ως την τελευταία χορήγηση των ερωτηματολογίων.

## **Πρόγραμμα παρέμβασης**

Το πρόγραμμα παρέμβασης δομείται με τέτοιον τρόπο ώστε να εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου στη διδασκόμενη γλώσσα, δημιουργώντας επικοινωνιακές συνθήκες που βρίσκονται κατά το

δυνατόν πλησιέστερα στη ρεαλιστική χρήση της γλώσσας. Κατ' αυτόν τον τρόπο η θεωρία συνδέεται με την πράξη και ο μαθητής δεν απομνημονεύει απλώς λεξιλόγιο και γραμματικούς κανόνες, αλλά εξασκείται στη χρήση της γλώσσας ως συνόλου.

Οι συναντήσεις είναι 16 στο σύνολό τους, καθώς η παρέμβαση διαρκεί τέσσερις μήνες και έχει οριστεί μία συνάντηση εβδομαδιαίως. Για να μην διαταράξουμε το πρόγραμμα σπουδών της τάξης, προσπαθήσαμε οι δραστηριότητες που δομήσαμε να ακολουθούν κατά το δυνατόν την ύλη του σχολικού βιβλίου. Αξίζει να τονίσουμε ότι η δραματική τέχνη στη διδασκαλία δεν καταργεί το βιβλίο, αλλά το αξιοποιεί με τρόπο πιο δημιουργικό. Το περιεχόμενο του βιβλίου αποτελεί για τους μαθητές ερέθισμα, το οποίο εξελίσσουν μέσα από πειραματισμούς και αυτοσχεδιασμούς.

Φροντίσαμε το πρόγραμμα παρέμβασης να δομηθεί έτσι ώστε να περιλαμβάνει πολλές από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως παιχνίδια γνωριμίας, παιχνίδια συγκέντρωσης και γρήγορης αντίδρασης, παγωμένη εικόνα, ανολοκλήρωτο υλικό, προσωπικά αντικείμενα του ρόλου, συλλογικός ρόλος, ανακριτική καρτέλα, διάδρομος της συνείδησης, αυτοσχεδιασμός όλης της ομάδας με δάσκαλο σε ρόλο, συμβούλια, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, ανίχνευση σκέψεων του ρόλου, ημερολόγιο του ήρωα, εναλλακτική εξέλιξη, ομαδικό γλυπτό, κ.α. (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Συγκεκριμένα, η κάθε συνάντηση ξεκινάει με προετοιμασία-χαλάρωση, συνεχίζεται με επεξεργασία νέων δεδομένων, σύνθεση και παρουσίαση των έργων των μαθητών στην ομάδα και κλείνει με ανατροφοδότηση-αναστοχασμό ή σύντομη επανάληψη των βασικών σημείων του μαθήματος (Moraitis, 2011). Βασικοί κανόνες των συναντήσεών μας είναι ότι όλοι έχουν λόγο στην ομάδα, μιλάμε γερμανικά καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, ακούμε προσεκτικά τις ιδέες των συμμαθητών μας και παρουσιάζουν όλοι τις εργασίες τους στην ομάδα. Μια σημαντική συμφωνία, επίσης, ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές είναι ότι δεν πειράζει να κάνουμε λάθη καθώς μιλάμε ή γράφουμε, αλλά πειράζει όταν δε μιλάμε ή δε γράφουμε στα γερμανικά. Τέλος, προκειμένου να εξασκήσουμε τον γραπτό λόγο σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομισμού, παροτρύνουμε τους μαθητές να κρατάνε πάντα τα κείμενά τους, ακόμα κι αν έχουν λάθη, ώστε να επιστρέψουν μετά από κάποιον καιρό και να διορθώσουν οι ίδιοι όσα λάθη εντοπίζουν.

Οι οδηγίες για τις δραστηριότητες δίνονται πάντα στα γερμανικά, καθώς και οι απαραίτητες διευκρινίσεις ή τα παραδείγματα, εάν κάποιος μαθητής δεν καταλάβει την οδηγία. Η μετάφραση στα ελληνικά δεν προτείνεται για αυτήν την παρέμβαση. Ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, το οποίο θα πληροφορηθούμε από τον διδάσκοντα και από την πρώτη χορήγηση των τεστ, μπορεί οι μαθητές να έχουν στη διάθεσή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος ένα γερμανοελληνικό και ελληνογερμανικό λεξικό για χαμηλά επίπεδα ή/και καρτέλες με εικόνες και λέξεις ή σύντομες φράσεις για το απαραίτητο λεξιλόγιο κάθε ενότητας, όπως η παρακάτω.



## Η πρώτη διδασκαλία

Αναφέρουμε ενδεικτικά τη δομή του πρώτου μαθήματος από το πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο προτείνεται για την ενότητα του βιβλίου «καθημερινές συνήθειες και ρουτίνα».

Αρχικά οι μαθητές στέκονται σε κύκλο και καθένας συστήνεται με τη σειρά, συμπληρώνοντας τη φράση “Ich bin ..... und jeden Tag .....” (Είμαι ο/η ..... και κάθε μέρα .....). Οι μαθητές, επομένως, καλούνται, καθώς συστήνονται, να αναφέρουν κάτι για τον εαυτό τους, μια καθημερινή τους συνήθεια και συγχρόνως να τη δείξουν με μια κίνηση. Έπειτα όλοι οι μαθητές επαναλαμβάνουν την κίνηση και τα λόγια του μαθητή που μίλησε. Εάν η φράση του μαθητή έχει λάθη που δεν εμποδίζουν την κατανόηση του νοήματος, ο δάσκαλος δε χρειάζεται να επέμβει. Εάν, όμως, η φράση είναι ακατανόητη, ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να πει σωστά τη φράση του.

Στη συνέχεια, αφού συστηθούν όλοι οι μαθητές, χωρίζονται σε ομάδες και φτιάχνουν μία ιστορία που να περιέχει τις κινήσεις και τις φράσεις που πρότεινε στην προηγούμενη δραστηριότητα κάθε μέλος της υποομάδας. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία της στις άλλες, με κίνηση και λόγο, με τέτοιο τρόπο ώστε οι θεατές να καταλάβουν τι κάνουν οι ρόλοι, πού βρίσκονται και τι σχέση έχουν μεταξύ τους.

Έπειτα οι ομάδες ανταλλάσσουν ιστορίες, έτσι ώστε να γραφτούν όλες οι ιστορίες από διαφορετική συγγραφική ομάδα, σε σχέση με τους δημιουργούς και ηθοποιούς της

ιστορίας. Κατόπιν συνεννόησης με τους μαθητές μπορούμε να συμφωνήσουμε ότι τυχόν τροποποιήσεις ή χιουμοριστικές εκδοχές της ιστορίας από τους συγγραφείς θα είναι αποδεκτές. Αφού γράψουν όλες οι ομάδες τα κείμενά τους, τα διαβάζουν στις υπόλοιπες ομάδες.

Το μάθημα τελειώνει με μια άσκηση εμπέδωσης του νέου λεξιλογίου. Κάθε μαθητής παρουσιάζει με παντομίμα ή παγωμένη εικόνα μία νέα λέξη που έμαθε μέσα από την παραπάνω διαδικασία και οι άλλοι μαθητές καλούνται να βρουν και να πουν στα γερμανικά ποια λέξη τους παρουσιάζει.

### **Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Για τη μέτρηση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου θα χρησιμοποιήσουμε δύο ερωτηματολόγια, ένα κλειστού τύπου που αφορά ποσοτική μέτρηση, και ένα ανοιχτού τύπου, για να περιλάβουμε και ποιοτική μέτρηση. Στη συνέχεια, τα στοιχεία και από τα δύο ερωτηματολόγια θα συνεξεταστούν με τη διαδικασία της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (Πασχαλιώρη, & Μίλεση: 2005).

Το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου είναι άσκηση πολλαπλής επιλογής, όπου ο μαθητής καλείται να επιλέξει τη σωστή απάντηση ανάμεσα σε τέσσερις προτεινόμενες κάθε φορά. Με τον τρόπο αυτόν ελέγχονται οι γνώσεις του περί γραμματικής, συντακτικού και λεξιλογίου. Πρόκειται για σταθμισμένο ερωτηματολόγιο, που ανταποκρίνεται στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών που αποτελούν το δείγμα μας.

Στο ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου οι μαθητές καλούνται να γράψουν μία έκθεση χωρίς όριο λέξεων, όπου παρουσιάζουν τον εαυτό τους. Η οδηγία θα δοθεί στη γερμανική γλώσσα, αλλά θα υπάρχει δυνατότητα προφορικών διευκρινίσεων στα ελληνικά, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές κατανόησαν το ερώτημα. Επιπλέον προς την οδηγία, θα δοθεί ένα βοηθητικό σχεδιάγραμμα, η χρήση του οποίου εναπόκειται στην επιλογή του κάθε μαθητή (βλ. Παράρτημα).

Κρίναμε σκόπιμη τη χρήση τόσο ποσοτικού όσο και ποιοτικού ερωτηματολογίου, καθώς με το πρώτο εστιάζουμε περισσότερο στην κατανόηση γραμματοσυντακτικών κανόνων, ενώ με το δεύτερο εξετάζουμε και την ικανότητα των μαθητών να επιτελούν επικοινωνιακές ανάγκες μέσω του λόγου. Τα τελευταία χρόνια, άλλωστε, η γλωσσολογία δε μελετά μόνον την ορθή τήρηση των γραμματικών κανόνων, ως προϋπόθεση για τη σύνθεση σωστών κειμένων, αλλά εξετάζει και τη λογική σύνδεση των νοημάτων, ώστε το κείμενο να είναι αποτελεσματικό στη συνθήκη επικοινωνίας την οποία στοχεύει να εξυπηρετήσει (Κωστούλη, 2011).

### **Ανάλυση δεδομένων**

Τα δεδομένα που θα συλλέξουμε από το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου θα τα επεξεργαστούμε όπως προτείνει ο δημιουργός του και στη συνέχεια θα αναλυθούν με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS. Τα στοιχεία από το ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου που δημιουργήσαμε για τους σκοπούς της έρευνάς μας θα τα ποσοτικοποιήσουμε με βάση "Scoring Profile" των Jacobs et al., 1981 (Hughes, 2006: 104).

## **Ερευνητικά αποτελέσματα**

Διευκρινίζουμε ότι τα παρακάτω αποτελέσματα είναι υποθετικά, καθώς η περιγραφόμενη έρευνα δεν έχει υλοποιηθεί.

Κάθε μαθητής έλαβε έναν βαθμό επίδοσης στο κλειστό ερωτηματολόγιο πριν την παρέμβαση, ο οποίος συγκρίθηκε με τον βαθμό που έλαβε μετά την παρέμβαση με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-student. Η ίδια διαδικασία χρησιμοποιήθηκε για όλους τους μαθητές τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου. Οι πληροφορίες που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου κατανεμήθηκαν σε εννοιολογικές κατηγορίες και οι συχνότητες υπαγωγής των μαθητών σε κάθε κατηγορία ποσοτικοποιήθηκαν για να παρασταθούν με διαγράμματα περιγραφικής στατιστικής.

## Συζήτηση

Με βάση τα αποτελέσματα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης στο μάθημα της γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ του Δημοτικού σχολείου συμβάλει στη βελτίωση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τη συμβατική διδασκαλία της γερμανικής. Η έρευνά μας έρχεται, επομένως, σε συμφωνία με τη θεωρία που αναφέρουμε στο πρώτο κεφάλαιο, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία. Παράλληλα, διαπιστώνουμε σημαντική βελτίωση στους άλλους τομείς κατάκτησης της ξένης γλώσσας, δηλαδή στην παραγωγή προφορικού λόγου, στην κατανόηση γραπτού λόγου και στην κατανόηση προφορικού λόγου, χωρίς όμως να μπορούμε να παραθέσουμε στοιχεία που μετρούν συστηματικά την παραπάνω διαπίστωση.

Μερικές απλές ιδέες, όπως είναι η καθημερινότητα, τα αθλήματα, ο καιρός, τα επαγγέλματα, τα ζώα, η φύση ή τα χρώματα μπορούν να αποτελέσουν ερέθισμα για παιχνίδια, αυτοσχεδιασμούς, παραστάσεις και εργαστήρια γραφής στο μάθημα της ξένης γλώσσας, τα οποία θα μπορούσαν, επίσης, εκτός από το θέατρο, να συνδυαστούν και με άλλες τέχνες, όπως είναι τα εικαστικά, η φωτογραφία, ο χορός και η μουσική. Οι ασκήσεις και τα κείμενα του σχολικού βιβλίου φαίνεται ότι στερούνται διδακτικής δύναμης έναντι των βιωματικών δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να πλαισιώσουν τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

Γενικεύοντας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η δραματική τέχνη στο μάθημα της ξένης γλώσσας ωφελεί τους μαθητές και οι δάσκαλοι οφείλουν να γνωρίζουν τέτοιου είδους διδακτικές μεθόδους και να τις χρησιμοποιούν στο διδακτικό τους έργο. Το βίωμα, η συμμετοχική μάθηση, η συνεργασία σε ομάδες, η χρήση πολλαπλών μεθόδων και τεχνικών αποτελούν βασικά στοιχεία του μαθήματος που υλοποιείται μέσω της δραματικής τέχνης. Παρότι πολλοί εκπαιδευτικοί δείχνουν δύσπιστοι ως προς τα αποτελέσματα των σύγχρονων και εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων, η έρευνα αποδεικνύει τη χρησιμότητά τους. Μέσα από αυτές τις τεχνικές οι μαθητές ασχολούνται άμεσα με το διδακτικό αντικείμενο, συνδέουν τη σχολική γνώση με τη ζωή τους και τη γενικεύουν, παρακινούνται να μάθουν, συμμετέχουν ευχάριστα στη μαθησιακή διαδικασία και ταυτόχρονα αναπτύσσονται συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά. Από την άλλη, το παραδοσιακό μάθημα περιορίζεται στην εμπέδωση μέσω της επανάληψης, κάτι που δεν εμπλέκει σε μεγάλο βαθμό τις εμπειρίες και την προσωπικότητα του κάθε μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι, επομένως, χρήσιμο, οι εκπαιδευτικοί να λάβουν την κατάλληλη ενημέρωση και κατάρτιση, ώστε να αξιοποιήσουν δημιουργικά το θέατρο ως εργαλείο διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και να αναβαθμίσουν την ποιότητα του μαθήματός τους.

## Επίλογος

Στην εργασία μας αυτή επιχειρήσαμε να εξετάσουμε το πολυσχιδές θέμα της διδασκαλίας της γερμανικής γλώσσας με τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Στο βασικό ερευνητικό μας ερώτημα προέκυψαν ποικίλα υποερωτήματα, όπως πώς μαθαίνουν οι μαθητές την ξένη γλώσσα και ποιες μεταγνωστικές διαφορές υπάρχουν σε σχέση με τη μητρική, τι διαφορές έχει η κατάκτηση της πρώτης ξένης γλώσσας από τη δεύτερη ξένη γλώσσα, πώς συνδέονται οι διαφορετικοί τομείς επικοινωνίας της γλώσσας, πώς αξιολογούμε ένα γραπτό κείμενο, ποιες δραστηριότητες συμβάλουν γενικά στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας και ποιες καλλιεργούν ειδικότερα τον γραπτό λόγο, ποιες δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτούσιες στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και ποιες χρήζουν προσαρμογής; Προκειμένου να απαντηθούν όλα τα παραπάνω ερωτήματα πρέπει να συναντηθούν τα πορίσματα της Νευροφυσιολογίας, της Γλωσσολογίας, της Φιλολογίας, της Παιδαγωγικής και της Θεατροπαιδαγωγικής Επιστήμης.

Παρά τη δυσκολία και την πολυπλοκότητα του θέματος, καταφέραμε να το οργανώσουμε με το να εστιαστούμε στις τρεις βασικές έννοιες-κλειδιά, δηλαδή Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, διδασκαλία της ξένης γλώσσας και γραπτός λόγος. Για τον ορισμό των παραπάνω εννοιών, καθώς και την εύρεση θεωρίας και ερευνών σχετικά με τον συγκεκριμένο τους ανατρέξαμε σε ελληνική, αγγλική και γερμανική βιβλιογραφία.

Ύστερα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προχωρήσαμε στον σχεδιασμό της παραπάνω έρευνας. Κρίναμε πως για να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα για το συγκεκριμένο θέμα, έπρεπε να κάνουμε ποσοτική έρευνα με ποιοτικά στοιχεία. Έτσι, επιλέξαμε τα κατάλληλα εργαλεία συλλογής δεδομένων και τα επεξεργαστήκαμε με τη λογική της ποσοτικοποίησης. Από τη γραμμική απεικόνιση των αποτελεσμάτων καθίσταται σαφές και το συμπέρασμα της έρευνας, το οποίο επαληθεύει τη θεωρία που παραθέσαμε αρχικά.

Η μελέτη αυτή, μαζί με πολλές άλλες, αξιώνει τους θεατροπαιδαγωγούς να υποστηρίζουν τη θετική επίδραση της δραματικής τέχνης στη μάθηση, και συγκεκριμένα στην εκμάθηση της γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Επιπλέον, θεωρούμε ότι θα ήταν ενδιαφέρον σε επόμενες έρευνες να μελετηθούν και άλλα στοιχεία πέρα από τα γνωστικά, όπως είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα ή η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μέσα από τις διαδικασίες του ξενόγλωσσου μαθήματος που περιλαμβάνουν τεχνικές του θεάτρου. Τέλος, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενήμεροι για τα οφέλη της δραματικής τέχνης και να δοκιμάζουν τέτοιου είδους τεχνικές στην τάξη τους, προκειμένου να κάνουν το μάθημα περισσότερο ελκυστικό και αποτελεσματικό.

## Βιβλιογραφία

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, A. & Loughlin, S. M. (2014). The influence of classroom drama on English learners' academic language use during English language arts lessons. *Bilingual Research Journal*, 37 (3), 263-286.
- Chita, A. (2008). *Bewertungskriterien schriftlicher Lernerproduktionen B2 und C1 und ihre Validität*. Dissertation, Universität Augsburg.
- Coşkun, H. (2013). The importance of educational marble games in teaching German. *Egitim Arastirmalari – Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 151-174.
- Δασκαλάκη, Μ. (2008). *Ο ρόλος των τραγουδιών στο μάθημα των γερμανικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ζώη, Μ. (2010). *Το πολυμεσικό γλωσσάριο: Μια διαφορετική προσέγγιση για την εκμάθηση λεξιλογίου στη γερμανική γλώσσα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Gountouva, I. (2013). *Der Einsatz von Popmusik im DaF-Unterricht*. Masterarbeit, Aristoteles Universität Thessaloniki.
- Hughes, A. (2006). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jiagou, P. (2013). *Der Einsatz von Kunstbildern im DaF-Unterricht in griechischen Grundschulen und Gymnasien*. Masterarbeit, Aristoteles Universität Thessaloniki.
- Κωστούλη, Τ. (2011). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα*. Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση <http://www.greek-language.gr/>.
- Loukidou, S. (2012). *Das interaktive Whiteboard: Neue Möglichkeiten des Einsatzes neuer Medien unter Berücksichtigung des Fremdsprachenunterrichts*. Masterarbeit, Aristoteles Universität Thessaloniki.
- Μάρκου, Β. (2009). *Η σύγχρονη γραπτή συνομιλία μέσω διαδικτύου στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας: Μελέτη της συμμετοχικότητας των μαθητών στο παράδειγμα των γερμανικών σαν ξένη γλώσσα*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Maley, A. & Duff, A. (2005). *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.



- McFadden, P. J. (2010). *Using theatre arts to enhance literacy skills at the second grade level*. Doctoral dissertation, University of California.
- Moraitis, A. (2011). *Dramapädagogik – Dramagrammatik: Dramatische Arbeit in allen Fächern*. Essen: Universität Duisburg.
- Ntelioglou, B. (2012) *Drama pedagogies, multiliteracies and embodied learning: Urban teachers and linguistically diverse students make meaning*. Doctoral Dissertation, University of Toronto.
- Πασχαλιώρη, Β. & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 20-33.
- Paparikou, D. (2010). *Sprachlernspiele in DaF-Lehrwerken für den Primarbereich*. Masterarbeit, Aristoteles Universität Thessaloniki.
- Svobodová, J. (2011). *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Bakkalaureatsarbeit, Universität in Brünn.
- Tok, S. & Kandemir, A. (2015). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 1635 – 1642.

## **Άλλες πηγές**

- Αναλυτικά προγράμματα για τα δημόσια σχολεία της κυπριακής δημοκρατίας* (2010). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη γερμανική γλώσσα* (2003). Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου (μεταφρασμένο)

Αφηγήσου κάποια πράγματα για τον εαυτό σου. Μπορείς να συμβουλευτείς το παρακάτω διάγραμμα και να προσθέσεις ό,τι άλλα στοιχεία επιθυμείς.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΓΙΜΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*Β' εξάμηνο*

*3<sup>η</sup> βιβλιογραφική εργασία στο μάθημα:*

*Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Ερευνητικό σχέδιο II*

**Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην καλλιέργεια  
και την εξέλιξη του προφορικού λόγου της Αλβανικής  
γλώσσας: Μια έρευνα δράσης στα Κυριακάτικα σχολεία  
Αλβανών μεταναστών του νομού Αττικής.**

**Αικατερίνη Χάσκα**

**A.M. 255522342443**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ**

**ΝΑΥΠΛΙΟ 2015**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	805
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ	
1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	806
2.ΛΕΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	806
3.Η ΑΛΒΑΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΚΑΙ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	807
4.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ:	
4.1.ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ.....	808
4.2.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ.....	809
4.3.ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ.....	810
4.4.ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΗΣ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	811
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
1.ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	813
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	813
3. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ .....	814
4. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	815
5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	815
6. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	817
7. ΕΥΡΗΜΑΤΑ.....	820
8. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	821
9.ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	822
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	823
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	825

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα θα διερευνηθεί η χρήση των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος ως διαπολιτισμικού εργαλείου καλλιέργειας και εξέλιξης του προφορικού λόγου της αλβανικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά Δημοτικού, τα οποία παρακολουθούν τα τμήματα εκμάθησης αλβανικής γλώσσας σε Κυριακάτικα σχολεία στο νομό Αττικής.

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι τα παιδιά κατανοούν και ταυτόχρονα παράγουν τον λόγο χάρη στη χρήση εργαλείων του Εκπαιδευτικού Δράματος. Τα παιδιά μέσα από παιχνίδια γνωριμίας, χαλάρωσης κι εμπιστοσύνης, μέσα από παιχνίδια ρόλων και θεατρικούς αυτοσχεδιασμού εκφράζονται, εκτίθενται κι αποκτούν πνεύμα συνεργασίας μεταξύ τους. Επιπρόσθετα μέσα από την αφήγηση αλβανικών παραμυθιών ή αλβανικών ιστοριών-κειμένων, έρχονται σε επαφή με τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα της χώρας προέλευσής τους.

Χρησιμοποιώντας λοιπόν ο εκπαιδευτικός τα εργαλεία του Εκπαιδευτικού Δράματος ώστε να εξελιχθεί ο διάλογος μέσα στην τάξη, αναπτύσσονται ταυτόχρονα πολλές επικοινωνιακές συνθήκες καθώς και επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών.

Στη βάση του Εκπαιδευτικού Δράματος πρόκειται να πραγματοποιηθούν 20 μονώρες παρεμβάσεις. Το ερευνητικό δείγμα είναι δυο τμήματα 40 μαθητών και τα ερευνητικά εργαλεία είναι η συμμετοχική παρατήρηση – ημερολόγιο της ερευνήτριας, το ημερολόγιο των μαθητών, η ομαδική συνέντευξη των μαθητών πριν, ενδιαμέσως και μετά τις παρεμβάσεις και εκείνη των δύο δασκάλων πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκπαιδευτικό Δράμα, επικοινωνιακό εργαλείο, διαπολιτισμικό εργαλείο, εξέλιξη προφορικού λόγου, αλβανική ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με έρευνες στο πεδίο της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών, κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, επισημαίνεται η απουσία της σύνδεσης των ενδιαφερόντων των μαθητών με όσα μαθαίνουν, η απουσία ευκαιριών για καινούργιες εμπειρίες στη μάθηση, η μη συσχέτιση της γνώσης με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, και η μη ενθάρρυνση των μαθητών για τη χρήση της γλώσσας (El-Nady, 2000: 42). Στόχος λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια και την εξέλιξη του προφορικού λόγου της αλβανικής γλώσσας στα Κυριακάτικα σχολεία.

Συγκεκριμένα, το ερώτημα είναι εάν οι τεχνικές του δράματος μπορούν να ενσωματωθούν στην επικοινωνιακή προσέγγιση της αλβανικής γλώσσας και να αποτελέσουν ένα δυνατό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα Κυριακάτικα σχολεία, στοχεύοντας άμεσα στις προαναφερθείσες ελλείψεις.

Ως γνωστόν, υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού. Στο γλωσσικό μάθημα ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να παρουσιάσει στην τάξη έναν ολόκληρο κόσμο, έναν πολιτισμό, του οποίου φορέας είναι η γλώσσα. Μαθαίνω μια γλώσσα σημαίνει αυτόματα μαθαίνω και τον αντίστοιχο πολιτισμό.

Έτσι λοιπόν μέσα από τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, εμπλουτίζεται ο προφορικός λόγος των μαθητών και μέσα από στοιχεία υποκριτικής οι μαθητές καταφέρνουν να προσεγγίσουν το διαφορετικό, χωρίς να διαγράφουν τις όποιες εθνικές ιδιαιτερότητες κάθε κοινωνίας. Όσο λοιπόν εξελίσσεται η θεατρική δράση μέσα στην τάξη, οι μαθητές βιώνουν άμεσα τα γεγονότα, υποδύονται ιστορικά, λογοτεχνικά, θεατρικά πρόσωπα της Αλβανίας και συμμετέχουν στις καταστάσεις εκείνων.

### 2. ΛΕΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους με λεκτικά και με μη-λεκτικά σήματα. Ως λεκτική επικοινωνία ορίζουμε την επικοινωνία η οποία χρησιμοποιεί τον λόγο για να μεταφέρει το μήνυμα στον αποδέκτη (Μαλικιώση-Λοϊζου, & Σπόντα, 2008: 440). Ενώ ως μη-λεκτική επικοινωνία ορίζουμε τον τρόπο αλληλεπίδρασης με μη-λεκτικά σήματα, όπως για παράδειγμα είναι η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, η στάση του κεφαλιού και του σώματος, οι κινήσεις των χεριών, η διαπροσωπική απόσταση, ο τόνος της φωνής και ο ρυθμός του λόγου. Χρησιμοποιώντας τη μη-λεκτική επικοινωνία μεταφέρουμε στον συνομιλητή ό,τι επιθυμούμε και ό,τι δεν επιθυμούμε να εκφράσουμε με τον λόγο, δηλαδή τη λεκτική επικοινωνία. Η μη-λεκτική επικοινωνία είναι σημαντική στις ανθρώπινες σχέσεις επειδή εκφράζει τα κρυμμένα συναισθήματα και κίνητρα του ανθρώπου (Μαλικιώση-Λοϊζου & Σπόντα, 2008: 440-441).

### 3. Η ΑΛΒΑΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΚΑΙ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Η Ελλάδα ως χώρα δεν παρέχει υπηκοότητα σε όλα τα παιδιά μεταναστών που γεννιούνται εδώ. Ελληνική υπηκοότητα για την ακρίβεια μπορούν να πάρουν μόνο οι ομογενείς Αλβανοί υπήκοοι και τα παιδιά τους, μετά από αίτησή τους κι εφόσον πληρούν κάποιες προϋποθέσεις. Έτσι, λοιπόν, παιδιά που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα στερούνται την ασφαλή διαμονή, καθώς και την εθνική ταυτότητα που είναι δικαίωμα του καθενός, ενώ είναι τυπικά υπήκοοι μιας χώρας, της Αλβανίας στη συγκεκριμένη περίπτωση, την οποία στην ουσία δε γνωρίζουν και της οποίας οι περισσότεροι δε μιλούν καν τη γλώσσα.

Σύμφωνα με τον Gogonas (2009) η αλβανική εθνογλωσσολογική ομάδα υφίσταται γρήγορη γλωσσική μετακίνηση, καθώς τα παιδιά επιδεικνύουν σαφή προτίμηση προς τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στις μεταξύ τους επαφές ενώ την αλβανική τη χρησιμοποιούν μόνο όταν μιλούν με μεγαλύτερους τους ( συγγενικά πρόσωπα).

Σύμφωνα με μια μελέτη που έγινε από τις Δόμνα Μιχαήλ και Άννα Κέσκο, η οποία έγινε στο πλαίσιο του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και αφορούσε 70 Αλβανούς μαθητές Γυμνασίου, δεύτερης γενιάς Αλβανών μεταναστών, (που γεννήθηκαν ή ήλθαν στην Ελλάδα πριν τα 12) στην περιοχή της Αττικής εξέταζε τη γλωσσική μετακίνηση μέσα από μια κοινωνικο - ψυχολογική προσέγγιση (Michail, 2008a & 2008b) όπου επισημαίνεται ότι οι Αλβανοί γονείς οδηγούν τα παιδιά τους από το νήπιο κιάλας να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα και τα ενθαρρύνουν να μιλούν σχεδόν μόνο ελληνικά. Όταν όμως καταλαβαίνουν ότι τα παιδιά τους μεγαλώνοντας απαξιώνουν τη μητρική τους γλώσσα και αποφεύγουν να τη χρησιμοποιούν ακόμα και στο σπίτι, το γεγονός αυτό δεν τους είναι αρεστό.

Το ερώτημα όμως που τίθεται εδώ είναι γιατί συμβαίνει αυτό? Διότι η γλωσσική μετακίνηση προς τα ελληνικά είναι μια επιλογή των γονιών τους που αποβλέπει στην καλύτερη και γρηγορότερη ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία. Επίσης, υπάρχουν πολλές οικογένειες που δε μιλάνε καθόλου Αλβανικά στο σπίτι, έχοντας υιοθετήσει αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα τα ελληνικά να αντικαθιστούν σχεδόν εντελώς τα αλβανικά ακόμα και στον χώρο του σπιτιού. Ενώ σε άλλες περιπτώσεις, όπου μέσα σε μια οικογένεια υπάρχουν παππούδες που δε μιλούν καθόλου ελληνικά, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά απευθύνονται στους γονείς τους μιλώντας στα ελληνικά και στους παππούδες τους στα αλβανικά (Μιχαήλ, υπό έκδοση).

Υπάρχουν όμως άλλοι γονείς που επιθυμούν τα παιδιά τους, πέραν του γεγονότος ότι έχουν γεννηθεί εδώ, να μάθουν μιλούν ή ακόμα και να γράφουν στην αλβανική γλώσσα. Έτσι λοιπόν τα τελευταία χρόνια, λειτουργούν τμήματα εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας σε περιοχές της Αττικής, τα λεγόμενα Κυριακάτικα σχολεία, τα οποία προσφέρουν δωρεάν διδασκαλία σε παιδιά αλβανών μεταναστών που είτε έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, είτε έχουν έρθει σε νηπιακή ηλικία με αποτέλεσμα να μην έχουν καμία επαφή με την αλβανική γλώσσα.

Τέλος, θα ήταν σημαντικό να αναφέρουμε πως το αποτέλεσμα της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας εξαρτάται και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από διάφορους παράγοντες, όπως είναι η προσωπικότητα του ομιλητή, τα κίνητρα που τον οδηγούν στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, οι απόψεις ή πεποιθήσεις που μπορεί να έχει σχετικά με τη συγκεκριμένη γλώσσα και η γενικότερη κλίση του να μάθει μια δεύτερη γλώσσα. Με τη χρήση όμως του εκπαιδευτικού δράματος και των τεχνικών του οι

παράγοντες αυτοί μπορούν να λειτουργήσουν θετικά ως προς την εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας.

#### **4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ:**

##### **4.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ**

Το δράμα έχει τη ρίζα του στο ρήμα δράω-δρω, κάνω δηλαδή μια δράση. Στα ελληνικά η λέξη δράμα χρησιμοποιείται με πολλαπλές σημασίες. Πέρα από τη δράση, μπορεί να δηλώνει το τραγικό, το δραματικό έργο, την τραγωδία, και τη δραματοποίηση. Το Εκπαιδευτικό Δράμα ορίζεται ως μια μορφή τέχνης που υπηρετεί την εκπαίδευση (Drama in Education), προκειμένου να γίνει διαχωρισμός του από οποιοδήποτε άλλο θεατρικό εκπαιδευτικό είδος (Woolland, 1999:24).

Το δράμα μπορεί να διδαχτεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:19).

Ο όρος Εκπαιδευτικό Δράμα για την ακρίβεια αποτελεί μετάφραση στα ελληνικά του όρου Drama in Education, που αναπτύχθηκε στην Αγγλία με τη σημερινή του μορφή, στη δεκαετία του 1980. Στόχος του ήταν ο προβληματισμός γύρω από καθημερινά θέματα, η μελέτη θεατρικών κειμένων και ανθρώπων της τέχνης του θεάτρου, αλλά κύριο μέλημα ήταν να γεφυρωθεί το χάσμα που δημιουργούσε η απομονωμένη από τις ανάγκες των μαθητών διδασκαλία και μάθηση.

Στην Αγγλία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το εκπαιδευτικό δράμα δούλευε μια θεατρική παράσταση με στόχο την περιγραφή ενοτήτων από τον χώρο των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, το αναλυτικό πρόγραμμα, και τη διαθεματική διδασκαλία. Στη συνέχεια, έθετε ερωτήσεις που βοηθούσαν στην αξιολόγηση της μάθησης που επιτεύχθηκε μέσα από το δράμα.

Στην Ελλάδα, η δραματική διαδικασία στην εκπαίδευση διαφοροποιείται από αυτήν της Αγγλίας (Μένα, 1990:21). Διακρίνουμε δηλαδή ότι ο ρόλος του θεάτρου στα σχολεία είναι μόνο το ανέβασμα παραστάσεων στο τέλος της σχολικής χρονιάς ή σε εθνικές και θρησκευτικές γιορτές.

Τα τελευταία όμως χρόνια το δράμα και η δραματοποίηση άρχισαν πλέον να χρησιμοποιούνται σαν παιδαγωγικά εργαλεία. Παιδαγωγοί κι ερευνητές όπως η Άλκηστις, ο Κουρετζής, ο Μουδατσάκις κ.ά. γράφουν βιβλία και επιστημονικά άρθρα με θέμα το Εκπαιδευτικό Δράμα ή αλλιώς τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.

Τα δύο αυτά εκπαιδευτικά συστήματα (αγγλικό και ελληνικό) έχουν ορισμένες διαφορές που αφορούν στη δομή και στη λειτουργία τους. Συγκεκριμένα, το δράμα είναι τρόπος συμπεριφοράς μέσα στη ζωή. Γι' αυτό, διερευνά μέσα στους πολιτισμούς πανανθρώπινα θέματα και προβλήματα και προσφέρει στο άτομο τη δυνατότητα να γνωρίσει τον εαυτό του και να ορίσει τον πολιτισμό του. Ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα να απευθύνεται σε όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς, που αναζητούν έμπνευση, δημιουργία και μέθοδο, για να δώσουν νόημα στην διδασκαλία τους και περιεχόμενο στη μάθηση των παιδιών τους (Woolland, 1999:18).

Μετά από διάφορες έρευνες, συζητήσεις και διαφορετικές θέσεις ερευνητών, το δράμα, καταλήγει σήμερα να ορίζεται ως *«μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία η οποία υιοθετεί τη θεατρική φόρμα –δηλαδή τις τεχνικές και τα εργαλεία της δραματικής τέχνης-με*



σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο» (Καλλιαντά, & Καραβόλτσου, 2006:1).

Παράλληλα, ο Τσιάρας ορίζει το πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος ως την πραγμάτωση στον θεατρικό χώρο και χρόνο φανταστικών αναπαραστάσεων του παιδιού διαμέσου της φαντασίας του και χρησιμοποιώντας τη θεατρική δράση (Τσιάρας, 2014:13).

Στη διδακτική το Εκπαιδευτικό Δράμα εμφανίζεται με δύο τρόπους. Αφενός, ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, επηρεαζόμενο από το θέατρο. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζονται θεατρικά. Αφετέρου, ως μέσο για την απόκτηση της γνώσης άλλων διδακτικών αντικειμένων (Τσιάρας, 2014:21).

Επιπρόσθετα, το δράμα στην εκπαίδευση, ως ένα μέσο για την κοινωνική, πολιτισμική, ηθική και πνευματική ανάπτυξη του μαθητή οφείλει να τοποθετηθεί στο κέντρο του αναλυτικού προγράμματος (Κοντογιάννη, 2012:26). Καθώς είναι γεγονός ότι πλέον τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δε δίνουν έμφαση στη στείρα απόκτηση γνώσεων αλλά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Τσιάρας, 2014:134).

Ταυτόχρονα, το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι το μοναδικό που στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να απελευθερώσει δυσάρεστα συναισθήματα, έχοντας στόχο να αντιμετωπίσει συναισθηματικές συγκρούσεις και προβλήματα συμπεριφοράς που συχνά δεν αποκαλύπτονται εύκολα (Τσιάρας, 2014:148). Η ενσυναίσθηση και η ανταπόκριση στον άλλον καλλιεργούνται και εξασκούνται με τρόπο μοναδικό. Κανένα άλλο γνωστικό αντικείμενο ή διδακτική μέθοδος δεν ενθαρρύνει με τέτοια δυναμική τα παιδιά να μπουν στη θέση του άλλου και να δουν τα πράγματα από την οπτική γωνία εκείνου (Τσιάρας, 2014:200).

Τέλος, αφού το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει τις ρίζες του στο θέατρο, θα ήταν σημαντικό να κάνουμε μια ιστορική αναδρομή από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Δηλαδή πώς από το αρχαίο θέατρο φτάνουμε στο σημερινό Εκπαιδευτικό Δράμα.

#### **4.2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ**

Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια κοινωνική μορφή τέχνης και ένας τρόπος εξερεύνησης του κόσμου μέσα από δραματικές δραστηριότητες, ρόλους και δραματοποιημένες καταστάσεις.

Ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού δράματος θα λέγαμε ότι είναι η έμφαση που δίνεται μέσω αυτής στην εξέλιξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του ατόμου ή του παιδιού καθώς και στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση.

Λειτουργεί παράλληλα ως μέσο για την εξερεύνηση και συνειδητοποίηση προβληματισμών καθώς και την αναγνώριση του εαυτού και των άλλων. Πράγμα που μπορεί να οδηγήσει στην αναθεώρηση ορισμένων στάσεων και συμπεριφορών: «*Το δράμα είναι μια επιλεκτική έκφραση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης κατά την οποία μπορούν να εξεταστούν κώδικες και τρόποι συμπεριφοράς, αφού ο τόπος του δράματος επιτρέπει την αναθεώρηση, κάτι που δεν μπορεί να γίνει στην ίδια τη ζωή*» (Αλκηστis, 2008:218). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στη ζωή και η διαμόρφωση μιας νέας λύσης στις εμπειρίες της ομάδας ή του ατόμου.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι η ομαδικότητα και η δυνατότητα μετασχηματισμού. Σύμφωνα με τους Bolton και Heathcote (1999:6-13) «*Εκπαιδευτικό δράμα είναι να δημιουργείς σκόπιμα ένα μικρόκοσμο συμπεριφορών, μέσα στον οποίο όσοι συμμετέχουν ενεργούν ως ομάδα, γνωρίζοντας παράλληλα ότι τον δημιουργούν οι ίδιοι και ότι αυτός είναι φανταστικός. Είναι μια κοινωνική διεργασία και αφορά τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε καταστάσεις που τους επηρεάζουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, κωμικά ή τραγικά. Γνωρίζουν ωστόσο ότι αυτό δεν είναι πραγματικότητα, δεν είναι αληθινό, αλλά αληθοφανές*».

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό είναι ότι μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα και συγκεκριμένα μέσα από παιχνίδια γνωριμίας, κι εμπιστοσύνης, μέσα αφήγησης ιστοριών, παιχνίδια ρόλων αυτοσχεδιασμούς κι αναπαραστάσεις τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν σε πνεύμα συνεργασίας κι ομαδικότητας, να σέβονται ο ένας τις ανάγκες του άλλου και να αναλαμβάνουν ευθύνες, πράγμα που σημαίνει ότι προετοιμάζονται κατά κάποιον τρόπο για τις ευθύνες που θα αναλάβουν αργότερα όντας μέλη μιας κοινωνίας.

Επιπρόσθετα, το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι ένα δυνατό εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας και ικανότητας, «*που πρώτα εντοπίζεται στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι του παιδιού, ενώ αργότερα συνιστά μια αναπτυξιακά κατάλληλη πρακτική για την κοινωνική και εκπαιδευτική εξέλιξη του ατόμου*» (Warren, 1999:220).

«*Το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένας τρόπος μάθησης μέσα από την ενεργό ταυτοποίηση των μαθητών με ρόλους και καταστάσεις, όπως τα φαντάζονται και τα διαμορφώνουν στη δραματική πράξη, μέσω των οποίων μπορούν να μάθουν να εξερευνούν γεγονότα και σχέσεις. Τα παιδιά ανασύρουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους από τον πραγματικό κόσμο, προκειμένου να δημιουργήσουν μια πιστευτή φανταστική, κατασκευασμένη πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, και αφού με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού εμβαθύνουν σε ότι δημιούργησαν, κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο της πραγματικότητας που τους περιβάλλει*» (O'Neil, 1995:47).

Κλείνοντας, θα ήταν σημαντικό να αναφέρουμε πόσο σημαντικός είναι κι ο ρόλος του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή σε όλη τη διαδικασία της πραγμάτωσης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Ο εμπυχωτής όντας και συντονιστής όλης της διαδικασίας, στη συνέχεια μέσα από ερωτήσεις και μέσα από τον αναστοχασμό είναι αυτός που μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στην ατομική-ομαδική εξέλιξη και ανάπτυξη.

#### **4.3. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ**

Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι φανερή και στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, σε περιπτώσεις όπου αγγίζονται θέματα διαπολιτισμικότητας και ετερότητας, ξεπηδούν προκαταλήψεις, κοινωνικά στερεότυπα και διακρίσεις χαρακτήρων και καταστάσεων.

Μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου επιχειρείται η αναζήτηση, από μαθητές και εκπαιδευτικούς, διαφορετικών κρίσεων για πρόσωπα και πράγματα που θα σβήσουν κάθε είδους προκατάληψη και θα φωτίσουν περισσότερες από μία εκδοχές της πραγματικότητας.

Η δυνατότητα να εφαρμόζεται το θεατρικό υλικό τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες, όπως επίσης και σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, βασίζεται στην ιδιαιτερότητα του

συμμετοχικού θεάτρου να μη μοιράζεται μόνο ιδέες και νοήματα με τους συμμετέχοντες, αλλά να αξιοποιεί τις υπάρχουσες εμπειρίες των συμμετεχόντων (στη συγκεκριμένη περίπτωση, των παιδιών) και να συμβάλλει στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης και πολιτισμικής ταυτότητας για τον μελλοντικό πολίτη.

Συγκεκριμένα για να πετύχει κάτι τέτοιο χρειάζεται η αλληλεπίδραση και η σωματική επαφή μεταξύ των μαθητών. Πώς θα γίνει αυτό? Με διάφορα παιχνίδια εμπιστοσύνης, χαλάρωσης, παιχνίδια ρόλων ανά δύο ή και περισσότερα άτομα, θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί σε ομάδες όπου τα παιδιά θα αναλαμβάνουν ευθύνες και θα μάθουν να δουλεύουν σε πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας. Στόχος αυτών είναι η επικοινωνία κατά κύριο λόγο, που σημαίνει ανάπτυξη του προφορικού λόγου και η διαπολιτισμική διάσταση. Τι εννοούμε όμως όταν λέμε επικοινωνία; Εννοούμε την ανάγκη ενός ανθρώπου να στείλει ένα μήνυμα σ' έναν άλλον άνθρωπο, με τη συνειδητή πρόθεση να προκαλέσει κάποια αντίδραση, το οποίο γίνεται με την ομιλία, με την αλληλεπίδραση και με τις αισθήσεις.

#### **4.4. ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΗΣ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Αφού εξηγήσαμε στην έρευνά μας τον όρο λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, μιλήσαμε για την αλβανική ως δεύτερη και ξένη γλώσσα, αναλύσαμε τον ορισμό του Εκπαιδευτικού Δράματος και τα χαρακτηριστικά του, καθώς και για τη διαπολιτισμική του χρήση, θα ήταν σημαντικό να αναφέρουμε εδώ ορισμένες μορφές και τρόπους έκφρασης του Εκπαιδευτικού Δράματος που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως μέσα παρέμβασης με στόχο την εξέλιξη του προφορικού λόγου της αλβανικής γλώσσας.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη της φωνής και τις δυνατότητες που παρέχει για την επίλυση ή όχι καθημερινών προβλημάτων. Μπορούν, επίσης, να εκφράσουν συναισθήματα και καταστάσεις με τη φωνή και το σώμα. Τεχνικές κίνησης, ισορροπίας, ρυθμού, επαφής με τον άλλον, η ομαδική χαλάρωση και το ζέσταμα, σωματικές δηλαδή δεξιότητες και ικανότητες που τους βοηθούν να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες ανάγκες, συναισθήματα.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα οδηγεί τα παιδιά να ανακαλύψουν πλευρές της προσωπικότητάς τους που δε γνωρίζουν, και να μάθουν να εμπιστεύονται τον εαυτό τους και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Επιπρόσθετα, μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος μαθαίνουν να αποδίδουν θεατρικά ένα συγκεκριμένο θέμα ή μια συγκεκριμένη κατάσταση.

Πέρα όμως από αυτά που προαναφέραμε, υπάρχουν κι άλλες μορφές- τρόποι έκφρασης, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία παρέμβασης στην έρευνά μας. Τέτοια είναι ο αυτοσχεδιασμός, μια απλή μορφή θεατρικής έκφρασης, που στηρίζεται στον αυθορμητισμό και την παιγνιώδη διάθεση, χωρίς προετοιμασία με μόνη συνθήκη την ανάπτυξη ρόλου και υπόκρισης. Η παντομίμα, μια απόλυτα σωματική έκφραση, όπου δεν υπάρχει λεκτική επικοινωνία και ο λόγος αντικαθιστάται από την κίνηση και τη σωματική έκφραση και όλα συμβαίνουν κατά μια αυστηρή τυποποίηση.

Ένα ακόμη σημαντικό εργαλείο είναι η αφήγηση παραμυθιού. Μέσω της προφορικής αφήγησης παραμυθιών (για παράδειγμα αλβανικών παραμυθιών), σε συνδυασμό με τα στοιχεία θεαματικότητας καταφέρνει από αφήγηση να μετατρέπεται σε μια περφόρμανς ή αλλιώς ένα θεατρικό-διαδραστικό δρώμενο. Απαραίτητο στην έρευνα μας θα λέγαμε ότι

είναι και το θεατρικό παιχνίδι. Ένας συγκερασμός παντομίμας και αυτοσχεδιασμού σ' ένα παιχνίδι ρόλων, που διαμορφώνονται αυθόρμητα και διαμορφώνουν αντίστοιχα τη δυναμική της ομάδας στοχεύοντας στη δημιουργικότητα και την έκφραση των συμμετεχόντων στη δημιουργία θεατρικών σχέσεων και καταστάσεων μέσα στη συλλογικά αναπτυσσόμενη φανταστική ιστορία.

Εξίσου σημαντικά εργαλεία είναι η δραματοποίηση, δηλαδή η μετατροπή ενός αφηγηματικού ή μη κειμένου σε δραματικό αξιοποιώντας διάφορες τεχνικές της τέχνης του θεάτρου, και το θεατρικό δρώμενο, μια αυτόνομη δηλαδή θεατρική δράση που επίσης βασίζεται σε τεχνικές του θεάτρου.

Ένα επιπλέον εργαλείο που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε είναι το θεατρικό αναλόγιο. Μια μορφή δηλαδή θεατρικής έκφρασης που συνδυάζει στοιχεία από τη λογοτεχνία (την αλβανική θα μπορούσε) με στοιχεία θεατρικότητας σε μία σύνθεση όπου υπάρχει η λεκτική επικοινωνία και η παραστατικότητα. Αυτός είναι ένας τρόπος που βοηθάει ιδιαίτερα την ανάπτυξη του προφορικού λόγου της αλβανικής γλώσσας, μαθαίνοντας παράλληλα τα παιδιά την αλβανική λογοτεχνία. Τέλος, δύο ακόμα εξίσου σημαντικά εργαλεία για τον στόχο μας είναι το θέατρο σκιών και το κουκλοθέατρο. Μια διαφορετική μορφή θεάματος, που στηρίζεται στον φωτισμό και τη σκιά, τα οποία δημιουργούν με τη κατάλληλη κίνηση, μορφές που μπορούν να εμψυχώνονται από τα ίδια τα παιδιά, χωρίς να ταυτίζεται αυτό αποκλειστικά με το ελληνικό θέατρο σκιών, τον Καραγκιόζη δηλαδή. Θα μπορούσε να είναι ένας διαφορετικός Καραγκιόζης που προέρχεται από την Αλβανία, μένει στην Ελλάδα και τα αλβανικά του δεν είναι ιδιαίτερα καλά.

Κάτι αντίστοιχο θα μπορούσε να συμβεί και μέσα από την εμψύχωση της κούκλας. Άψυχα αντικείμενα διαφορετικών προελεύσεων και κατασκευής, μεγέθους και μορφής, που μπορούν να εμψυχώνουν τα παιδιά κρεμώντας τα από ψηλά με κλωστές ή σχοινιά, ή κινώντας τα από κάτω με τα δάχτυλα και αποκτώντας ζωή και συναίσθημα από τη φωνή και την εκφραστικότητα τους.

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 1. ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί έναν σχεδιασμό έρευνας δράσης προκειμένου να λάβει χώρα σε δύο τμήματα εκμάθησης αλβανικών, σε δύο Κυριακάτικα σχολεία στον νομό Αττικής και αφορά την καλλιέργεια και την εξέλιξη του προφορικού λόγου της αλβανικής γλώσσας μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος. Αφορμή για τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε η προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας, η οποία γεννηθείσα στην Αλβανία και μεγαλωμένη στην Ελλάδα, δε γνώριζε την αλβανική γλώσσα, και κατάφερε να τη μάθει εν τέλει, ως έναν βαθμό σε ένα από αυτά τα τμήματα εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας σε Κυριακάτικο σχολείο. Αφορμή, επίσης, αποτέλεσε και το γεγονός ότι υπάρχουν πολλά παιδιά από την Αλβανία που είτε έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, είτε έχουν μεγαλώσει με αποτέλεσμα να μην έχουν επαφή με την αλβανική γλώσσα, πράγμα που σημαίνει ότι χάνουν το μεγαλύτερο μέρος της πολιτισμικής περιουσίας που κουβαλάνε από την άλλη τους πατρίδα. Τα δύο τμήματα όπου θα γίνει η παρέμβαση απαριθούν κατά μέσο όρο 20 περίπου μαθητές το καθένα, σύνολο δηλαδή κι από τα δύο, 40 μαθητές. Πρόκειται για δύο τμήματα που λειτουργούν ένα τετράωρο συνήθως κάθε Κυριακή, και βρίσκονται το ένα στο κέντρο της Αθήνας και το άλλο στη Νέα Ιωνία. Στο ένα τμήμα τα παιδιά είναι από πρώτη έως τρίτη Δημοτικού, ενώ στο άλλο από τετάρτη έως έκτη Δημοτικού. Θα γίνουν 20 μονώρες παρεμβάσεις.

### 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η ποιοτική έρευνα είναι μια διαδικασία αναζήτησης και κατανόησης ενός κοινωνικού ή ατομικού προβλήματος. Η διαδικασία αυτή αναφέρει με λεπτομέρειες την οπτική των υποκειμένων της έρευνας, και διεξάγεται σε φυσικό περιβάλλον εξετάζοντας ένα φαινόμενο από την οπτική των υποκειμένων της έρευνας. Επίσης, είναι μία περιγραφική έρευνα, συνίσταται δηλαδή στην αφήγηση μιας ακολουθίας συμβάντων, πλούσιων σε λεπτομέρειες (Μαμούρα, 2011:161).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί ο τύπος της ποιοτικής έρευνας που υιοθετήθηκε είναι η έρευνα δράσης. Με τον όρο έρευνα δράσης αναφερόμαστε σε μία παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου με μία συνακόλουθη εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης. Η επιλογή του τύπου αυτής της έρευνας έγινε λόγω του γεγονότος ότι ενδιαφέρεται για τη διάγνωση ενός προβλήματος σε ένα ειδικό πλαίσιο και προσπαθεί να το λύσει στο πλαίσιο αυτό (Cohen, & Manion, 1994: 258).

Πρόκειται για ένα είδος ποιοτικής έρευνας, που μελετά τα παιδαγωγικά φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο, δηλαδή την τάξη. Επιδιώκει να κατανοήσει τις προβληματικές καταστάσεις και συμβάλλει στην αλλαγή και βελτίωση (Κατσαρίδου, 2011:120). Αυτό έχει εφαρμογή και στη δική μας σχεδιαζόμενη παρέμβαση, αφού η έρευνα δράσης είναι κατάλληλη όταν πρόκειται κατά τη διδασκαλία να αντικατασταθεί μία παραδοσιακή μέθοδος, η μετωπική, δασκαλοκεντρική στη συγκεκριμένη περίπτωση, με μία μέθοδο εφεύρεσης που είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα (Cohen, & Manion, 1994: 270).

Ακολούθως, η έρευνα δράσης κρίθηκε κατάλληλη για την εργασία μας καθώς δε σκοπεύει τόσο στην απόκτηση γενικευμένης επιστημονικής γνώσης, όσο στην ακριβή

περιγραφή και γνώση γύρω από μία συγκεκριμένη κατάσταση ή έναν συγκεκριμένο σκοπό (Cohen, & Manion, 1994: 260).

Επιπρόσθετα, το είδος αυτό της έρευνας ταιριάζει με τον στόχο μας, διότι δείχνει εμπιστοσύνη στη θέση του εκπαιδευτικού, μιας και τον καθιστά εκτός από δάσκαλο και ερευνητή ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης, ενθαρρύνοντάς τον να βελτιώσει τις εφαρμοζόμενες μεθόδους του πάντα με κριτική και αυτοκριτική διάθεση (Κατσαρίδου, 2011:120). Μάλιστα είναι γεγονός ότι η έρευνα δράσης ταιριάζει με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς (Cohen, & Manion, 1994).

Τέλος, η έρευνα δράσης είναι ένα μέσο για την παροχή μιας εναλλακτικής λύσης, προτιμότερης από την πιο υποκειμενική, μη εμπειριστατωμένη προσέγγιση της επίλυσης προβλημάτων στην τάξη. Επιπλέον, ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα, η εμπειρία που προκύπτει είναι πολύ σημαντική αν συνδεθεί με τον προβληματισμό, τη νέα γνώση και την πρακτική γύρω από τη μαθησιακή διαδικασία (Τσιμπουκέλη, 2010:51).

### **3. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Αρχικός προβληματισμός για τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης έρευνας υπήρξε αν με την εισαγωγή του εκπαιδευτικού δράματος ως μέθοδο διδασκαλίας στα μαθήματα που γίνονται στα τμήματα εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας, μπορούν να καλλιεργηθούν τα αλβανικά και να αναπτυχθεί ο προφορικός λόγος πιο εύκολα και σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα.

Στη συνέχεια, και σύμφωνα με όσα αναλύσαμε και αναπτύξαμε σε παραπάνω κεφάλαια σε σχέση με το Εκπαιδευτικό Δράμα, σκοπός είναι να διερευνήσουμε αν το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί εν τέλει να λειτουργήσει ως διαπολιτισμικό στοιχείο, με στόχο την έκφραση, την έκθεση και την ομαδικότητα των παιδιών, τροφοδοτώντας τα παράλληλα με γνώσεις από την αλβανική λογοτεχνία, την ιστορία, τον πολιτισμό, τις παραδόσεις, τα αλβανικά ήθη κι έθιμα χωρίς να τα αντιμετωπίζουν όλα αυτά ως κάτι ξένο από τα ίδια.

Κύριος σκοπός, λοιπόν, είναι να υπάρξει ένα δημιουργικό ομαδικό κλίμα και στα δύο τμήματα όπου ευχάριστα θα μπορούν να εκφράζονται και στη δεύτερη τους γλώσσα, τη μητρική, δηλαδή τα αλβανικά. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

4. Μπορεί η χρήση εργαλείων της δραματικής τέχνης στα τμήματα εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας να συμβάλλει στη καλλιέργεια και την εξέλιξη του προφορικού λόγου, το συνεργατικό και δημιουργικό κλίμα κατά τη μαθησιακή διαδικασία;
5. Μπορεί το Εκπαιδευτικό Δράμα να λειτουργήσει ως ένα μέσο διαπολιτισμικό όπου τα παιδιά στα τμήματα εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας θα μπορούν να εκφράζονται μέσα από αυτό, να εκτίθενται και παράλληλα να τροφοδοτούνται με γνώσεις από την αλβανική λογοτεχνία, την ιστορία, τον αλβανικό πολιτισμό, τις παραδόσεις τα ήθη και τα έθιμα;
6. Μπορεί η χρήση δραματικών τεχνικών στα τμήματα εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας στην τάξη όπου θα ενισχύεται η αυτοέκφραση και η επικοινωνία;

#### 4. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στις έρευνες με χρήση ποιοτικών προσεγγίσεων υπάρχει η τάση να χρησιμοποιείται μία ποικιλία μεθόδων και στρατηγικών που βασίζονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση με όσους μελετώνται, στην παρατήρηση ανθρώπων, καταστάσεων και γεγονότων, στη χρήση δομημένων και μη δομημένων συνεντεύξεων και στη συλλογή αποδεικτικού υλικού (Greenwood, & Levin, 1998).

Στην έρευνά μας θα χρησιμοποιηθούν ποιοτικές προσεγγίσεις που ταιριάζουν με τον τύπο της έρευνας δράσης όπως είναι η συμμετοχική παρατήρηση με την καταγραφή ημερολογίου της ερευνήτριας καθώς και η καταγραφή ημερολογίου από τους μαθητές. Επιπλέον, οι ομαδικές συνεντεύξεις με τους μαθητές της τάξης πριν την εφαρμογή της παρέμβασης και στο τέλος αυτής καθώς και οι ομαδικές συνεντεύξεις με τους δύο εκπαιδευτικούς από τα δύο τμήματα εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας πριν την εφαρμογή της παρέμβασης και μετά.

Οι ομαδικές συνεντεύξεις επιλέχθηκαν ως εργαλείο καθώς δίνουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν συζητήσεις με ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων (Cohen, & Manion, 1994: 395). Οι ομαδικές συνεντεύξεις θα ηχογραφηθούν προκειμένου να μπορέσει στη συνέχεια η ερευνήτρια να καταγράψει τα αποτελέσματά τους.

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η αλληλεπίδραση δύο πηγών δεδομένων. της παρατήρησης και της συνέντευξης. Αυτό διότι αυτές οι δύο μέθοδοι συλλογής δεδομένων η μία συμπληρώνει την άλλη. Με την παρατήρηση προετοιμαζόμαστε για τη συνέντευξη, ενώ με τη συνέντευξη προχωράμε σε βαθύτερα συμπεράσματα από την παρατήρηση (Μαμούρα, 2011:182).

#### 5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η συγκεκριμένη έρευνα πρόκειται να διαρκέσει από τα τέλη Οκτώβρη έως τα τέλη Ιανουαρίου, την περίοδο δηλαδή που ξεκινάει και τα τμήματα εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας.

Αρχικά, προβλέπεται να γίνει μια ενημέρωση στην Αλβανική Ομοσπονδία υπό την αιγίδα της οποίας λειτουργούν αυτά τα δύο τμήματα, καθώς και με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία των μαθημάτων, ώστε να ενημερωθούν για την προγραμματιζόμενη παρέμβαση και να δώσουν την έγκρισή τους. Στη συζήτηση αυτή, που πρόκειται να γίνει πριν από την έναρξη των διδασκαλιών, θα διευκρινιστούν ο τρόπος και ο σκοπός του ερευνητικού εγχειρήματος.

Στη συνέχεια, προκειμένου η έρευνα να πραγματοποιηθεί και να ολοκληρωθεί με επιτυχία κρίνεται απαραίτητη η ενημέρωση και έγκριση τόσο των ίδιων των μαθητών όσο και των γονιών τους. Κατά συνέπεια, θεωρείται υψηλής σημασίας να τηρηθεί η αρχή της συνειδητής συναίνεσης. Σύμφωνα με την αρχή αυτή τα άτομα επιλέγουν αν θα συμμετάσχουν σε μία έρευνα, αφού ενημερωθούν για τα γεγονότα που είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους (Cohen, & Manion, 1994: 476). Επιπρόσθετα, θα δοθεί σημείωμα συναίνεσης στους μαθητές το οποίο θα πρέπει να υπογραφεί από τους γονείς τους, καθώς είναι ανήλικοι. Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, σχεδιάζεται να εξασφαλιστεί η συνεργασία και η συμμετοχή και των δύο συναδέλφων, που διδάσκουν στα δύο αυτά τμήματα μαθήματα της αλβανικής γλώσσας, αλβανικής λογοτεχνίας και ιστορίας.

Τα τμήματα εκμάθησης διδάσκουν τα προαναφερθέντα μαθήματα κάθε Κυριακή για τέσσερις ώρες. Προκειμένου να ολοκληρωθεί η ερευνητική διαδικασία κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθούν 20 μονώρες παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος, δέκα στο ένα τμήμα και δέκα στο άλλο. Οι παρεμβάσεις αυτές χωρίστηκαν σε δύο φάσεις. Κάθε φάση περνά από τα τέσσερα στάδια της έρευνας δράσης. Σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, στοχασμός (Κατσαρίδου, 2011:132). Ο χωρισμός των παρεμβάσεων στα δύο κρίνεται σκόπιμος προκειμένου στη μέση να γίνει μια πρώτη αποτίμηση της πορείας και της διαδικασίας. Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων προηγείται. Ακολουθούν η δράση, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και η παρατήρηση, που πραγματοποιούνται ταυτόχρονα και ακολουθεί ο στοχασμός, που περιλαμβάνει ανάλυση των δεδομένων και αξιολόγηση (Κατσαρίδου, 2011:132).

Πριν ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού δράματος θα αφιερωθούν δύο διδακτικές ώρες για την ενεργοποίηση των μαθητών και την πρώτη εξοικείωσή τους με κάποιες τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος. Για παράδειγμα, στη φάση αυτή εκτός από παιχνίδια γνωριμίας, συγκέντρωσης, χαλάρωσης και ευαισθητοποίησης κρίνεται ωφέλιμο να κληθούν οι μαθητές να εργαστούν σε ζευγάρια πάνω σε σύντομες δραστηριότητες όπως, καθρέφτες, παγωμένες εικόνες, ανίχνευση, παιχνίδια ρόλων, συνέντευξη, τηλεφωνική επικοινωνία, εμπύχωση κούκλας, θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί, κ.α., σχετιζόμενες πάντα με τις διδακτικές ενότητες του σχολικού βιβλίου. Θα ακολουθήσει ομαδική συζήτηση-συνέντευξη στην οποία θα αφιερωθεί μια διδακτική ώρα, όπου οι μαθητές θα ενημερωθούν αρχικά για το ερευνητικό εγχείρημα και θα κληθούν να δώσουν τη συγκατάθεσή τους. Στη συνέχεια, θα διερευνηθούν οι θέσεις τους σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει. Κατά πόσο δηλαδή καλλιεργείται ένα συνεργατικό και δημιουργικό κλίμα εν ώρα διδασκαλίας των μαθημάτων, και αν ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται τα μαθήματα μέχρι τώρα βοηθάει στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την αυτοέκφραση τους. Επίσης, θα διερευνηθεί εάν και κατά πόσο μέχρι τώρα έχουν γνωρίσει ομαδικούς τρόπους εργασίας στην τάξη και αν αυτός ο τρόπος τους έχει βοηθήσει.

Επιπλέον, των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων θα προηγηθεί και η ομαδική συνέντευξη – συζήτηση με τους δύο διδάσκοντες που θα λάβουν μέρος στην έρευνα. Η συζήτηση αυτή θα ηχογραφηθεί με τη συναίνεσή τους. Η συνέντευξη αυτή θα κινηθεί γύρω από τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία των μαθημάτων τους από τους ίδιους. Ακόμη, κατά πόσο μια τέτοια διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στην ενεργοποίηση όλων των μαθητών, όσον αφορά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, ιδιαίτερα όσων δυσκολεύονται να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν. Στη πορεία, θα ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Οι 20 μονώρες παρεμβάσεις θα έχουν σχεδιαστεί εκ των προτέρων και θα πραγματοποιηθούν από την ίδια την ερευνήτρια η οποία θα επισκέπτεται τα δύο τμήματα ύστερα από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς. Οι 10 πρώτες θα λάβουν χώρα διαδοχικά και μετά το τέλος θα ακολουθήσει μία δεύτερη συζήτηση – συνέντευξη με τους μαθητές προκειμένου η ερευνήτρια να λάβει κάποια ανατροφοδότηση αφενός για την πορεία του εγχειρήματος, αφετέρου σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Για τη συζήτηση – συνέντευξη αυτή θα ζητηθεί η έγκριση των μαθητών για να ηχογραφηθεί. Μετά από αυτό, κι ανάλογα με τα ερευνητικά αποτελέσματα η ερευνήτρια έχει τη δυνατότητα να αλλάξει κάποια σημεία-εργαλεία των 10 επόμενων παρεμβάσεων αν και όπου αυτό κριθεί απαραίτητο.



Μετά το τέλος όλων των παρεμβάσεων θα ακολουθήσει μία τελευταία συζήτηση – συνέντευξη με τους μαθητές η οποία θα ηχογραφηθεί προκειμένου να εξαχθούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας. Παράλληλα, θα πραγματοποιηθεί και μία τελευταία συζήτηση – συνέντευξη με τους δύο εκπαιδευτικούς, όπου θα τεθούν τα ίδια ερωτήματα για να εξαχθούν τελικά συμπεράσματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα.

## 6. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Το πρόγραμμα παρέμβασης περιλαμβάνει 20 μονώρες παρεμβάσεις (10 στο ένα τμήμα και 10 στο άλλο) Εκπαιδευτικού Δράματος. Οι παρεμβάσεις αυτές θα πραγματοποιηθούν από την ίδια την ερευνήτρια η οποία θα επισκέπτεται τα δύο τμήματα ύστερα από συνεννόηση με τους δύο εκπαιδευτικούς. Θα έχουν σχεδιαστεί εκ των προτέρων και θα περιλαμβάνουν τις εξής δραματικές τεχνικές: θεατρικά παιχνίδια γνωριμίας, συγκέντρωσης και χαλάρωσης. Παγωμένες εικόνες, ανίχνευση σκέψης, εσωτερική φωνή, παιχνίδια ρόλων, δάσκαλος σε ρόλο, δραματοποιημένη αφήγηση, αφήγηση αλβανικών παραμυθιών, θέατρο σκιών (Καραγκιόζης από την Αλβανία), εμπύχωση κούκλας, αυτοσχεδιασμός, συνέντευξη, τηλεφωνική επικοινωνία, ανακριτική καρτέλα, μανδύας του ειδικού, πακέτο εξερεύνησης – αντικείμενα του χαρακτήρα, σκετς και θεατρικό δρώμενο και δημιουργική γραφή.

Ακολουθούν 3 ενδεικτικά σχέδια διδασκαλίας – εκπαιδευτικές παρεμβάσεις:

### ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 1:

#### A. προθέρμανση – προετοιμασία (5’):

3. Οι μαθητές όρθιοι σε κύκλο, έχοντας ένα μαντήλι, το οποίο θα έχει φέρει η εμπυχωτήρια-ερευνήτρια, λένε ένας-ένας το όνομα τους καθώς και τι συμβολίζει αυτό το μαντήλι για αυτούς. Ένα αντικείμενο από την παιδική τους ηλικία. Στη συνέχεια, δίνοντας το μαντήλι στον επόμενο λένε το όνομα του προηγούμενου συμμαθητή ή της συμμαθήτριάς τους.
4. Το παιχνίδι συνεχίζεται λέγοντας κάθε μαθητής μία λέξη / φράση της προηγούμενης διδακτικής ενότητας.

#### B. δραστηριότητες (30’):

3. Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες των 5 ατόμων και η ερευνήτρια μοιράζει σε κάθε ομάδα μία παράγραφο από κάποιο λογοτεχνικό ή ιστορικό κείμενο ή κάποιο από το μάθημα της γλώσσας (ανάλογα το μάθημα διδασκαλίας που έχουν) σχετικό με την τρέχουσα διδακτική ενότητα. Κάθε ομάδα καλείται σε 5’ να παρουσιάσει 2 παγωμένες εικόνες που να αντικατοπτρίζουν το περιεχόμενο του κειμένου που τους δόθηκε.
4. Οι ομάδες παρουσιάζουν. Οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν τη διαδοχή των εικόνων. Στη συνέχεια, χρησιμοποιείται η τεχνική της ανίχνευσης σκέψης των αγαλμάτων προκειμένου οι μαθητές να αντλήσουν πληροφορίες και να εξάγουν συμπεράσματα για το περιεχόμενο των κειμένων των άλλων ομάδων.

Γ. ανακεφαλαίωση (10'):

1. Κάθε ομάδα αναπαριστά το κείμενο που διάβασε χρησιμοποιώντας κάποιες φράσεις ή λέξεις που της κέντρισαν το ενδιαφέρον, τις οποίες εμπλουτίζει με ήχο και κίνηση.

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 2:

A. προθέρμανση – προετοιμασία (10):

1. Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Η ερευνήτρια τους καθοδηγεί χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα χαλαρωτική μουσική, και δίνοντάς τους οδηγίες όπως για παράδειγμα, τρέχετε να προλάβετε το τρένο, είστε ενθουσιασμένοι γιατί θα δείτε ένα πολυαγαπημένο πρόσωπο που μένει στην άλλη σας πατρίδα κι έχετε χρόνια να τον δείτε, νιώθετε θυμωμένοι, θλιμμένοι, χαρούμενοι, ερωτευμένοι, κ.α. Περπατάτε σε μία μεγάλη πόλη, φανταστείτε τη, έχει φώτα, κόσμο. Η ερευνήτρια λέει στοπ κι όλοι παγώνουν στη στάση που είναι. Η ερευνήτρια με την τεχνική ανίχνευσης σκέψης τους ακουμπά και τους ρωτάει ποιοι είναι, πώς αισθάνονται κι αν ανήκουν στην πόλη αυτήν.
2. Στη δεύτερη φάση, πάλι οι μαθητές περπατάνε στον χώρο με βάση νέες οδηγίες που δίνει η ερευνήτρια. Η ερευνήτρια λέει στοπ κι όλοι παγώνουν. Οι μισοί μένουν παγωμένοι κι οι άλλοι μισοί ξεπαγώνουν και προσπαθούν να περιγράψουν τι βλέπουν, στην αλβανική γλώσσα. Η άσκηση επαναλαμβάνεται και ξεπαγώνουν οι άλλοι μισοί, ακολουθώντας την ίδια διαδικασία.

B. δραστηριότητες (30'):

1. Οι μαθητές σε κύκλο καλούνται να παρουσιάσουν ο καθένας από μία παράγραφο του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας με τη χρήση της τεχνικής της εμπύχωσης της κούκλας. Θα παρουσιάσουν δηλαδή το περιεχόμενο, ο καθένας με έναν δικό του προσωπικό τρόπο, αλλάζοντας φωνή, κάνοντας διάφορες κινήσεις με την κούκλα, σαν να μιλάει δηλαδή η κούκλα. Η εμπύχωση της κούκλας θα γίνει στην αλβανική γλώσσα (όπως και οι περισσότερες ασκήσεις-παιχνίδια)

Γ. ανακεφαλαίωση (10'):

1. Οι μαθητές χωρισμένοι σε 4 ομάδες 5 ατόμων, παρουσιάζουν το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας με τη μορφή αφήγησης παραμυθιού.

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 3:

A. προθέρμανση – προετοιμασία (10'):

1. Όλοι σε κύκλο. Χαιρετώ τον διπλανό μου με βάση τον χαιρετισμό που συνηθίζεται στη χώρα μου, την πόλη μου, το χωριό μου. Μετά το τέλος της άσκησης, η ερευνήτρια μοιράζει κάρτες όπου περιγράφονται χαιρετισμοί από όλον τον κόσμο. Οι κάρτες είναι στα αλβανικά. Ο κάθε μαθητής διαβάζει την κάρτα του. Στη συνέχεια περπατάνε στον χώρο κι όποιον συναντούν τον χαιρετάνε με βάση το χαιρετισμό που τους δόθηκε.

B. δραστηριότητες (30΄):

1. Η δραστηριότητα αυτή αφορά στο μάθημα της αλβανικής ιστορίας και συγκεκριμένα τον πόλεμο για την ανεξαρτησία της. Η διδάσκουσα σε ρόλο στρατηγού (του Τσερτσίστ Τόπουλι, που πολέμησε για την ανεξαρτησία της Αλβανίας) ανακοινώνει στους μαθητές κατοίκους της Αλβανίας την έναρξη του πολέμου.
2. Στη συνέχεια η ερευνήτρια χωρίζει τους μαθητές σε 4 ομάδες 5 ατόμων οι οποίοι καλούνται να παρουσιάσουν στην τάξη, με τη βοήθεια του σχολικού βιβλίου, την εξέλιξη γεγονότων κατά τον πόλεμο. Κατά την προετοιμασία τους όλα τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν από έναν ρόλο.

Γ. ανακεφαλαίωση (7΄):

1. Οι μαθητές όλοι μαζί και εκτός ρόλου κάνουν έναν κύκλο, πιάνονται και κλείνουν τα μάτια. Η διδάσκουσα αφηγείται σύντομα τι έχει συμβεί και τι έχει αλλάξει στην Αλβανία.

## 7. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού εγχειρήματος η ερευνήτρια καλείται να επεξεργαστεί τα ακόλουθα ευρήματα και να εξάγει αποτελέσματα και συμπεράσματα.

1. Το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης της ίδιας της ερευνήτριας, που θα κρατά καθημερινά από την πρώτη μέρα της επαφής με το τμήμα – δείγμα της έρευνας μέχρι και την τελική συνέντευξη – αξιολόγηση.
2. Το υλικό – ηχογραφημένο και μη - από τις τρεις συνεντεύξεις – συζητήσεις με τους μαθητές (πριν τις παρεμβάσεις, ενδιάμεσα και μετά την ολοκλήρωση αυτών).
3. Το ηχογραφημένο υλικό από τις δύο ομαδικές συνεντεύξεις – συζητήσεις με τους δύο εκπαιδευτικούς (πριν και μετά τις παρεμβάσεις).
4. Το ημερολόγιο των ίδιων των μαθητών, που κρατούσαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

Επόμενο στάδιο αποτελεί η κωδικοποίηση των πληροφοριών. Ο Kerlinger αναφέρει πως με τον όρο κωδικοποίηση αναφερόμαστε στην κατάταξη των απαντήσεων στις ερωτήσεις και των πληροφοριών των ερωτημένων σε ειδικές κατηγορίες για να πραγματοποιηθεί η ανάλυσή τους και εν τέλει να εξαχθούν συμπεράσματα (Cohen, & Manion, 1994: 394). Η ανάλυση αυτή των δεδομένων ξεκινά από τις πρώτες στιγμές της έρευνας, συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της συλλογής τους και ολοκληρώνεται με την κυρίως ανάλυση (Μαμούρα, 2011:200).

Μια ποιοτική μέθοδος κωδικοποίησης περιλαμβάνει τρία στάδια. Την παρατήρηση των φαινομένων, τη συλλογή παραδειγμάτων από τα φαινόμενα αυτά και την ανάλυση των παραδειγμάτων από τα φαινόμενα αυτά με σκοπό να εντοπιστούν κοινά θέματα, διαφορές, μοτίβα, και δομές (Μαμούρα, 2011:200). Αφού, λοιπόν, απομαγνητοφωνήσουμε το υλικό και συγκεντρωθεί όλο το παραπάνω γραπτό υλικό καλούμαστε να συλλέξουμε κοινά παραδείγματα και έπειτα να τα κωδικοποιήσουμε δημιουργώντας κατηγορίες. Κριτήριο για τις κατηγορίες αυτές αποτελούν οι ερευνητικές υποθέσεις που έχουμε διατυπώσει. Κάποιες, λοιπόν, ενδεικτικές κατηγορίες μπορούν να είναι: εκμάθηση αλβανικής γλώσσας, τρόποι διδασκαλίας, εξέλιξη προφορικού λόγου της αλβανικής γλώσσας, ατομική - ομαδική έκφραση, συμμετοχή στο μάθημα-στην ομάδα, δραματική τέχνη.

Έπειτα, τα ευρήματα ταξινομούνται στις διάφορες κατηγορίες. Σημαντικό θα ήταν τα στοιχεία να ταξινομηθούν σε δύο φάσεις πριν τις παρεμβάσεις και μετά. Μετά την κωδικοποίηση αυτή απαραίτητη είναι η εκ νέου επεξεργασία του υλικού για την επιβεβαίωση της ταξινόμησης, καθώς και τον εντοπισμό τυχόν αποσπασμάτων που δεν ταξινομήθηκαν στις προκαθορισμένες κατηγορίες. Σε αυτήν την περίπτωση εξετάζεται η δυνατότητα δημιουργίας και νέων κατηγοριών. Ακολουθεί ο συσχετισμός των στοιχείων των δύο φάσεων και ακολουθούν τα συμπεράσματα - ερευνητικά αποτελέσματα (Μαμούρα, 2011:180).

## 5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό που έχει προηγηθεί και εφόσον ακολουθήσουμε τα στάδια του ερευνητικού εγχειρήματος κι αν φυσικά δεν προκύψουν ισχυρά εμπόδια ή δυσκολίες, τότε πιθανολογούμε ότι η εξέλιξη του προφορικού λόγου σε ένα κλίμα συνεργασίας κι ομαδικότητας κατά την διαδικασία εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας, θα προωθηθεί και οι μαθητές ίσως σταματήσουν να αντιμετωπίζουν τα αλβανικά ως μια ξένη γλώσσα αλλά ως τη δεύτερη μητρική τους. Ταυτόχρονα, και φυσικά διαμέσου του Εκπαιδευτικού Δράματος, θεωρούμε αρκετά πιθανό να ενεργοποιηθούν οι μαθητές στις ομάδες κατά τη μαθησιακή διαδικασία χωρίς αυτό να ακυρώνει την ατομική έκφραση του καθενός.

Επιπλέον, πιστεύουμε ότι οι δραματικές τεχνικές είναι εκείνες που θα ενισχύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματα, την έκφρασή τους και τη συμμετοχή στην ομάδα. Είναι εκείνες, δηλαδή, που θα δώσουν το έναυσμα σε κάθε μαθητή να αυτενεργήσει και να συμμετάσχει στις μαθησιακές διαδικασίες πολύ περισσότερο συγκριτικά με την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία.

Τέλος, θεωρούμε ότι υπάρχει μια πιθανότητα το Εκπαιδευτικό Δράμα να επηρεάσει τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση και στο τρόπο που σκέφτονται και δρουν.

## 6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η γλώσσα, είναι λόγος κι ο λόγος είναι το βασικό εργαλείο για τη λεκτική επικοινωνία. Είναι λοιπόν ένα μάθημα που απαιτεί και χωράει καινοτομία στη διδασκαλία του. Χωρίς εκείνη τα παιδιά δε μπορούν να επικοινωνήσουν. Συγκεκριμένα, χωρίς την αλβανική γλώσσα τα παιδιά χάνουν το μεγαλύτερο μέρος της παρουσίας που κουβαλούν από την άλλη τους τη πατρίδα. Χωρίς αυτή σπάνε κάθε δεσμό που τους ενώνει με τη χώρα είτε που γεννήθηκαν οι ίδιοι, είτε οι γονείς τους.

Υπάρχουν όμως σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην πρώτη γλώσσα, στη δεύτερη και στην ξένη. Όταν αναφερόμαστε στην πρώτη γλώσσα εννοούμε συνήθως τη μητρική, τη γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητά μας για να επικοινωνήσουμε.

Πρώτη θεωρείται επίσης και η γλώσσα στην οποία σκεφτόμαστε. Αντίθετα ως δεύτερη θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη γλώσσα που μιλάει ο ένας από τους δύο γονείς ή και οι δύο. Όσον αφορά στον όρο ξένη γλώσσα, εννοούμε αυτήν την οποία μαθαίνουν τα παιδιά από προσωπική επιθυμία ή για να επικοινωνήσουν με άλλους λαούς.

Συνεπώς, στην περίπτωση μας θα μπορούσαμε να ορίσουμε την ελληνική ως πρώτη γλώσσα, την αλβανική ως δεύτερη, και ως ξένη θα μπορούσαμε να ορίσουμε κάποια άλλη όπως τα αγγλικά, τα γερμανικά, τα γαλλικά, κ.α. γλώσσες δηλαδή που τα παιδιά μαθαίνουν σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών.

Το ερώτημα που θα μπορούσαμε να θέσουμε εδώ είναι, τι οδηγεί τα παιδιά από Αλβανούς γονείς, που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ή αντίστοιχα έχουν μεγαλώσει στην Ελλάδα, να μάθουν την αλβανική σε τμήματα εκμάθησης γλώσσας. Οι λόγοι συνήθως είναι οικογενειακοί ή συναισθηματικοί.

Η εκμάθηση όμως της Αλβανικής γλώσσας σε πέντε διδακτικές ώρες μία φορά τη βδομάδα κάνει δύσκολο το εγχείρημα να μπορεί να χρησιμοποιεί ένα παιδί τον προφορικό λόγο σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ δεν έχει καμία προηγούμενη εκπαιδευτική βάση. Στόχος λοιπόν της έρευνας αυτής είναι να ερευνησουμε αν με τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας, θα καταφέρουν τα παιδιά να καλλιεργήσουν και να εξελίξουν τον προφορικό λόγο ώστε να μπορούν να επικοινωνούν.

Μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος, οι μαθητές αποκτούν κριτική σκέψη, ευαισθητοποιούνται κι ενεργοποιούνται άμεσα. Παράλληλα, τα εργαλεία αυτά αποτελούν ένα δυνατό ερέθισμα για τη σταδιακή απαλλαγή από την παραδοσιακή αντίληψη στη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων (Φανουράκη, 2010:24).

Εν κατακλείδι, να τονίσουμε ότι η εκπαίδευση στην Ελλάδα άλλοτε είναι δύσκολη, κι άλλοτε βάζει φραγμούς σε οποιαδήποτε μορφή καινοτομίας στη διδασκαλία (Φανουράκη, 2010:353).

Οφείλουμε έτσι να παραδεχτούμε ότι ένα σχολείο δεν μπορεί να στηρίζεται σε ορισμένες προτάσεις και προσπάθειες κάποιων ανήσυχων εκπαιδευτικών. Αντίθετα, τέτοιες προτάσεις και προσπάθειες καλό είναι να υποστηρίζονται, να ενισχύονται και να γενικεύονται από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα ( Φανουράκη, 2010:353).

## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Cohen. L., & Manion. L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Greenwood, D., & Levin. M. (1998). *Introduction to action research*. London: Sage Publications.
- El-Nady, M. (2000). Drama as a teaching technique in the second language classroom. *Dialogue on Language Instruction*, 14(1&2), 41-48.
- Καλλιαντά, Θ. & Καραβόλτσου, Α. (2006). *Εκπαιδευτικό δράμα: Παιδαγωγικός ρόλος, πεδία εφαρμογής και...παραμύθια*. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου: Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση, Βόλος.[http://www.eipe.gr/praktika/praktika/kallianda\\_karavoltsou.pdf](http://www.eipe.gr/praktika/praktika/kallianda_karavoltsou.pdf).
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. & Ε. Σπόντα (2008). *Ο ρόλος της λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου στο Μ. Α. Πουρκός (επιμ.), Ενσώματος νους, πλαισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση: προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος, διεπιστημονικές προσεγγίσεις (σσ.439-461)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαμούρα, Μ. (2011). *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μέγα, Γ. (1990). *Το Δράμα ως μέσον κοινωνικοποίησης του παιδιού*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μιχαήλ, Δ. (υπό έκδοση). *Η στάση των αλβανών μεταναστών απέναντι στο ελληνικό νηπιαγωγείο: Ζητήματα ταυτότητας, γλώσσας και στρατηγικές ένταξης*. Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη-το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Τσιμπουκέλη, Μ. (2010). *Δημιουργικότητα και συνεργασία στη διαδικασία της μάθησης: μια έρευνα δράσης*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Woolland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bolton, G. M., & Heathcote, D. (1999). *So you want to use Role Play*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Gogonas, N. (2009). Language shift in second generation Albanian Immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(2), 95-110.
- Michail, D. (2008a). *Constructing Identity among the Albanian Immigrant Students in Western Macedonia/Kastoria-Greece*. Paper presented at the 2008 Convention of the Association for the Study of Nationalities. Columbia University, New York, 10-12 April 2008.
- Michail, D. (2008b). Albanian immigrants in Western Macedonia-Kastoria Greece: A challenge for rethinking Greek nationalism, in E. Marushiakova (ed.), *Dynamics of National Identity and Transnational Identities in the Process of European Integration* (pp.138-153). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- O'Neil, C. (1995). *Drama worlds*. Portsmouth: Heinemann.
- Warren, K. (1999). *Hooked on drama: The theory and practice of drama in early childhood* (2<sup>nd</sup> end). Katoomba, NSW: Social Science Press.

### ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

1. Αντώνης Χασάπης. *Τεχνικές του δράματος και Διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Η συμβολή τους στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης*.

<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/xassapis.pdf>

2. Μάγδα Βίτσου. *Διαλογικό δράμα με κούκλες στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης*.

[http://ts.uop.gr/images/files/final\\_IRIDIUM.pdf](http://ts.uop.gr/images/files/final_IRIDIUM.pdf)



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:

### Θεματικοί άξονες συζήτησης με μαθητές (πριν):

1. Σας αρέσει το μάθημα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας, στο τμήμα εκμάθησης στο Κυριακάτικο σχολείο ;
2. Με ποιους τρόπους γίνεται το μάθημα μέχρι σήμερα; Είστε ικανοποιημένοι;
3. Με ποιους άλλους τρόπους θα μπορούσε να γίνει; Με ποιους άλλους τρόπους θα θέλατε να γίνεται;
4. Συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στο μάθημα της διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας; Αν όχι πείτε κάποιους λόγους;
5. Νιώθετε ευχάριστα να εκφράζεστε στα αλβανικά στη καθημερινότητά σας ή δυσκολεύεστε; Κι αν δυσκολεύεστε, για ποιον λόγο πιστεύετε συμβαίνει αυτό;
6. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας καλλιεργείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών; Ναι / Όχι και για ποιους λόγους;
7. Θα θέλατε να σκέφτεστε, να εκφράζεστε και να επικοινωνείτε στα αλβανικά το ίδιο καλά όπως στα Ελληνικά;
8. Θα θέλατε το μάθημα της διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας να γίνεται με εναλλακτικούς τρόπους; Δώστε παραδείγματα.

### Θεματικοί άξονες συζήτησης με μαθητές (ενδιάμεσα + στο τέλος):

9. Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο που έχουμε δουλέψει μέχρι τώρα στο μάθημα της διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας πώς σας φάνηκε αυτή η εμπειρία; τι σας άρεσε και τι δε σας άρεσε;
10. Τι σας δυσκόλεψε;
11. Η συμμετοχή σας στο μάθημα έχει αυξηθεί σε σχέση με πριν; Ναι / Όχι και για ποιους λόγους;
12. Σας δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχετε στην ομάδα; Αισθάνεστε ότι η ομάδα εκτιμάει / σέβεται τη γνώμη σας; Ναι / Όχι και για ποιους λόγους;
13. Αισθάνεστε ότι μπορείτε πλέον να εκφράζεστε και να επικοινωνείτε στα αλβανικά καλύτερα από πριν;
14. Θα θέλατε να συνεχίσουμε το μάθημα της διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας με αυτόν τον τρόπο; Ναι / Όχι και για ποιους λόγους;
15. Σημειώστε τις παρατηρήσεις / τα σχόλιά σας σχετικά με την εμπειρία σας στο μάθημα της Ιστορίας.

### Θεματικοί άξονες συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς (πριν):

16. Πώς θα περιγράφατε την καθημερινότητά σας στο Κυριακάτικο σχολείο;
17. Ποιες είναι οι πιο σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικοί σε αυτά τα τμήματα εκμάθησης αλβανικής γλώσσας;
18. Πιστεύετε ότι είναι ικανοποιητικός χρόνος διδασκαλίας ένα πεντάωρο τη βδομάδα, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να μάθουν να μιλάνε με ευχέρεια την αλβανική γλώσσα;
19. Πως ορίζετε την έννοια της συνεργασίας μέσα στην τάξη;

20. Με ποιους τρόπους μπορεί ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει συνεργατικό κλίμα μέσα στην τάξη;
21. Πώς νομίζετε ότι μπορεί να συμβάλει ο εκπαιδευτικός στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και ειδικά αυτών που δεν έχουν κίνητρα για μάθηση ή αυτών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες;
22. Πώς νομίζετε ότι μπορεί να συμβάλει ο εκπαιδευτικός στην αύξηση της αυτοέκφρασης των μαθητών στο μάθημα;
23. Θεωρείτε ότι χρησιμοποιείτε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας ή ότι εντάσσετε στο μάθημά σας και εναλλακτικούς τρόπους; Αναφέρετε / περιγράψτε κάποιους.
24. Πώς θα χαρακτηρίζατε τα τμήματα εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας;
25. Γενικά πώς θα σχολιάζατε το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και τη συμμετοχή τους;
26. Θεωρείτε ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να συμμετέχουν επειδή ντρέπονται που δεν μπορούν να εκφραστούν σωστά στην αλβανική γλώσσα;
27. Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να εξελιχθεί ο προφορικός λόγος και η συμμετοχή τους στο μάθημα;

**Θεματικοί άξονες συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς (μετά) :**

28. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στον τομέα του προφορικού λόγου, της επικοινωνίας και της έκφρασης των μαθητών; Μπορείτε να τις περιγράψετε;
29. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στον τομέα της ομαδικότητας των μαθητών καθώς και στη στάση τους απέναντι στην αλβανική γλώσσα και κουλτούρα; Μπορείτε να τις περιγράψετε;