



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.)

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος

**Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενίσχυση της
αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:
Σοφία Καραμάνου
Α.Μ. 5052201401016

Επιβλέπων καθηγητής:
Κωνσταντίνος Μάγος

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ, 2016
ΝΑΥΠΛΙΟ

Ευχαριστίες

Καταρχήν, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην προσπάθειά μου για την επιτυχή εκπόνηση της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κωνσταντίνο Μάγο. Ήταν πάντα ενθαρρυντικός και διαθέσιμος να μου προσφέρει τις επιστημονικές γνώσεις και τις σωστές κατευθύνσεις. Η συμβολή του ήταν πολύτιμη σε όλα τα στάδια εκπόνησης της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή του τμήματος Θεατρικών Σπουδών κ. Αστέριο Τσιάρα για τις χρήσιμες και εποικοδομητικές συμβουλές που μας παρείχε στο προπαρασκευαστικό στάδιο της συγκεκριμένης εργασίας.

Ένα θερμό ευχαριστώ στην πρόεδρο του τμήματος και συνάμα διευθύντρια του μεταπτυχιακού κ. Άλκηστις Κοντογιάννη για την ενστάλαξη προοδευτικών ιδεών και την μεταλαμπάδευση της σπουδαίας φιλοσοφίας, αυτή της εμπύχωσης.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα. Χωρίς την συνεισφορά τους η εν λόγω μεταπτυχιακή εργασία δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου για την υποστήριξη και την αδιάλειπτη πίστη τους στις δυνατότητες μου, που αποτέλεσε αρωγός σε όλους τους στόχους και τα όνειρά μου!

**Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενίσχυση
της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου**

Αφιερωμένο σε όσους
η ζωή τους είναι
ένας διαρκής αγώνας...

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	i
Πίνακας περιεχομένων.....	ii
Κατάλογος πινάκων, διαγραμμάτων και εικόνων.....	v
Περίληψη.....	vi
Abstract.....	vii
Εισαγωγή.....	1

Θεωρητικό μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

Το Εκπαιδευτικό Δράμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

1.1 Ιστορική αναδρομή από το θέατρο στο εκπαιδευτικό δράμα	4
1.2 Ορισμός εκπαιδευτικού δράματος: αποσαφήνιση του όρου.....	9
1.3 Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δράματος.....	12
1.4 Το εκπαιδευτικό δράμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	13
1.5 Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος	14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

Η αυτοεκτίμηση στο σχολικό πλαίσιο

2.1 Ορισμοί της έννοιας αυτοεκτίμησης	17
2.2 Η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης κατά τη σχολική ηλικία.....	19
2.3 Συνέπειες της υψηλής και της χαμηλής αυτοεκτίμησης.....	22
2.3.1 Οι θετικές συνέπειες της υψηλής αυτοεκτίμησης	22
2.3.2 Οι αρνητικές συνέπειες της υψηλής αυτοεκτίμησης	23
2.3.3 Οι θετικές συνέπειες της χαμηλής αυτοεκτίμησης	23
2.3.4 Οι αρνητικές συνέπειες της χαμηλής αυτοεκτίμησης	24
2.4 Αυτοεκτίμηση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	25
2.5 Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών: ανασκόπηση ερευνών.....	26

Ερευνητικό μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:

**Έρευνα: Το Εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης
μαθητών Δημοτικού Σχολείου**

3.1	Η μεθοδολογία της έρευνας.....	30
3.2	Το ερευνητικό εργαλείο.....	30
3.3	Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	32
3.4	Διεξαγωγή της έρευνας.....	32
3.5	Δυσκολίες της έρευνας.....	34
3.6	Πρόγραμμα παρέμβασης.....	35
3.6.1	Περιληπτική περιγραφή των δραστηριοτήτων του προγράμματος παρέμβασης.....	37
3.7	Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:

Συμπεράσματα

4.1	Συζήτηση- Συμπεράσματα	57
4.2	Περιορισμοί της έρευνας.....	62
4.3	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	63
4.4	Επίλογος.....	64

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	65
--------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	70
-----------------------	-----------

Κατάλογος πινάκων, διαγραμμάτων και εικόνων

Κεφάλαιο 2

Εικόνα 2.1: Σχηματική παράσταση της ιεράρχησης των αναγκών κατά Maslow.....	18
--	----

Κεφάλαιο 3

Πίνακας 3.1: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.1.....	40
Πίνακας 3.2: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.2.....	42
Πίνακας 3.3: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.3.....	43
Πίνακας 3.4: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.4.....	45
Πίνακας 3.5: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.5.....	46
Πίνακας 3.6: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.6.....	48
Πίνακας 3.7: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.7.....	49
Πίνακας 3.8: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.8.....	51
Πίνακας 3.9: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.9.....	52
Πίνακας 3.10: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.10.....	54
Πίνακας 3.11: Paired Samples Test.....	56
Πίνακας 3.12: Paired Samples Test.....	57

Κεφάλαιο 3

Διάγραμμα 3.1: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.1.....	41
Διάγραμμα 3.2: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.2.....	42
Διάγραμμα 3.3: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.3.....	44
Διάγραμμα 3.4: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.4.....	45
Διάγραμμα 3.5: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.5.....	47
Διάγραμμα 3.6: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.6.....	48
Διάγραμμα 3.7: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.7.....	50
Διάγραμμα 3.8: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.8.....	51
Διάγραμμα 3.9: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.9.....	53
Διάγραμμα 3.10: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.10.....	55

Περίληψη

Η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή μελέτη εξετάζει δύο πεδία επιστημονικής γνώσης, τα οποία αφορούν στο εκπαιδευτικό δράμα και στην αυτοεκτίμηση. Με γνώμονα τον σχεδιασμό της πειραματικής έρευνας και την τεκμηρίωση των αναφερόμενων σε αυτή την μελέτη, η ερευνήτρια προσπάθησε όσο είναι δυνατόν να προσεγγίσει διεπιστημονικά αυτές τις ερευνητικές περιοχές.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν υπάρχει επίδραση ενός ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Για τη συγκεκριμένη μελέτη η ερευνήτρια υιοθέτησε την ποσοτική έρευνα και ειδικότερα τη σταθμισμένη κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα και μετρήσιμα.

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 47 μαθητές και μαθήτριες, δύο τμημάτων της Δ' τάξης του 4^{ου} δημοτικού σχολείου Ναυπλίου. Το ένα τμήμα ήταν η πειραματική ομάδα όπου αποτελείτο από 24 μαθητές και το άλλο τμήμα ήταν η ομάδα ελέγχου όπου αποτελείτο από 23 μαθητές. Η έρευνα διήρκεσε δύο μήνες. Αρχικά, δόθηκε στους μαθητές η κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg, η οποία αφορούσε στις απόψεις τους σχετικά με τις ικανότητές τους και με τους στόχους που θέτουν στη ζωή τους. Στη συνέχεια, έγιναν 15 εργαστήρια, 1 διδακτικής ώρας (2 κάθε βδομάδα) εφαρμόζοντας τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, οι οποίες είναι κατάλληλες για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Μετά από δύο 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 στην μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν και συμφωνούν με διεθνείς μελέτες. Όμως, ο αριθμός των μέχρι τώρα ελληνικών ερευνών είναι μικρός. Γι' αυτό το λόγο η ελληνική επιστημονική κοινότητα οφείλει να εστιάσει περισσότερο σε αυτό το θέμα, εφόσον η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών μπορεί να συμβάλει θετικά σε όλους τους τομείς της ζωής τους.

Abstract

This postgraduate study addresses two scientific fields of knowledge, relating to the educational drama and self-esteem. In light of the experimental design, research and documentation mentioned in this study, the researcher tried as much as possible to approach these interdisciplinary research areas.

The purpose of this study is to investigate whether a specially designed program of technical educational drama can lead to greater self-esteem of students in the fourth grade of primary school. For this study the researcher adopted the qualitative research and specifically the weighted scale of self-esteem Rosenberg, so that the results are valid and measurable.

The study involved a total of 47 students, two parts of the fourth grade of elementary school Nafplio. One part was the experimental group which consisted of 24 students and the other portion was the control group which consisted of 23 students. The investigation lasted two 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, one teaching hours (2 per week) applying techniques of Educational Drama, which are appropriate to enhance self-esteem. After two months, finalized laboratories, given the same esteem questionnaire was given initially. The comparison of the results showed that the experimental group strengthened students' self-esteem using the Educational Drama.

The investigation revealed the ineffective use of technical educational drama as an influential approach to promoting beneficial learning conditions where all students involved in the learning process. The findings support and are consistent with international studies. However, the number of Greek research so far is small. For this reason the Greek scientific community needs to focus more on this issue, since the strengthening of self-esteem of students can positively affect all areas of life.

Εισαγωγή

Η εμφάνιση του δράματος στην εκπαίδευση, σήμερα, δίνει τη δυνατότητα κατανόησης των τρόπων, με τους οποίους μπορεί το εκπαιδευτικό δράμα να αποτελέσει έναν παράγοντα καλλιέργειας¹ της προσωπικότητας των παιδιών. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες σε σχέση με την εξέλιξη του παιδιού αποτελεί η τόνωση της αυτοπεποίθησής του και μια αίσθηση αυταξίας. Άλλωστε, η αυτοεκτίμηση² 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.

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται μια τάση από τη θεατρική αγωγή στην δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό δράμα. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε με σκοπό την διερεύνηση σε βάθος του επιστημονικού πεδίου του εκπαιδευτικού δράματος και την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης εκπαιδευτικού δράματος. Καθότι, κυρίως στην Ελλάδα, δεν υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός αντίστοιχων ερευνών. Επιπροσθέτως, καθώς το εκπαιδευτικό δράμα στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση και η εφαρμογή αυτού του πεδίου.

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 ενισχύει³ και τους προτρέπει στην μη εκτίμηση του εαυτού τους και τις συμπεριφορές άμυνας. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί και στο ρόλο του εμπυχωτή, ενισχύοντας με κατάλληλες τεχνικές την αυτοεκτίμηση των μαθητών του.

¹S. Harter, *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, Guilford, New York, 1999, σ. 63.

²Τ. Φλουρή, Α. Κουλοπούλου & Ι. Σπυριδάκης, *Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την διαμόρφωση του αυτοσυναίσθηματος και οι παιδαγωγικές τεχνικές για την ενίσχυσή του*, Αλκυών, Αθήνα, 1981, σ. 77.

³Β. Σίμου & Ε. Παπάνης, *Αυτοεκτίμηση μαθητών*, διαθέσιμο <http://erapanis.blogspot.com>, 2007.(τελευταία πρόσβαση 10/12/15).

Γενικός στόχος της εργασίας είναι να τονισθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος ως μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης μαθητών δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν υπάρχει επίδραση στην αυτοεκτίμηση των μαθητών της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου μέσα από ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος. Ένας από τους επιμέρους στόχους είναι η προσπάθεια για αποσαφήνιση του όρου του εκπαιδευτικού δράματος.

Η παρούσα έρευνα πρωτογενών στοιχείων χαρακτηρίζεται ως πειραματική και ποσοτική. Η διεξαγωγή της γίνεται με την εφαρμογή ενός πειράματος/προγράμματος παρέμβασης στο οποίο για την καταγραφή των δεδομένων χρησιμοποιείται η κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg⁴.

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν εάν η εφαρμογή ενός ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος με τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος έχει θετική επίδραση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

Η ανάλυση των δεδομένων που παρείχε η έρευνα πρωτογενών στοιχείων έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 20.0. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι υπάρχει θετική επίδραση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με την χρήση του εκπαιδευτικού δράματος. Στη συνέχεια, γίνεται μια σύντομη αναφορά στα περιεχόμενα της παρούσας εργασίας.

⁴W. L. Neuman, *Social research methods: Quantitative and qualitative approaches* (Vol. 13), Allyn and Bacon, Boston, 2005.

Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου

Η συγκεκριμένη εργασία περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή από το θέατρο στο εκπαιδευτικό δράμα, ο ορισμός του εκπαιδευτικού δράματος και τα χαρακτηριστικά του. Στο ίδιο κεφάλαιο αναφέρεται η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο ακολουθεί η ανάλυση για την αυτοεκτίμηση των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, καθώς επίσης, γίνεται και μια ανασκόπηση σε προηγούμενες έρευνες. Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την έρευνα που έγινε με σκοπό να εξετασθεί το καίριο θέμα της εν λόγω εργασίας, εάν, δηλαδή ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών δημοτικού μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματα, η συζήτηση και οι προτάσεις που προέκυψαν από την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας.

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.

Για να γίνουν αντιληπτές οι πτυχές του εκπαιδευτικού δράματος θα αναζητήσουμε την πορεία προέλευσης του εκπαιδευτικού δράματος και πώς ανακτήθηκε η σημερινή του μορφή. Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή από το θέατρο στο εκπαιδευτικό δράμα.

1.1 Ιστορική αναδρομή από το θέατρο στο εκπαιδευτικό δράμα

Από την αρχέγονη εποχή, το θέατρο συνυπάρχει με τον άνθρωπο. Όταν ο άνθρωπος έκανε τα πρώτα του βήματα και έθεσε υπαρξιακά ζητήματα, ταυτοχρόνως είχε την ανάγκη να το εξωτερικεύσει στους γύρω του. Σύμφωνα με τον Χρυσούλη⁵, ο άνθρωπος μέσα από το θέατρο τροφοδοτεί την εσωτερική του ανάγκη για εξέλιξη, αλλά και αναζήτηση της ταυτότητάς του. Αναφέρει επίσης ότι αυτό το εγχείρημα συνεχούς εσωτερικής αναζήτησης του: “Ποιος είμαι; Πού πάω;” συνιστά «τον πρώτο υπαρξιακό, θεατρικό, καλλιτεχνικό διάλογο του ανθρώπου».

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι μέσα από το θέατρο πηγάζει από το εκπαιδευτικό δράμα. Είναι απαραίτητο, όμως, να παρακολουθήσουμε τους ιστορικούς σταθμούς⁶ μέσα από τους οποίους αποδεικνύεται η προέλευση του εκπαιδευτικού δράματος από το θέατρο.

⁵Τ. Χρυσούλης, Πρακτικά 1^{ου} Σεμιναρίου σε εκπαιδευτικούς του Ινστιτούτου Παιδαγωγικού Θεάτρου Θεάματος «Το θέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο», διαθέσιμο http://www.theatromathia.gr/pdf/7o-tefhos_Praktika-seminariou_Chrysoulis.pdf(τελευταία πρόσβαση 10/12/15), 2002, σ.1-7.

⁶Γ. Κυριαζόπουλος, *Το εκπαιδευτικό δράμα/θέατρο ως διδακτική τεχνική στην εκπαίδευση μαθητών-ενηλίκων: διαφορές και ομοιότητες*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, διαθέσιμο <http://www.dimmitr.gr/> (τελευταία πρόσβαση 10/01/16).

Το θέατρο κατά τους αρχαιολογικούς χρόνους ήταν προϊόν του διαλόγου. Ο άνθρωπος προβαίνει στη θεϊκή αναζήτηση μέσα από διαλογικές διαδικασίες, προχωρά σε λατρευτικές τελετουργίες, εξελισσόμενος σε κοινωνικό και πνευματικό επίπεδο. Με δυνατή ακροαματική διαδικασία εκφράζεται ο διάλογος. Χωρίς να απομακρύνονται οι θεοί, απλά παραμερίζονται οι εκπρόσωποί τους (οι ιερείς) και πλέον ο κάθε πιστός αναλαμβάνει τον ενεργό ρόλο και μέσα από ρόλο ηθοποιού ανοίγει με τους θεούς που λατρεύει διάλογο μαζί τους.

Μέσα από θρησκευτικές αλλά και φιλοσοφικές διαδικασίες όλα τα ερωτήματα που απασχολούσαν τη σκέψη του ανθρώπου σε συνδυασμό με την ανάγκη του για εξουσία γίνονται αντικείμενο διαλογικής αναζήτησης με χαρακτηριστικά θεατρικής πράξης. Το θέατρο στην κλασική Αθήνα είχε μορφή και σκοπιμότητα εκπαιδευτική. Η γνώση των Αθηναίων πολιτών για τους Δημοκρατικούς θεσμούς, τους νόμους, τη θρησκεία, αλλά και κάθε μορφή τέχνης ήταν η δια βίου μάθηση στο πέρασμα του βίου τους. Για το σκοπό αυτό μιλούσαν για διδασκαλία στο αρχαίο δράμα.

Ο Θέσπης θεωρείται ο δημιουργός της δραματικής τέχνης. Ο ίδιος δραματικός ποιητής και ηθοποιός καταγόμενος από το Δήμο Ικαρίας, έβαλε τον πρώτο ηθοποιό όπου διαλεγόταν με το χορό και υποδύοταν πολλά πρόσωπα. Συνέλαβε την εξής ιδέα: στο διθυραμβικό μέρος παρενέβαλε στίχους που απαγγέλλονταν με διαφορετικό μέτρο αλλά και μελωδία. Το πρόσωπο που απήγγειλε αυτούς τους στίχους, φορώντας προσωπίο(μάσκα), αλληλεπιδρούσε με το χορό μέσα από ερωταποκρίσεις. Έτσι, ονομάστηκε υποκριτής. Δίκαια, λοιπόν, θεωρείται ο Θέσπης και «εφευρέτης» της τραγωδίας ο οποίος εμφανίστηκε το 536 μ.Χ. με τραγωδία στους αγώνες των Μεγάλων Διονυσίων.

Ωστόσο οι «αρχιτέκτονες» του θεάτρου όπου θα οδηγήσουν στο απόγειό του και θα το καταστήσουν τέχνη σε παγκόσμια κλίμακα είναι οι 3 μεγάλοι τραγικοί ποιητές: Αισχύλος, Σοφοκλής, Ευριπίδης, αλλά και ποιητής της Αττικής κωμωδίας, ο Αριστοφάνης. Η εξέλιξη του θεάτρου συνοδεύεται από αύξηση των ηθοποιών των προσώπων που δρουν στη θεατρική πράξη.

Στους μετέπειτα χρόνους και κυρίως στον Ε΄ προχριστιανικό ελληνικό αιώνα, ακολούθησε διχασμός ο οποίος διαμόρφωσε δύο κλάδους. Σύμφωνα με την Κακούρη⁷ ο πρώτος αποτελεί την εξελιγμένη μορφή της δραματικής τέχνης έτσι όπως διαμορφώθηκε τόσο από τις παρεμβάσεις των αρχαίων τραγικών ποιητών όσο και από τα πνευματικά επιτεύγματα σε όλους τους τομείς. Ο δεύτερος κλάδος είναι αυτός που θα εμπεριέχει τα ορμέμφυτα, τις θεατρικές ενστικτώδεις δυνάμεις. Με προέλευση που χάνεται στα βάθη των χρόνων εξελίσσεται διαφορετικά. Πορεύεται και διαμορφώνεται μέσα από το συλλογικό καλλιτεχνικό ασυνείδητο των λαών. Πλανάται και πλάθει μορφές δραματικής τέχνης μέσα από ασυνείδητες διαδικασίες χωρίς ακριβή χώρο-χρόνο και χωρίς σαφή και ξεκάθαρα όρια.

Αυτές οι ενστικτώδεις και «πρωτογονικές» θεατρικές μορφές συναντώνται σε πολλές κοινωνίες, περιοχές και ιστορικές περιόδους. Σε ένα πρώτο επιφανειακό επίπεδο δείχνουν να μη σχετίζονται ως προς την αισθητική μορφή της κλασσικής μορφής της δραματικής τέχνης. Και όμως με μια πιο βαθύτερη προσέγγιση γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει συγγενική σχέση, κοινά στοιχεία, ίδιες ρίζες, τις ενστικτώδεις, ασυνείδητες, ορμέμφυτες θεατρικές εκδηλώσεις.

Σαν πνευματική λειτουργία η φαντασία έχει εξέχουσα θέση σε όλες τις μορφές της τέχνης. Δεν μπορεί να νοηθεί πνευματικό δημιούργημα χωρίς να υποκινείται να διαπνέεται από φαντασία. Μουσική, χορός, λογοτεχνία, ζωγραφική υπάρχουν γιατί λειτουργεί η φαντασία. Κατ' επέκταση και η δραματική τέχνη όπου είναι ο συγκερασμός των τεχνών η φαντασία κινητοποιεί και δίνει ορμή για την ανάπτυξη και αυτών των ιδιαίτερων μορφών δραματικής τέχνης. Η φαντασία βοηθά στην πρόσκαιρη αποστασιοποίηση του ατόμου από τις ρεαλιστικές καταστάσεις απαραίτητη λειτουργία για τη ψυχολογική οντότητά του. Το φανταστικό επίπεδο σε αντιδιαστολή με το πραγματικό είναι αυτό που κυριαρχεί στο καλλιτεχνικό και θεατρικό ορμέμφυτο, όπως αναφέρει η Κακούρη⁸.

⁷Κ. Κακούρη, *Προαισθητικές μορφές θεάτρου*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα, 1998.

⁸Κ. Κακούρη, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.6.

Η μίμηση είναι η δεύτερη ψυχική δύναμη δημιουργίας της θεατρικής τέχνης. Από το όραμα το ονειρικό και φαντασικό ο άνθρωπος έχει ανάγκη να περάσει στο στάδιο της μορφοποίησης. Μέσα από ρεαλιστικά πρότυπα, τα ψυχοπνευματικά του δημιουργήματα θα πάρουν μορφή. Αναπαριστάνει συγκεκριμένα ερεθίσματα και αναβιώνει εμπειρίες δικές του και κυρίως άλλων. Κάθε πτυχή και έκφραση τέχνης που βασίζεται στο σώμα ή το πνεύμα περνά από το άπιαστο-άυλο φαντασικό επίπεδο στο συγκεκριμένο και πραγματικό επίπεδο, αυτό που γίνεται αντιληπτό από τις αισθήσεις.

Η έμφυτη τάση για μιμητικές κινήσεις διαχέει κάθε καλλιτεχνικό δημιούργημα. Ο Νίτσε θα τονίσει «ο κάθε καλλιτέχνης είναι μιμητής». Η δραματική τέχνη εμπεριέχει κατεξοχήν τη διαδικασία της μίμησης, τόσο τα προαισθητικά όσο και τα αισθητικά στοιχεία κινούνται μετά από μιμητικούς μηχανισμούς. Αλλά και η υπαρκτική αυτή καθαυτή είναι προέκταση μορφών, εμπειριών, συμπεριφορών, μίμηση συναισθημάτων. Η δραματική ποίηση είναι η προεξάρχουσα μορφή μίμησης. Ας θυμηθούμε τον ορισμό του Αριστοτέλη για την τραγωδία «Εσόν συν τραγωδία μίμησης πράξεως»⁹.

Τα πρώτα χρόνια του 20ου αιώνα ο εξπρεσιονισμός στο θέατρο θα εκφραστεί μέσα από αντιρρεαλιστικούς σκοπούς με συμβολικές μορφές επηρεασμένη από τη ψυχαναλυτική κατεύθυνση. Μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο ένα είδος θεάτρου θα κάνει την εμφάνιση του. Ο Αλμπέρ Κάμου είναι από τους βασικούς δημιουργούς αυτού του είδους, θα το ονομάσει «θέατρο του παραλόγου». Εκφράζοντας μεταφυσικές αγωνίες και άγχη ξεφεύγει από την «παράλογη» ύπαρξη και πραγματικότητα της καθημερινότητας. Τη δεκαετία του 1910-20 η Harriet Finlay Johnson, στην Αγγλία, είναι η πρώτη παιδαγωγός¹⁰ η οποία ακολουθεί μοντέλα δραματικής διδασκαλίας στο σχολείο.

⁹Κακούρη, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.17-18.

¹⁰Γ. Μέγα, *Το Δράμα ως μέσον κοινωνικοποίησης του παιδιού*, Διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κρήτη, 1990, σ.13.

Στη συνέχεια εμφανίζεται ο Βραζιλιάνο Augusto Boal¹¹ με το λεγόμενο «Θέατρο του καταπιεσμένου». Πρόκειται για μια επαναστατική μορφή θεάτρου όπου μεταστρέφονται οι ρόλοι και επαναπροσδιορίζονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, κυρίως η σχέση εξουσιαστή-εξουσιαζόμενου. Μεταφέρεται σε καθημερινές κοινωνικές καταστάσεις και βοηθά στην αντιμετώπιση ενδεχόμενων δύσκολων και προβληματικών καταστάσεων. Οι ρόλοι θεατή-ηθοποιού είναι εναλλασσόμενοι και τα περιθώρια αυτοσχεδιασμού μεγάλα.

Ωστόσο, ο Boal¹² με άμεσες επιρροές από τον Βραζιλιάνο P. Freire, διάσημο εκπαιδευτικό και κοινωνιολόγο, θα προχωρήσει ακόμη πιο πέρα στο χώρο του θεάτρου. «Η Αγωγή του καταπιεσμένου» του Freire (έργο ενάντια στην εξαθλίωση και τον αναλφαβητισμό) θα τον οδηγήσει στη δημιουργία του νέου θεάτρου για τον καταπιεσμένο άνθρωπο με τίτλο «Το Θέατρο της Αγοράς» εξορισμένος στο Περού και αναλαμβάνοντας προγράμματα ενάντια στον αναλφαβητισμό με εργαλείο το θέατρο του καταπιεσμένου θα επεκταθεί και σε δράσεις κοινωνικών μετασχηματισμών. Αν θέλουμε να επικεντρωθούμε στη σχέση και στην προσφορά του A. Boal στο εκπαιδευτικό δράμα θα επισημάνουμε τη σαφή διαφοροποίηση του ως προς τις μορφές και τρόπους του θεάτρου στο σχολικό χώρο.

¹¹A. Boal, *Politics, education and change: the IDEA dialogues*, IDEA Publications, Brisbane, 1996, σ.35.

¹²A. Boal, 1996, όπ. προηγουμένως, σ.37.

Το θέατρο είναι μέσο έκφρασης σκέψεων, κρίσεων αλλά και συναισθημάτων, εσωτερικών συγκρούσεων, αρνητικών βιωμάτων και απωθημένων δυσμενών καταστάσεων. Μέσα από το λόγο, την κίνηση, την έκφραση γενικότερα οποιαδήποτε πιεστική είναι καταπιεστική κατάσταση αναδύεται, εξωτερικεύεται και ίσως αντιμετωπίζεται μέσα από τη θεατρική πράξη και έκφραση αυτών των καταστάσεων επέρχεται μάθηση και επίσπευση για αντιμετώπιση ανάλογων καταστάσεων επί του ρεαλιστικού και της πραγματικότητας. Αίρονται προκαταλήψεις, υποχωρούν στερεότυπα και αναγνωρίζονται αξίες και ικανότητες. Υπάρχει εξέλιξη και μετάβαση από την απόλυτη ατομικότητα στο συλλογικό πνεύμα αλλά και στην ομαδική συσπείρωση και δράση. Κατά τον Boal, στόχος του είναι να δημιουργηθεί προβληματισμός γύρω από καθημερινές καταστάσεις αλλά και τα βαθύτερα θέματα της ζωής. Θέλησε να μελετήσει τα θεατρικά κείμενα και τους δημιουργούς τους. Τέλος, απώτερο σκοπό να γεφυρώσει το μεγάλο χάσμα ανάμεσα στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών.

1.2 Ορισμός εκπαιδευτικού δράματος: αποσαφήνιση του όρου

Στην Ελλάδα, η λέξη 'δράμα' ενέχει μια ποικιλία εννοιών η οποία αναφέρεται στο τραγικό, στο δραματικό έργο, στην τραγωδία, στη δράση, τη δραματοποίηση. Ο όρος «**Εκπαιδευτικό Δράμα**» προέρχεται από τον αγγλικό όρο «Drama in Education» ο οποίος είναι μεταφρασμένος στην ελληνική γλώσσα. Αναφέρεται, βέβαια, στην τότε μορφή που άκμαζε στην δεκαετία του 1980 στην Αγγλία. Στην Ελλάδα, η δραματική διαδικασία στην εκπαίδευση διαφέρει ριζικά σε σχέση με τον τρόπο που εξελίχθηκε στον αγγλοσαξονικό χώρο.

Σύμφωνα με τον Woodland¹³ το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να καθοριστεί ως μια μορφή τέχνης η οποία διευκολύνει την εκπαίδευση, έτσι ώστε να είναι πιο σαφής ο διαχωρισμός του από οποιοδήποτε άλλο θεατρικό εκπαιδευτικό είδος. Στην ίδια φιλοσοφία, οι ερευνητές Αυδή & Χατζηγεωργίου¹⁴ αναφέρουν πως το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με σαφή παιδαγωγικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τους προαναφερόμενους το δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ξεχωριστό μάθημα ή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ταυτόχρονα ως μία μέθοδος για την εκμάθηση άλλων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μια παιδαγωγική μέθοδο η οποία ενστερνίζεται πρακτικές από το θέατρο οι οποίες συνεισφέρουν συνολικά στην καλλιέργεια των εμπλεκόμενων. Με εστίαση σε αυτή την διαδικασία¹⁵ συναντιέται η ανεύρεση και η αναγνώριση της ανθρώπινης συμπεριφοράς με την κατανόηση του εαυτού και της σχέσης του με τον κόσμο.

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.

¹³B. Woolland, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα, 1999, σ.24.

¹⁴A. Αυδή & Μ. Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007, σ.19.

¹⁵Γ. Κατσέλης, *Εκπαιδευτικό Δράμα: Θεωρητικό πλαίσιο και δραματικές τέχνες*, Σημειώσεις, 2010, σ. 2.

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη¹⁶ 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.

Επιπροσθέτως, η Κοντογιάννη τονίζει ότι μέσα από τη δραματοποίηση δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα με οδηγό την φαντασία τους. Συγκεκριμένα, η Κοντογιάννη¹⁷ αναφέρει για τη δραματοποίηση ότι:

είναι ένας παιδαγωγικός τρόπος που οδηγεί το παιδί να βιώσει και να μεταλλάξει σε εμπειρίες τις πληροφορίες-γνώσεις και τις συνειδητές και ασυνειδητές ποιότητες του εσωτερικού του κόσμου, εκφράζοντας τις δυναμικά μέσα απ' το σώμα του και το λόγο του στον εξωτερικό κόσμο.

¹⁶Α. Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Τόπος, Αθήνα, 2008.

¹⁷Α. Κοντογιάννη, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998, σ. 42.

1.3 Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δράματος

Το εκπαιδευτικό δράμα θεωρείται ως μια κοινωνική μορφή τέχνης¹⁸ όπου μέσα από δραματικές δραστηριότητες παράγεται συλλογική περιπλάνηση στον κόσμο. Το πρώτο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού δράματος είναι η ανάδειξη της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου και η ανθρώπινη αλληλεπίδραση.

Το εκπαιδευτικό δράμα είναι, επίσης, ένας τρόπος διερεύνησης/ανίχνευσης τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να ερμηνεύσουν τις εσωτερικές τους ανησυχίες, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους. Αυτή η ανίχνευση ενδεχομένως να οδηγήσει σε αναθεώρηση ορισμένων στάσεων και συμπεριφορών. Αυτή η πρόβα ζωής, όπως αναφέρει η Κοντογιάννη¹⁹, είναι δυνατόν να συντελείται στο εκπαιδευτικό δράμα.

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού δράματος είναι η συνεργασία και η δυνατότητα μετασχηματισμού. Σύμφωνα με την Heathcote²⁰ στο εκπαιδευτικό δράμα παρέχεται η δυνατότητα να φτιάχνεις σκόπιμα μια μικρογραφία συμπεριφορών, μέσα στον οποίο οι συμμετέχοντες δρουν σαν ομάδα και ανταλλάσσουν ιδέες. Ταυτόχρονα συνειδητοποιούν ότι τον κόσμο αυτόν τον φτιάχνουν μόνοι τους και είναι εικονικός.

Ένα τρίτο χαρακτηριστικό είναι ότι το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια συλλογική μορφή τέχνης και μέσα από τις δράσεις και αναπαραστάσεις καλλιεργείται η ανταλλαγή των ιδεών. Κατά τον Willis²¹ είναι ένα από τα σημαντικότερα μέσα ανταλλαγής ιδεών και στάσεων στο πολιτισμικό γίγνεσθαι.

¹⁸Θ. Καλλιαντά & Α. Καραβόλτσου, Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση» 29/9 έως 1/10/2006, Βόλος, 2006. Στον δικτυακό τόπο του Ερευνητικού Ιδρύματος Πολιτισμού και Εκπαίδευσης διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.eipe.gr>, ανακτήθηκε 20/11/2015, σ.1

¹⁹Α.Κοντογιάννη, 2008, όπ. προηγουμένως.

²⁰D. Heathcote, *Από το αληθές στο αληθοφανές*, Συνέντευξη στη Φ. Πετράκου, Εκπαίδευση και θέατρο, τ.6, 2006, σ.6-13.

²¹P. Willis, *Common culture*. Open University Press, Milton Keynes, 1990, p.48.

Ένα τέταρτο χαρακτηριστικό, σύμφωνα με τον Warren²², είναι ότι το εκπαιδευτικό δράμα επιτυγχάνει την κατάκτηση γνωστικών ικανοτήτων περνώντας, όμως, μέσα από την κοινωνικοσυναισθηματική καλλιέργεια. Πρόκειται για έναν δυναμικό τρόπο μάθησης, ανεξαρτήτως ηλικίας και ικανότητας.

Ένα πέμπτο χαρακτηριστικό είναι ότι η μάθηση εξελίσσεται μέσα από την ενεργό δράση των μαθητών με την λήψη ρόλων και την διαχείριση γεγονότων της ζωής. Μέσα από αυτή την ενεργό δράση, που τα παιδιά διαμορφώνουν την δραματική πράξη²³, τους δίνεται η δυνατότητα να ανιχνεύσουν και να διαχειριστούν γεγονότα και σχέσεις. Έτσι ώστε να δημιουργήσουν μια επιθυμητή πραγματικότητα, εμβαθύνοντας, ωστόσο, στον εαυτό τους και στον πραγματικό κόσμο που τους περιβάλλει.

1.4 Το εκπαιδευτικό δράμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Προσφέρει μια ριζική μεταστροφή στην παραδοσιακή σχέση μεταξύ μαθητή – καθηγητή, εξαιτίας της βιωματικής μάθησης που προσφέρει. Συνδέει 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.

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη²⁴, στόχος του εκπαιδευτικού δράματος αποτελεί η κινητοποίηση της δημιουργικότητας, της εκφραστικότητας, της ελεύθερης σκέψης, της φαντασίας, της δράσης, στοχεύοντας στην κατανόηση των ανθρώπινων αναγκών. Τα θέματα με τα οποία ασχολούνται οι συμμετέχοντες συνήθως δεν προσχεδιάζονται, κάθε ομάδα έχει τις δικές της ανάγκες. Βασική προϋπόθεση είναι ο δάσκαλος-εμπυχωτής να ανακαλύψει τις ανάγκες των παιδιών και μαζί τους να οργανώσει τα μαθήματα και τη θεματική τους.

²²K. Warren, *Hooked on drama*, Social Science Press, Australia, 1999, p.220.

²³C. O'Neil, & A. Lambert, *Drama structures*, Hutchinson, London, 1982, p.47.

²⁴A. Κοντογιάννη, 2000, όπ. προηγουμένως.

Το πιο σημαντικό είναι ότι όλοι οι μαθητές νιώθουν χρήσιμοι και ικανοί, διότι όλοι εμπλέκονται και έχουν ένα σημαντικό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία. Επομένως, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος κανένας μαθητής δεν νιώθει παρείσακτος. Απεναντίας, τονώνεται το ηθικό του και αισθάνεται επαρκής.

Η συμμετοχή των παιδιών στο εκπαιδευτικό δράμα παρέχει την ευκαιρία στο καθένα να ανακαλύψει τον εσωτερικό του κόσμο, να ανιχνεύσει τις προσωπικές του δυνατότητες και να τονώσει 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 στην όλη διαδικασία της δραματικής διαδικασίας.

1.5 Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος

Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτήν ηλικία τα παιδιά διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους και πλάθονται οι συμπεριφορές τους. Το εκπαιδευτικό δράμα έρχεται να εξομαλύνει προβληματικές καταστάσεις που απασχολούν τα παιδιά αλλά και να διαμορφώσει ευσυνείδητες προσωπικότητες.

Έτσι λοιπόν τα παιδιά μεταφέρουν τον δικό τους πραγματικό κόσμο σε μια νέα φανταστική κατάσταση, εκτονώνοντας τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους. Ο φανταστικός και ο πραγματικός τους κόσμος συνυπάρχουν αρμονικά και μεταμορφώνονται σε μια καινούρια κατάσταση.

Η διπλή αυτή ύπαρξη, φανταστικού και πραγματικού αποκαλείται από τον Boal²⁵ ως «μέθεξη» (metaxis). Είναι τόσο η θεμελιώδης βάση όσο και το σημείο ταύτισης από όπου προκύπτει η παιδαγωγική του δυναμική. Σύμφωνα με αυτή την κατεύθυνση τα παιδιά βρίσκονται στην θέση κάποιου άλλου και ασυναίσθητα εντοπίζουν όλες τις πτυχές ενός προβλήματος. Επομένως, αναπτύσσουν, ασυνείδητα, την ενσυναίσθηση, την αυτοεκτίμηση, αλλά και την κοινωνική τους συνείδηση.

Σύμφωνα με τα Καλλιαντά και Καραβόλτσου²⁶ ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος συνίσταται στα ακόλουθα σημεία. Αρχικά, συνθέτει ένα μέσο κοινωνικής τέχνης. Το παιδί μέσα από την συλλογικότητα και την συνεργασία μαθαίνει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδράει με τους συμμαθητές τους. Έτσι μπορεί να δοκιμάσει ρόλους και κοινωνικές συμπεριφορές χρησιμοποιώντας τον κόσμο του φανταστικού που θα του χρειαστούν αργότερα στην ενήλικη ζωή του.

Στη συνέχεια, ακολουθεί τον δρόμο της φαντασίας για τη διερεύνηση είτε προσωπικών θεμάτων είτε για την αντίληψη του κόσμου. Όταν διαταράσσεται η καθημερινότητα μας και οι ανθρώπινες σχέσεις και δημιουργείται ένα πρόβλημα, εκεί βρίσκεται η εκκίνηση του δράματος. Το πρόβλημα που υπάρχει δημιουργεί την ένταση μεταξύ των σχέσεων και την ανάγκη όμως να βρεθεί άμεσα τρόπος επίλυσης του. Η λύση του προβλήματος θα βρεθεί μέσα από τη δράση. Τα παιδιά στο σημείο αυτό καλούνται να παίξουν τους ρόλους τους και να δημιουργήσουν με την φαντασία τους αλλά και την κρίση τους, με αποτέλεσμα να πάρουν τις σωστές αποφάσεις για να οδηγηθούν στις σωστές λύσεις.

²⁵Boal, *Theatre of the Oppressed*, Pluto Press, London, 1979.

²⁶Θ. Καλλιαντά & Α. Καραβόλτσου, 2006, ό.προηγούμενως.

Το δράμα προσανατολίζεται όχι μόνο στην απόκτηση εμπειριών αλλά επεκτείνεται στην κατανόηση της εμπειρίας που έχει σαν αποτέλεσμα να επέλθει η γνώση. Κατά τον Dewey²⁷, για να επέλθει η γνώση θα πρέπει να υπάρχει κατανόηση των συνεπειών του τι κάνουμε. Συνεπώς, η μάθηση είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας, αλλά η απλή πράξη δεν αποτελεί εμπειρία.

Στο εκπαιδευτικό δράμα ένας από τους κυρίαρχους στόχους του παιδαγωγού/εμπνευστή είναι η ενεργός συμμετοχή όλης της ομάδας σε μια τάξη. Διαμέσου αυτής της εμπλοκής όλων στο δράμα, η ομάδα εξετάζει με ασφάλεια μέσα σε ρόλο ένα θέμα/πρόβλημα.

Στο εκπαιδευτικό δράμα βασικός στόχος του εμπνευστή αποτελεί η σύμπραξη όλης της ομάδας. Μέσα από αυτή 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 στο ρόλο, βιώνοντας μια φανταστική κατάσταση, αλλά με τα δικά τους αληθινά συναισθήματα.

²⁷J. Dewey, *Εμπειρία και εκπαίδευση*, Γλάρος, Αθήνα, 1980.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η αυτοεκτίμηση στο σχολικό πλαίσιο

2.1 Ορισμοί της έννοιας αυτοεκτίμησης

Στη γενική βιβλιογραφία ο όρος «αυτοεκτίμηση»²⁸ σχετίζεται συχνά με την έννοια της αξιολόγησης που ασκεί το άτομο στον ίδιο του τον εαυτό. Αναφέρεται, κυρίως, σε αισθήματα αναγνώρισης ή απόρριψης, θετικά ή αρνητικά, τα οποία αφομοιώνονται καθημερινά από το ίδιο το άτομο και επηρεάζουν την ψυχοσύνθεση του. Με σκοπό να γίνει αντιληπτή η πολυδιάστατη έννοια της αυτοεκτίμησης, αναφέρονται στη συνέχεια, εν συντομία, ορισμένες τοποθετήσεις/αναλύσεις κάποιων πολύ σημαντικών θεωρητικών/φιλοσόφων που έχουν ασχοληθεί με την έννοια της αυτοεκτίμησης.

Αρχικά, ο όρος αυτοεκτίμηση αναδύθηκε το 1890 μέσα από το έργο του αμερικανού ψυχολόγου William James, Principles of Psychology. Ο James αντιλήφθηκε την αυτοεκτίμηση ως ένα διάστημα μεταξύ του 'ιδανικού εαυτού' και του 'αντιληπτού εαυτού'. Συγκεκριμένα, ο James²⁹ (1902) όρισε την αυτοεκτίμηση ως: *«η σύνθεση των σκέψεων και των συναισθημάτων τα οποία αποτελούν την ενημερότητα και την κατανόηση του ατόμου σχετικά με τον εαυτό του, την αντίληψη δηλαδή του ποιος είναι και τι είναι»*.

Κατά τον James, η αυτοεκτίμηση συνδέεται με την επιτυχία και την αποτυχία. Ο James δημιούργησε τον ακόλουθο μαθηματικό τύπο, όπου η αυτοεκτίμηση ισούται με το πηλίκο των επιτυχιών και των προσδοκιών του ατόμου, όπως αναφέρεται στη Λεονταρή³⁰:

$$\text{αυτοεκτίμηση} = \frac{\text{επιτυχίες}}{\text{επιδιώξεις}}$$

²⁸B. Σίμου, & Ε. Παπάνης, 2007, όπ. προηγουμένως.

²⁹W. James, *The principles of Psychology*, Edition Henry and Company, New York, 1902, p. 10.

³⁰A. Λεονταρή, *Αυτοεκτίμηση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998, σ.81.

Σύμφωνα με τους James³¹, Cooley³² και Mead η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου δημιουργείται μέσα από την κοινωνική συναναστροφή και τις προσωπικές επαφές που διαμορφώνουν οι άνθρωποι μεταξύ τους. Ο Mead³³ υποστήριξε ότι οι 'σημαντικοί άλλοι' οι οποίοι είναι οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι φίλοι και άλλα αγαπητά πρόσωπα, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ζωή του παιδιού και συντελούν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού.

Κατά τον Maslow³⁴ υπάρχουν κάποιες βασικές ανάγκες οι οποίες διαμορφώνουν την συμπεριφορά του ανθρώπου. Τις ανάγκες αυτές τις χώρισε σε: α) σε ανάγκες για αυτοεκτίμηση (ανάγκες για ισχύ, επιτυχία, ικανότητα και ανεξαρτησία), και β) ανάγκες για εκτίμηση από τους άλλους (ανάγκες για θέση-status, αναγνώριση, προσοχή και θετική αξιολόγηση). Επιπλέον, τις ιεράρχησε και έθεσε ως προϋπόθεση της αυτοπραγμάτωσης την δημιουργία θετικής αυτοεκτίμησης.



Εικόνα 2.1: Σχηματική παράσταση της ιεράρχησης των αναγκών κατά Maslow³⁵

³¹ W. James, 1992, όπ.προηγούμενως.

³² C. H. Cooley, Human nature and the social order, Schribner's sons, New York, 1902.

³³ G. H. Mead, Mind, Self and Society, The University of Chicago, Chicago, 1962.

³⁴ T. Dragona, *The self concept of Pre-adolescents in the Hellenic context*, Unpublished Doctorial Dissertation, University of Birmingham, 1983.

³⁵ Α. Κοσμόπουλος, *Σχεσιοδυναμική του Προσώπου*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2006, σ.276.

Ο Maslow³⁶, στο άρθρο του A theory of human motivation υπογραμμίζει την σπουδαιότητα της αυτοεκτίμησης τονίζοντας ότι βοηθά το άτομο να ανακαλύψει τον εαυτό του μέσα από την αυτοπραγμάτωση. Αυτό επιτυγχάνεται μόνο όταν το άτομο δεχτεί τη δέουσα προσοχή και αποδοχή από το κοινωνικό του περιβάλλον.

Ο Coopersmith³⁷ όρισε το 1967 την αυτοεκτίμηση ως «μια προσωπική εκτίμηση αταξίας που κάνει το άτομο, η οποία εκφράζεται στη στάση που κρατά για τον εαυτό του». Σύμφωνα με τον Coopersmith, οι άνθρωποι αξιολογούν την επιτυχία τους ανάλογα με την επιρροή που ασκούν στους άλλους.

Κατά τον Rosenberg³⁸, του οποίου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης στην παρούσα έρευνα, η αυτοεκτίμηση θεωρείται ως μία θετική ή αρνητική αντιμετώπιση απέναντι στον εαυτό. Αναφέρει, επίσης, ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με συναισθήματα αυτοαποδοχής και αυτοσεβασμού. Από αυτό συμπεραίνεται ότι τα άτομα που έχουν καλή γνώμη για τον εαυτό τους, έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση σε αντίθεση με τα άτομα που νιώθουν απόρριψη, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.

2.2 Η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης κατά τη σχολική ηλικία

Με την έλευση του παιδιού στο σχολείο για πρώτη φορά, αποκολλάται από την οικογένειά του και συνάπτει νέους δεσμούς με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Σε αυτή την φάση, αδιαμφισβήτητα, το σχολείο αμέσως μετά από την οικογένεια, θεωρείται το πρώτο κοινωνικό περιβάλλον⁴⁰ για το παιδί.

³⁶ A. H. Maslow, *A Theory of Human Motivation*, Originally Published in *Psychological Review*, 50, 1943, 370-396. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.envisionsoftware.com στις 8/12/1015 .

³⁷ St. Coopersmith, *The antecedents of self-esteem*, W.H. Freeman, San Francisco, 1967.

³⁸ Α. Λεοντάρη, 1996, όπ. προηγουμένως.

³⁹ Μ. Argyle, *Ψυχολογία της συμπεριφοράς*, Εκδόσεις Θυμάρι, Αθήνα, 2002, σ.234-235.

⁴⁰ Σ. Τριλίβα, *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση*, εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, 2002.

Παρόλα αυτά η μετάβαση αυτή θεωρείται δύσκολη, καθώς το παιδί εισέρχεται σε ένα πρωτόγνωρο περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο το παιδί αφήνει πίσω του την ξεγνοιασιά και την ασφάλεια που του παρέχει το σπίτι του και εισέρχεται σε έναν απαιτητικό περιβάλλον. Εκεί, όμως θα περάσει τα πιο βασικά χρόνια της ζωής του και θα γαλουχηθεί η προσωπικότητά του.

Κατά την Χατζηχρήστου⁴¹ 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.

Ωστόσο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει έναν διπλό χαρακτήρα. Από την μία πλευρά μεταδίδει την γνώση στους μαθητές και από την άλλη διαπαιδαγωγεί και αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές του. Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς αγωγής και κοινωνικοποίησης των παιδιών.

Για όλους τους παραπάνω λόγους ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί και στο 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.

Όπως προείπαμε, η αυτοεκτίμηση των παιδιών αρχίζει να αναπτύσσεται στη νηπιακή ηλικία⁴². Τον πιο σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών τον παίζουν οι ενήλικες που τον περιβάλλουν στην καθημερινή του ζωή. Τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών είναι καθοριστικά για να χτίσουν την αυτοεκτίμηση τους. Οι γονείς είναι οι πρώτοι και σημαντικοί παιδαγωγοί στην αυτοεκτίμηση των ίδιων τους των παιδιών.

⁴¹Χ. Χατζηχρήστου, *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2004, σ. 60.

⁴²Ρ. Ντράϊκωρς, *Διατηρώντας την ισορροπία μέσα στη τάξη*, Θυμάρι, Αθήνα, 2004.

Έτσι, όταν τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο, ο εκπαιδευτικός, αντιμετωπίζει ποικίλες συμπεριφορές και αντιδράσεις από μαθητές που η αυτοεκτίμησή τους ποικίλλει. Ορισμένοι μαθητές διαθέτουν πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση και άλλοι πολύ χαμηλή. Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά επηρεάζονται από το περιβάλλον γύρω τους, από το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Οι σχέσεις⁴³ που αναπτύσσει ένα παιδί με τους γύρω του – τους γονείς, τους δασκάλους, τους φίλους- καθορίζουν την υψηλή ή και την χαμηλή αυτοεκτίμησή του.

Εάν για παράδειγμα υπάρχουν κάποιες δύσκολες οικογενειακές συνθήκες τις οποίες το παιδί βιώνει καθημερινά, όπως κακοποίηση ή ένα διαζύγιο, αυτό μπορεί να βλάψει την αυτοεκτίμηση του παιδιού. Το παιδί επίσης μπορεί να αισθανθεί απόρριψη λόγω κάποιου φυλετικού ρατσισμού που ίσως βιώσει εάν για παράδειγμα έχει διαφορετικό χρώμα από τα άλλα παιδιά.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow⁴⁴ ο άνθρωπος αυτό που επιθυμεί πάνω απ' όλα είναι να τον αγαπούν και να τον αποδέχονται γι' αυτό που είναι. Όταν ικανοποιηθεί αυτή η ανάγκη του ανθρώπου τότε ο άνθρωπος αποκτά αυτοεκτίμηση και νοιώθει καλά με τον εαυτό του γιατί καταλαβαίνει ότι οι γύρω του τον αποδέχονται γι' αυτό που πραγματικά είναι. Επίσης σύμφωνα με τον Maslow, οι βασικότερες συναισθηματικές και φυσικές ανάγκες των παιδιών πρέπει να αναπτύσσονται μέσα στο χώρο του σχολείου γιατί εκεί ο άνθρωπος αναπτύσσει τις πρώτες του κοινωνικές επαφές και δημιουργεί φίλους.

⁴³Σ. Τριλίβα, 2004, όπ. προηγουμένως.

⁴⁴Κ. Weare, & G. Gray, *Η Προαγωγή της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο*, Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς, επιμέλεια Σώκου Κ., Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα, 2000.

2.3 Συνέπειες της υψηλής και της χαμηλής αυτοεκτίμησης

2.3.1 Οι θετικές συνέπειες της υψηλής αυτοεκτίμησης

Μετά από όσα αναφέρθηκαν στον ορισμό της αυτοεκτίμησης και πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η αίσθηση της υψηλής και της χαμηλής αυτοεκτίμησης, θεωρείται σκόπιμο να αναλυθούν μερικώς.

Σύμφωνα με την Σίμου και τον Παπάνη⁴⁵ οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση νιώθουν σιγουριά για τον εαυτό τους. Έχουν απόλυτη γνώση της πραγματικότητας και γνωρίζουν ακριβώς το τι συμβαίνει γύρω τους και το τι χρειάζονται από την ζωή τους. Έχουν «τυφλή» εμπιστοσύνη στις απόψεις τους και τις εκφράζουν με δύναμη και καθαρότητα. Δεν φοβούνται να αντιμετωπίσουν την ενδεχομένως κακοπροαίρετη κριτική μιας μερίδας ανθρώπων διότι γνωρίζουν πολύ καλά ότι αυτό δεν αντιπροσωπεύει όλο τον κοινωνικό τους περίγυρο. Αποδέχονται με ευχαρίστηση τις φιλοφρονήσεις διότι νιώθουν πως πραγματικά τις αξίζουν. Έχουν το θάρρος να παραδέχονται τα λάθη τους. Μπορούν να αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους και γνωρίζουν τους περιορισμούς τους. Δεν φοβούνται να αντιμετωπίσουν τον δάσκαλο που έχουν απέναντι τους.

Οι μαθητές αυτοί είναι ανεξάρτητοι και αναλαμβάνουν ευχαρίστως ευθύνες γνωρίζοντας πως θα τα καταφέρουν. Και όταν τα καταφέρουν είναι περήφανοι για τις επιτυχίες του και καυχιούνται γι' αυτές στους φίλους τους. Έχουν ένα ευρύ φάσμα φίλων γιατί είναι σημαντικό γι' αυτούς να τα πάνε καλά με όλους μέσα στη τάξη. Συχνά γίνονται οι αρχηγοί της τάξης τους και ξεχωρίζουν. Σε ομάδες συνεργασίας, τα καταφέρνουν καλά και σχεδόν σε οποιαδήποτε ομάδα. Όταν κάτι μπορεί να πάει στραβά αντιμετωπίζουν το πρόβλημα βρίσκοντας εναλλακτικούς τρόπους για την επίλυσή του. Τέλος, είναι πολύ εύκολο γι' αυτούς να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις ισχυρές απόψεις τους.

⁴⁵B. Σίμου & Ε. Παπάνης, 2007, όπ. προηγουμένως.

2.3.2 Οι αρνητικές συνέπειες της υψηλής αυτοεκτίμησης

Κατά τους Andre και Lelord⁴⁶, τα άτομα τα οποία η αυτοεκτίμησή τους είναι αρκετά υψηλή έως και υπερβολική έχουν πολύ μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και νιώθουν αυτόνομοι. Αυτό σημαίνει ότι δεν στηρίζονται καθόλου σε τρίτους και δεν παρασύρονται από τις περιστάσεις. Τα άτομα υψηλής αυτοεκτίμησης θεωρούν ότι θα έχουν πάντα επιτυχίες σε όλους τους τομείς και δεν υπολογίζουν την αποτυχία. Έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και δεν τους αποθαρρύνουν οι δυσκολίες. Συνεπώς, δεν μπορούν να κάνουν αυτοκριτική για να δουν τα λάθη και τις παραλείψεις τους. Και η αυτοκριτική είναι πολύ χρήσιμο για τους ανθρώπους που θέλουν να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους.

Τα άτομα αυτά δοκιμάζουν καινούριες δραστηριότητες ακόμη κι αν είναι επικίνδυνες. Θέλουν να ολοκληρώσουν ότι και αν έχουν στο μυαλό τους, ακόμα και αν αυτό που θέλουν βάζει την ίδια τους την ζωή σε κίνδυνο. Αρνούνται να ακολουθήσουν τις συμβουλές ατόμων γύρω τους, διότι η υπερβολική εμπιστοσύνη που έχουν στον εαυτό τους δεν τους το επιτρέπει.

2.3.3 Οι θετικές συνέπειες της χαμηλής αυτοεκτίμησης

Τα άτομα εκείνα που διαθέτουν χαμηλή αυτοεκτίμηση⁴⁶ η αποδοχή των άλλων τους ενδιαφέρει πολύ. Είναι πρόθυμα να κάνουν υποχωρήσεις και συμβιβασμούς προκειμένου να μην έρχονται σε αντιπαράθεση με τους άλλους. Τα άτομα αυτά είναι πολύ ντροπαλά και προσπαθούν να μην «εκθέτουν» τον εαυτό τους στους άλλους. Δεν αναγνωρίζουν τα προτερήματά τους, επειδή δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ζητούν και ακολουθούν τις συμβουλές των άλλων. Πολύ συχνά, μάλιστα, ο κοινωνικός τους περίγυρος εκτιμά περισσότερο τη δική τους μετρημένη συμπεριφορά.

⁴⁶C. Andre & , F. Lelord, *Η αυτοεκτίμηση*, Κέδρος, Αθήνα, 2004.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει και θετικά χαρακτηριστικά. Οι άλλοι τους αποδέχονται γρήγορα, σέβονται την αντίθετη γνώμη και ασχολούνται σθεναρά με τον εαυτό τους, έτσι ώστε να εκμηδενίσουν τα κενά που νιώθουν. Επιπλέον, η ταπεινότητα θεωρείται προτέρημα για τις περισσότερες θρησκείες.

2.3.4 Οι αρνητικές συνέπειες της χαμηλής αυτοεκτίμησης

Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι κυρίως ανασφαλείς⁴⁷. Δίνουν μεγάλη σημασία στη γνώμη που έχουν σχηματίσει οι άλλοι γι' αυτούς και συχνά απογοητεύονται. Υποβιβάζουν τον εαυτό τους και επηρεάζονται πολύ από την αρνητική κριτική. Με δεδομένο όσα αναφέρθηκαν είναι σαφές ότι τα άτομα αυτά βιώνουν μια διαρκή δυσκολία στη ζωή τους.

Όσον αφορά τους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση εμπλέκονται σε αμυντικές καταστάσεις⁴⁸ και συμπεριφορές με σκοπό να αποτρέψουν τους συμμαθητές τους να επικεντρωθούν στα αρνητικά τους στοιχεία. Οι αμυντικοί μηχανισμοί που χρησιμοποιούν τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση ποικίλλουν. Ένας από τους πιο συχνούς αμυντικούς μηχανισμούς που παρουσιάζουν είναι να αντιδρούν σε οτιδήποτε. Μπορούν επίσης να λένε ψέματα και να κατηγορούν τους άλλους με σκοπό να μην αναλάβουν την ευθύνη των πράξεων τους διότι φοβούνται τις συνέπειες αυτών. Έχει παρατηρηθεί ακόμη ότι μπορούν να ασκήσουν την τακτική του bullying προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να επιβληθούν στους άλλους για να καλύψουν την αίσθηση κατωτερότητας που νοιώθουν.

⁴⁷B. Σίμου & Ε. Παπάνης, 2007, όπ. προηγουμένως.

⁴⁸C. Andre & , F. Lelord, 2004, όπ. προηγουμένως.

2.4 Αυτοεκτίμηση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

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. Αυτό αναδεικνύεται περισσότερο σε περιπτώσεις παιδιών όπου 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.

Η Χατζηχρήστου⁴⁹ 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.

Για όλους τους παραπάνω λόγους ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί και στο 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.

⁴⁹Χ. Χατζηχρήστου, 2004, όπ. προηγουμένως.

2.5 Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών: ανασκόπηση ερευνών

Μέσα από την ανασκόπηση των ερευνών παρατηρήθηκε έλλειψη ως προς την κάλυψη του θέματος της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Παρόλα αυτά εντοπίστηκαν αρκετές έρευνες με θέματα παραπλήσια σε σχέση με την παρούσα μελέτη.

Ωστόσο, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες έρευνες όπου εφαρμόζονται τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος σε σχέση με τον ελλαδικό χώρο. Μάλιστα, όπως αναφέρει ο Martin⁵⁰ σε πολλές έρευνες οι οποίες έλαβαν χώρα στο Ηνωμένο Βασίλειο ήταν θετικές οι επιπτώσεις/επιδράσεις του δράματος στα παιδιά.

Στη συνέχεια παρατίθενται ακόλουθες έρευνες σχετικές με την παρούσα έρευνα, κατά φθίνουσα χρονολογική σειρά. Οι συγκεκριμένες έρευνες οι οποίες συμφωνούν με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έρχονται να αναδείξουν τον σπουδαίο ρόλο της εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης εκπαιδευτικού δράματος.

Η Ελευθερία Μπάκα⁵¹ στη διδακτορική διατριβή της διερεύνησε: «Η θεατρική αγωγή ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες» η οποία πραγματοποιήθηκε το 2011. Ο βασικός στόχος αυτής της διατριβής ήταν να εξετάσει εάν ένα σχεδιασμένο πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής (Θεατρικού Παιχνιδιού) είναι δυνατόν να ενισχύσει την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση ατόμων τυπικής ανάπτυξης (10-12 χρόνων) και ατόμων με νοητική καθυστέρηση (16-23 χρόνων). Επιμέρους παράμετροι που εξετάστηκαν ήταν εάν η σχολική ικανότητα, η συμπεριφορά, η αυτοεκτίμηση των μαθητών κ.ά. θα επηρεάζονταν σημαντικά από το πρόγραμμα παρέμβασης.

⁵⁰J. Martin, *Drama improves pupils' self-esteem, study finds*, 2004, διαθέσιμο <http://www.guardian.co.uk/education>, (τελευταία πρόσβαση 10/01/16).

⁵¹Ε. 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.

Το πρόγραμμα θεατρικής παρέμβασης της Μπάκα αποτελείτο από 12 εργαστήρια με περιεχόμενο το θεατρικό παιχνίδι. Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο ακολουθήθηκε ήταν το ΠΑΤΕΜ II της Μακρή-Μπότσαρη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το θεατρικό παιχνίδι έχει θετικές επιδράσεις στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών. Επιπλέον, οι παράμετροι που εξετάστηκαν όπως η σχολική αποτυχία και η αυτοεκτίμηση των μαθητών αποδείχτηκε ότι επηρεάστηκαν σημαντικά από το πρόγραμμα παρέμβασης.

Οι Antonelli et al.⁵² πραγματοποίησαν μια σχετική έρευνα το 2011 στη Μάλτα. Η έρευνα απευθυνόταν σε παιδιά με δυσλεξία ηλικίας από 12 έως 15 χρονών. Στόχος της έρευνας ήταν να αναπτυχθεί ένα ασφαλές περιβάλλον όπου τα παιδιά θα μπορούσαν να βρουν τη φωνή τους και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση μέσα από τη δραματοποίηση, έτσι ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους. Τα αποτελέσματα ήταν μεταξύ άλλων ότι ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους και η ποιότητα της ζωής τους.

Οι Jindal-Snape et al.⁵³ το 2009 έκαναν μια έρευνα όπου εξέτασαν εάν η εφαρμογή δράματος έχει την ικανότητα να διευκολύνει τους μαθητές για επιτυχή μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν 357 μαθητές και 12 καθηγητές, όπου έλαβε χώρα στην Σκωτία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το δημιουργικό δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτό οφείλεται στη δυνατότητα που παρέχει το δράμα να ενδυναμώνει τους μαθητές, να εξομαλύνει συναισθηματικά ζητήματα και να παρέχει τα ρεαλιστικά σενάρια με ένα βαθμό απόστασης. Κατά τέτοιον τρόπο ώστε να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά για ασφαλείς πρόβες για τη μετέπειτα μετάβαση στην πραγματική τους ζωή.

⁵²L. Antonelli, S. Bilocca, D. Borg, S. Borg, M. Boxall, L. Briffa, C. Debono, R. Falzon, V. Farrugia, L. Gatt, M. Formosa, D. Mifsud, K. Mizzi, L. Scurfield, M. Scurfield, G. Lee Vella, *Drama, Performance Ethnography, and Self-Esteem: Listening to Youngsters With Dyslexia and Their Parents*, Sage Open, 1-15, 2014.

⁵³D. Jindal-Snape, E. Vettrainob, A. Lowsonc, W. McDuffc, *Using creative drama to facilitate primary–secondary transition*, Education 3–13 Vol. 39, No. 4, 383–394, 2011.

Η Cecile Rousseau⁵⁴ πραγματοποίησε το 2007 μια πιλοτική έρευνα στο νοσοκομείο του Μόντρεαλ στον Καναδά. Η έρευνα αποσκοπούσε στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ενός σχολικού προγράμματος δραματοθεραπείας μεταναστών και προσφύγων εφήβων. Στη μελέτη συμμετείχαν 136 παιδιά ηλικίας από 12 έως 18 ετών. Το πρόγραμμα δραματοθεραπείας απέβλεπε στην πρόληψη συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων με σκοπό να ενισχυθούν οι σχολικές επιδόσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας μεταξύ άλλων έδειξαν ότι βελτιώθηκε η αυτοεκτίμησή τους.

Ο Αστέριος Τσιάρας⁵⁵ στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο: «Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» εξέτασε πώς συμβάλλει το θεατρικό παιχνίδι στις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2003-2004. Η πειραματική μελέτη πραγματοποιήθηκε σε 115 σχολικές τάξεις του δημοτικού σχολείου της Αθήνας και το δείγμα συγκροτήθηκε από 2.428 μαθητές. Η κύρια ερευνητική υπόθεση ήταν εάν η διεξαγωγή ενός προγράμματος θεατρικών παιχνιδιών στη σχολική τάξη θα είχε θετικές επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας των μαθητών. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την κύρια ερευνητική υπόθεση.

Στην σχετική έρευνα του Peter R. Wright⁵⁶ όπου διερευνήθηκαν: το εκπαιδευτικό δράμα και η αυτοεκτίμηση 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.

⁵⁴C. Rousseau, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, SAGE Publications, Vol 12(3): 451–465. DOI: 10. 2007, διαθέσιμο www.sagepublications.com (τελευταία πρόσβαση 10/01/16).

⁵⁵Α.Τσιάρας, *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, 2003.

⁵⁶P.R. Wright, *Drama education and development of self: myth or reality*, *Social Psychology of Education*, 9(1), 2006, σ. 43 - 65.

Οι Greech & Bhavnagri⁵⁷ εφάρμοσαν το 2002 ένα πρόγραμμα δραματοποίησης με τίτλο: «Οι καλές τέχνες συναντούν την εκπαίδευση». Το πρόγραμμα δραματοποίησης απευθυνόταν σε μαθητές πρώτης τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές βελτίωσαν σημαντικά τις ικανότητες γραφής. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η δραματοποίηση επέφερε στους μαθητές ένα κλίμα ικανοποίησης και ενθουσιασμού μέσα στην τάξη.

Ο Fischer⁵⁸ στη διδακτορική του διατριβή το 1991 ερεύνησε: «Το παιδαγωγικό και ψυχολογικό νόημα του δράματος στην εκπαίδευση, πιθανότητες ενίσχυσης μιας προοδευτικής ολοκλήρωσης της προσωπικότητας». Η έρευνα ήταν ποιοτική και πραγματοποιήθηκε μέσα από προσωπικές παρατηρήσεις προσεγγίζοντας το θεατρικό παιχνίδι από μια εμπειρικο-φαινομενολογική σκοπιά. Το βασικό συμπέρασμά του ήταν ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι στο σχολείο ενισχύεται η δημιουργικότητα, η αυτονομία και η δημοκρατική προσωπικότητα των μαθητών.

Τέλος, μια παλαιότερη σχετική έρευνα της Marilyn Eisenstadt Gootman⁵⁹ 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.

Μέσα από την ανασκόπηση τόσο της βιβλιογραφίας όσο και των ερευνών που προηγήθηκαν, 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 όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

⁵⁷N. Greech & N. Bhavnagri, *Teaching elements of story through drama 1st Graders*, Child development, frameworks, Childhood education,78, (4), 2002, 219-224.

⁵⁸I. Fisher, *The pedagogical and psychological meaning of drama in education: possibilities of enhancing a progressive personalization in school*, (Ph.D): Thesis University of Salzburg, 1991.

⁵⁹M. E. Gootman, *The Relationship between Dramatic Play and Self-Concept in Middle Class Kindergarten Children*, Ed. D. Dissertation, University of Georgia, 1976.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 **Έρευνα**

3.1 Η μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πρωτογενών στοιχείων χαρακτηρίζεται ως πειραματική και ποσοτική. Η διεξαγωγή της έγινε με την εφαρμογή ενός πειράματος/προγράμματος παρέμβασης στο οποίο για την καταγραφή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, εργαλείο που θεωρείται συνηθισμένο σε παρόμοιες έρευνες.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν υπάρχει επίδραση ενός ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

Επιπλέον, σχηματίστηκε το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: εάν η εφαρμογή ενός ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος με τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος έχει θετική επίδραση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

3.2 Το ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως το εργαλείο συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η σταθμισμένη κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg, η οποία περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις σε κλίμακα τεσσάρων σημείων όπου 0=Διαφωνώ πολύ και 3=Συμφωνώ πολύ.

Η κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg⁶⁰ είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη κλίμακα μέτρησης της αυτοεκτίμησης. Η κλίμακα του Rosenberg αναπτύχθηκε το 1965 από τον Δρ κοινωνιολόγο Morris Rosenberg όπου πήρε και το όνομά της. Είναι ένα μέτρο για την μέτρηση της αυτοεκτίμησης που είναι διαδεδομένο κυρίως στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών. Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει σχεδιαστεί με παρόμοια ερωτηματολόγια των κοινωνικών ερευνών. Πρόκειται για δέκα θέσεις/δηλώσεις, όπου οι απαντήσεις που δίνονται ανήκουν σε κλίμακα τύπου Likert τεσσάρων διαβαθμισμένων σημείων/απαντήσεων: από συμφωνώ έως διαφωνώ απόλυτα. Πέντε από τις θέσεις/δηλώσεις έχουν θετικά διατυπωμένες δηλώσεις και πέντε έχουν διατυπωθεί αρνητικά. Η κλίμακα του Rosenberg θεωρείται έγκυρη και αξιόπιστη, καθώς επίσης είναι ένα εργαλείο το οποίο εξετάζει ποσοτικά την αυτοεκτίμηση.

Το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή και την συλλογή των δεδομένων της έρευνας πρωτογενών στοιχείων ελέγχθηκε για την φαινομενική εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Η φαινομενική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον σε παρομοίου είδους και θέματος έρευνες. Η αξιοπιστία αφορά το κατά πόσο μία δοκιμασία ή έρευνα αναδεικνύει το πραγματικό μέγεθος του υπό μελέτη χαρακτηριστικού. Η αξιοπιστία προκύπτει μέσω την επαναληπτικότητας ενός αποτελέσματος. Όταν συμβαίνει αυτό, τότε μπορεί να τεκμηριωθεί πως το εργαλείο υπολογίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την πραγματική τιμή του εξεταζόμενου χαρακτηριστικού.

Ο ποιο γνωστός τρόπος για την εκτίμηση της αξιοπιστίας είναι ο υπολογισμός της τιμής του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας *alpha* (*a*) του *Cronbach*. Τιμές αξιοπιστίας μεγαλύτερες της τιμής 0,70 θεωρούνται αποδεκτές.

⁶⁰M. Rosenberg, *Society and the adolescent self-image*, Princeton University Press, Princeton, 1965.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.774	10

Η ανάλυση αξιοπιστίας που εκτελέστηκε είχε ως αποτέλεσμα συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach Alpha 0.774=77.4%, βάσει του οποίου διαπιστώνεται ικανοποιητική εσωτερική **εγκυρότητα** των ερωτηματολογίων.

3.3 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας αναφέρεται στο τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού, που μπορεί να συμμετέχει στην έρευνα, δηλαδή τα υποψήφια στοιχεία, που μπορούν να επιλεγούν για τη δημιουργία του δείγματος. Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός στόχος είναι οι μαθητές της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

Το δείγμα της έρευνας ήταν δείγμα ευχέρειας 47 ατόμων. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο δείγμα διότι η πρόσβαση σε αυτό το σχολείο ήταν ευκολότερη σε σχέση με τα υπόλοιπα. Γεωγραφικά η έρευνα πραγματοποιήθηκε με συμμετέχοντες από δύο τμήματα της Δ' τάξης του 4^{ου} δημοτικού σχολείου Ναυπλίου.

3.4 Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα ξεκίνησε με το πρόγραμμα παρέμβασης τον Νοέμβριο. Η διάρκειά του ήταν δύο μήνες. Πριν την διεξαγωγή της έρευνας δεν ακολουθήθηκε πιλοτική έρευνα, δεδομένου του χρονικού περιορισμού.

Το δείγμα της έρευνας ήταν δείγμα ευχέρειας, επομένως δεν υπήρχαν ουσιαστικά προβλήματα με την διεύθυνση του σχολείου, αλλά ούτε και με τους εκπαιδευτικούς. Απεναντίας, οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά συνεργάσιμοι και δεκτικοί στην υλοποίηση της έρευνας. Επομένως, η διεξαγωγή της έρευνας ξεκίνησε μέσα σε ένα ευχάριστο και υποστηρικτικό κλίμα.

Αρχικά, δόθηκε στους μαθητές και των δύο τμημάτων το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Rosenberg, που αφορούσε τις απόψεις τους σχετικά με τις ικανότητές τους και με τους στόχους που θέτουν στη ζωή τους. Κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων δόθηκαν κατάλληλες οδηγίες, έτσι ώστε οι μαθητές να συμπληρώσουν «σωστά» το ερωτηματολόγιο με ιδιαίτερη προσοχή.

Στη συνέχεια, χωρίσαμε τυχαία τα δύο τμήματα σε: 1) ομάδα ελέγχου και 2) πειραματική ομάδα. Η ομάδα ελέγχου δεν έλαβε μέρος στην πειραματική διαδικασία. Συμμετείχε μόνο στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στην αρχή και στο τέλος της έρευνας. Η ομάδα ελέγχου βοήθησε την έρευνα στην σύγκριση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Στην πειραματική ομάδα έγιναν 15 εργαστήρια (2 κάθε εβδομάδα), εφαρμόζοντας τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, οι οποίες είναι κατάλληλες για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Κατά την διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος παρέμβασης δεν ασκήθηκε καμιά μορφή πίεσης στους συμμετέχοντες. Απεναντίας, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες απόλαυσαν ιδιαίτερα το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, η δασκάλα του τμήματος ανέφερε ότι οι μαθητές περίμεναν με ανυπομονησία να έρθει η ώρα του εκπαιδευτικού δράματος. Επιπλέον, η δασκάλα παρατήρησε βελτίωση στη συμπεριφορά ορισμένων μαθητών. Καθώς επίσης παρατηρήθηκε ότι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση και συμμετοχικότητα μέσα στην τάξη άλλαξαν και άρχισαν να σηκώνουν πιο συχνά χέρι και να συμμετέχουν μέσα στην τάξη.

Μετά από δύο μήνες και αφού ολοκληρώθηκαν τα εργαστήρια, δόθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης που είχε δοθεί αρχικά και στα δύο τμήματα. Οι μαθητές την δεύτερη φορά ήταν πιο εξοικειωμένοι με τις διαδικασίες και περισσότερο συνεργάσιμοι. Στην ομάδα ελέγχου, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν παρατηρήθηκαν αλλαγές σε σχέση με την αυτοεκτίμηση τους. Αντίθετα, στην πειραματική ομάδα παρατηρήθηκε ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του τμήματος.

3.5 Δυσκολίες της έρευνας

Κατά την διάρκεια της έρευνας οι δυσκολίες που προέκυψαν αφορούσαν κυρίως τον περιορισμένο χρόνο πραγματοποίησης της έρευνας. Το γεγονός ότι υπήρχε περιορισμένος χρόνος, αποτέλεσε μια βασική δεσμευτική παράμετρος η οποία επηρέασε όλη την διεξαγωγή και πορεία της έρευνας.

Επιπλέον, για να μπορεί το πρόγραμμα παρέμβασης των 15 εργαστηρίων να υλοποιηθεί σε ένα περιορισμένο χρονικά πλαίσιο, έπρεπε να οργανωθεί και ενσωματωθεί σε εντατικές συναντήσεις: 2 εργαστήρια την εβδομάδα. Αυτό ενδεχομένως για την παρούσα έρευνα να βοήθησε (όπως θα δούμε παρακάτω) να επέλθει το επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της έρευνας, εντούτοις δεν μπορούμε να πούμε με ακρίβεια εάν: α) σε βάθος χρόνου θα μείνει σταθερή η αυτοεκτίμηση των μαθητών καθώς περνάει ο καιρός μετά το πρόγραμμα παρέμβασης και β) θα είχαμε το ίδιο αποτέλεσμα σε περίπτωση που η συχνότητα των εργαστηρίων ήταν πιο αραιή π.χ. 1 εργαστήριο κάθε 15 μέρες κτλ.

Άλλες δυσκολίες που προέκυψαν ήταν κατά την διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης κάποια μικρά προβλήματα συνεργασίας με ορισμένους μαθητές. Συγκεκριμένα, στην πειραματική ομάδα κάποιοι συμμετέχοντες δεν μπορούσαν να συντονιστούν με την ομάδα και να ακολουθήσουν τις οδηγίες της ερευνήτριας/εμψυχώτριας. Παρατηρήθηκε διάσπαση προσοχής σε δύο από τους μαθητές. Ωστόσο, η ερευνήτρια/εμψυχώτρια προσπάθησε να το αντιμετωπίσει με ψυχραιμία και με ένα παιγνιώδη τρόπο διάθεσης να εντάξει τους μαθητές στην ομάδα.

3.6 Πρόγραμμα Παρέμβασης

Κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος διοργανώθηκαν 15 εργαστήρια. Κάθε εργαστήριο είχε διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Η συνολική διάρκεια του πειραματικού προγράμματος ήταν περίπου δύο μήνες, μεταξύ Νοεμβρίου και Δεκεμβρίου. 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.

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. Επίσης, μέσω των δραστηριοτήτων τα παιδιά μούνταν σε ένα τρόπο προσωπικής εκτόνωσης, έκφρασης των συναισθημάτων, επικοινωνίας και συνεργασίας. Έτσι ώστε να αποφευχθούν οι όποιες εσωτερικευμένες δυσλειτουργικές σκέψεις που αυτόματα οδηγούν σε εσωστρέφεια, απομόνωση και ενδεχομένως κατ' επέκταση σε χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Σε γενικές γραμμές, κάθε εργαστήριο έχοντας ως σκοπό να εντάξει ομαλά και συμμετοχικά τους μαθητές στη δραματοποίηση και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ακολουθούσε διαδοχικά τα εξής στάδια / φάσεις⁶¹: α) **στάδιο προθέρμανσης** με ασκήσεις προπαρασκευής, ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας, β) **στάδιο δραματικής αναπαράστασης** που περιλαμβάνει την δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλου και γ) **στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης** των πεπραγμένων όπου ακολουθεί συζήτηση και κριτική ανάλυση.

⁶¹Α.Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, Σημειώσεις του Ε' εξαμήνου σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο, 2006, σ.94.

Εμψυχωτής

Είναι γεγονός ότι η συμπεριφορά του εμψυχωτή αποτελεί σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού δράματος. Χρειάζεται καλή δόμηση και οργάνωση των εργαστηρίων⁶². Στη συγκεκριμένη περίπτωση τον ρόλο αυτόν είχε αναλάβει η ερευνήτρια, η οποία δημιούργησε άμεσα ένα κλίμα χαλάρωσης, αμοιβαίας συνεργασίας και εμπιστοσύνης με τους μαθητές.

Αυτό προέκυψε μέσα από κάποιες συναντήσεις, δύο για την ακρίβεια, που πραγματοποίησε η ερευνήτρια πριν την διεξαγωγή της έρευνας. Σε αυτές τις συναντήσεις η ερευνήτρια προσπάθησε να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές μέσα από κάποια εισαγωγικά παιχνίδια γνωριμίας και κινητικά, έτσι ώστε να εξοικειωθούν μαζί της. Επιπλέον, έγιναν συζητήσεις για το περιεχόμενο του προγράμματος παρέμβασης, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν πλήρως κατανοήσει τους στόχους του προγράμματος. Σε αυτές τις προπαρασκευαστικές συναντήσεις η εμψυχώτρια ήρθε σε επαφή με τους γονείς των ανήλικων συμμετοχόντων, για να δώσουν την συγκατάθεσή τους.

Χώρος δράσης

Σε κάθε παρέμβαση κύριο μέλημα ήταν η αίθουσα να είναι κατάλληλα διαμορφωμένη έτσι ώστε να διευκολύνεται η απρόσκοπτη φυσική δράση των παιδιών. Απομακρύνονταν θρανία και αντικείμενα που μπορούσαν να παρεμποδίσουν την δραματική δράση και εξέλιξη. Υπήρχε χαμηλόφωνη μουσική, διότι προσέφερε ηρεμία και αυτοσυγκέντρωση στα παιδιά.

Υλικά

Η ερευνήτρια-εμψυχώτρια έφερνε κάθε φορά ένα πολύχρωμο βαλιτσάκι, το οποίο είχε μέσα υφάσματα, καπέλα, μαρκαδόρους και άλλα αντικείμενα, χρήσιμα για κάθε δράση που υλοποιήθηκε στο πρόγραμμα παρέμβασης.

⁶²A. Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, Παπούλιας, Αθήνα, 2004.

3.6.1 Περιληπτική περιγραφή των δραστηριοτήτων του προγράμματος παρέμβασης

Η επιλογή των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων προέκυψε μετά από συστηματική αναζήτηση ερευνών και βιβλιογραφικών πηγών σε αντίστοιχα προγράμματα που έχουν σαν στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Αυτό που εντοπίστηκε ήταν ότι σε αυτές τις περιπτώσεις συνήθως επιλέγονται οι ακόλουθες τεχνικές του δράματος. Αρχικά, η παντομίμα η οποία σχετίζεται με την σωματική έκφραση των παιδιών, ο αυτοσχεδιασμός ο οποίος βοηθάει τους μαθητές να απελευθερωθούν, τα παιχνίδια ρόλων που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των μαθητών και τέλος, η αναπαράσταση δραματικών χαρακτήρων ή σεναρίων όπου καλλιεργείται η ενσυναίσθηση.

Μέσα από την ανασκόπηση των βιβλιογραφικών πηγών αυτό που αναδύεται είναι ότι για να επιτευχθεί η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης χρειάζεται να ακολουθηθούν αρκετές τεχνικές του δράματος. Επομένως, προκύπτει ότι αυτό επιτυγχάνεται μέσα από ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης εκπαιδευτικού δράματος και όχι με μεμονωμένες τεχνικές. Για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκαν τα ακόλουθα 15 οργανωμένα εργαστήρια. Στη συνέχεια, γίνεται μια σύντομη περιγραφή των στόχων για το καθένα από τα 15 εργαστήρια.

Το 1^ο εργαστήριο ήταν το πιο σημαντικό, διότι ήταν η πρώτη επαφή που είχαν τα παιδιά με το εκπαιδευτικό δράμα. Στόχος του 1^{ου} εργαστηρίου ήταν η γνωριμία με την ομάδα, η εξοικείωση των μελών της, η προθέρμανση και η προετοιμασία για τα επόμενα εργαστήρια.

Στόχος του 2^{ου} εργαστηρίου ήταν η ανάπτυξη της κινητικής και αισθητηριακής συμπεριφοράς μέσα από κινητικές ασκήσεις. Επιπλέον στόχος ήταν η καλλιέργεια της συνεργασίας και της αλληλεγγύης μέσα από ομαδικές δραστηριότητες.

Το 3^ο εργαστήριο είχε ως στόχο την καλλιέργεια της αντιληπτικής ικανότητας και των στάσεων μέσα από μια δραματική ιστορία που αναφερόταν στο λιοντάρι το οποίο σταμάτησε να βρυχάται.

Το 4^ο εργαστήριο είχε στόχο τον συντονισμό των κινήσεων των μελών του σώματος και την απελευθέρωση των συμμετεχόντων μέσω των αυτοσχεδιασμών.

Το 5^ο εργαστήριο είχε στόχο την ανάπτυξη της ακουστικής προσοχής, της αυτοσυγκέντρωσης και την δημιουργία εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων.

Το 6^ο εργαστήριο είχε στόχο την αύξηση της κινητικής και αισθητηριακής συμπεριφοράς και την ανάπτυξη της εκφραστικότητας μέσα από μια ομαδική δραματική αναπαράσταση.

Το 7^ο εργαστήριο είχε στόχο την ανάπτυξη έκφρασης των συναισθημάτων και εμπιστοσύνης των συμμετεχόντων, καθώς καλούνταν να αφηγηθούν μια ιστορία/ένα γεγονός που τους στεναχώρησε.

Το 8^ο εργαστήριο είχε στόχο την ανάπτυξη της αυτοσυγκέντρωσης, ενδοσκόπησης και συνειδητοποίησης, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνταν να αποτυπώσουν τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους στο «κρεμμύδι της ταυτότητας».

Το 9^ο εργαστήριο είχε στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της έκφρασης συναισθημάτων μέσω της δραματικής αναπαράστασης.

Το 10^ο εργαστήριο είχε στόχο την καλλιέργεια επίλυσης προβλημάτων μέσω της προσπέλασης εμποδίων μιας φανταστικής ιστορίας.

Το 11^ο εργαστήριο είχε στόχο την ανάπτυξη ηχητικής παρατήρησης και της αυτοσυγκέντρωσης.

Το 12^ο εργαστήριο είχε στόχο την τόνωση της αυτοπεποίθησης και της επιβολής μέσα από τα παιχνίδια ρόλων.

Το 13^ο εργαστήριο είχε στόχο την ανάπτυξη της αυτοσυγκέντρωσης και της προσοχής μέσω της παντομίμας.

Το 14^ο εργαστήριο είχε στόχο την καλλιέργεια της αυτοσυγκέντρωσης και αποφυγής εμποδίων ακολουθώντας «το μίτο της Αριάδνης».

Το 15^ο εργαστήριο είχε στόχο την ανάπτυξη της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της συνολικής αξιολόγησης των εργαστηρίων που προηγήθηκαν.

3.7 Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων που παρείχε η έρευνα πρωτογενών στοιχείων έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 20.0 (statistical package in social science) στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Για την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση πινάκων συχνοτήτων και ραβδογραμμάτων για καθένα ερώτημα της κλίμακας αυτοεκτίμησης του Rosenberg που έχει ως στόχο την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων.

Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο (t-student) αμφίπλευρης κατεύθυνσης. Το στατιστικό κριτήριο t-student 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 κριτηρίου t-student είναι: α) το πειραματικό δείγμα να είναι τυχαίο και β) οι υπό διερεύνηση εξαρτημένες μεταβλητές να ακολουθούν την κανονική κατανομή⁶³, 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.

Η διαδικασία ελέγχου-υπόθεσης που ακολουθήθηκε (με επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε 0.05) ήταν η εξής:

- H_0 = Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών.
- H_1 = Υπάρχει σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών.

⁶³B. Φιλίας, *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Gutenberg, Αθήνα, 1995, σ.338.

Στατιστική Ανάλυση των Αποτελεσμάτων - Παράθεση πινάκων και διαγραμμάτων

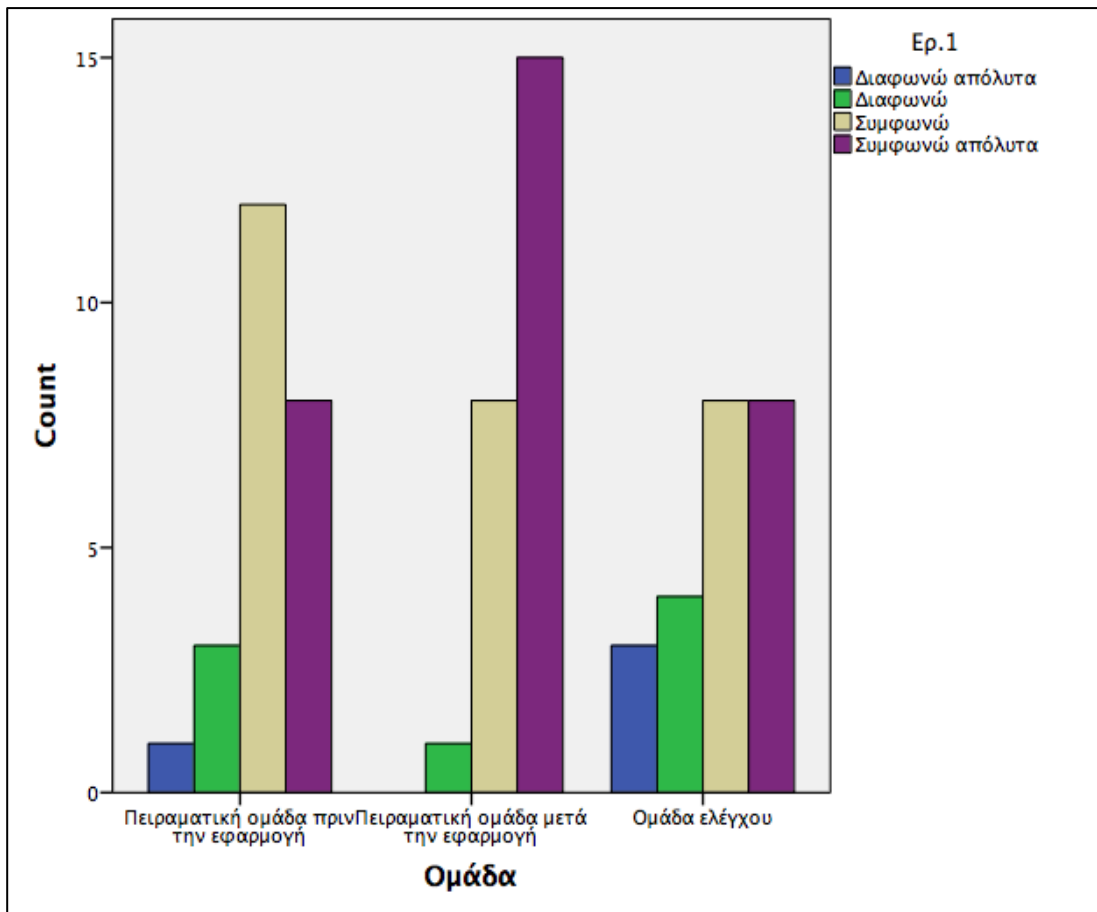
1. Γενικά, είμαι ικανοποιημένος από τον εαυτό μου

Ο πίνακας 3.1 και το διάγραμμα 3.1 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με την πρόταση “Γενικά, είμαι ικανοποιημένος από τον εαυτό μου” σε αναλογία με την ομάδα τους. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό της Πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή (50%) και το μεγαλύτερο ποσοστό της ομάδας ελέγχου (34.8%) συμφωνούν ότι είναι ικανοποιημένοι με τον εαυτό τους. Αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό της πειραματικής ομάδας (62.5%) μετά την εφαρμογή συμφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 3.1: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.1

			Γενικά, είμαι ικανοποιημένος από τον εαυτό μου				Σύνολο
			Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count	1	3	12	8	24
		%	4.2%	12.5%	50.0%	33.3%	100.0%
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count	0	1	8	15	24
		%	0.0%	4.2%	33.3%	62.5%	100.0%
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count	3	4	8	8	23
		%	13.0%	17.4%	34.8%	34.8%	100.0%
Σύνολο	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count	3	4	8	8	23
		%	13.0%	17.4%	34.8%	34.8%	100.0%
	Count	7	12	36	39	94	
	%	7.4%	12.8%	38.3%	41.5%	100.0%	

Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου



Διάγραμμα 3.1: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.1

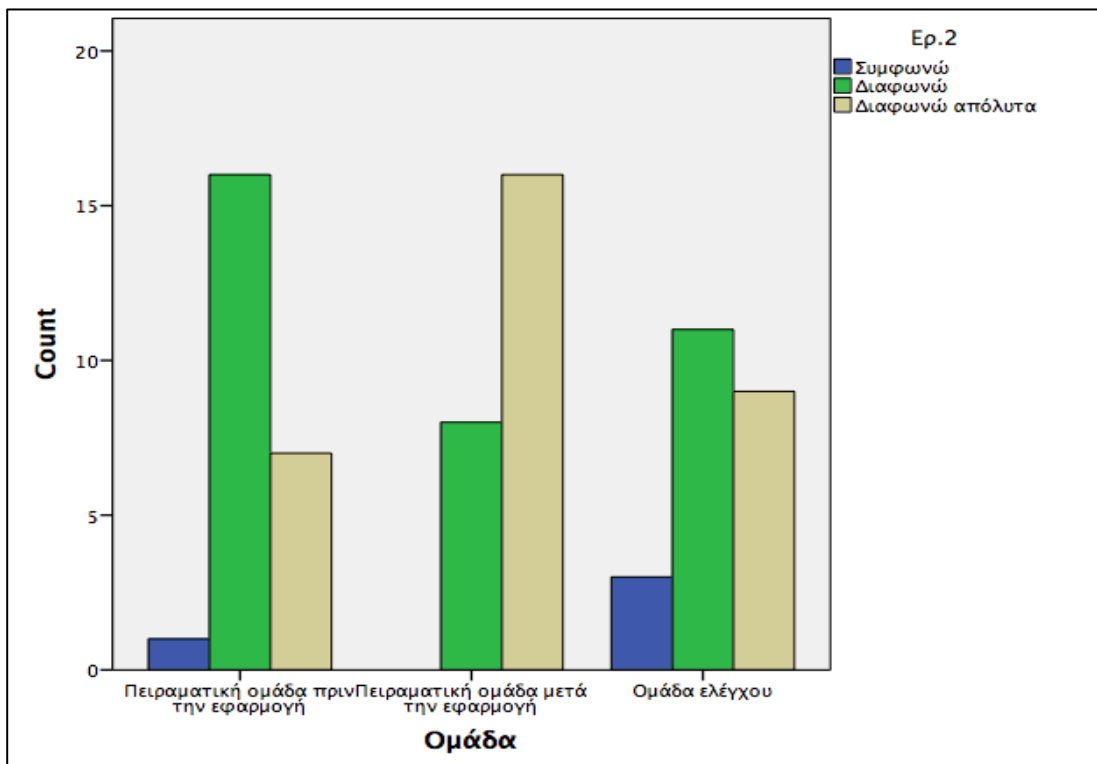
2. Μερικές φορές δεν είμαι καθόλου καλός.

Ο πίνακας 3.2 και το διάγραμμα 3.2 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με την πρόταση “Μερικές φορές δεν είμαι καθόλου καλός” σε αναλογία με την ομάδα τους. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό της Πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή (66.7%) και το μεγαλύτερο ποσοστό της ομάδας ελέγχου (47.8%) διαφωνούν ότι είναι μερικές φορές δεν είναι καθόλου καλοί. Αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό της πειραματικής ομάδας (66.7%) μετά την εφαρμογή διαφωνεί απόλυτα.

Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου

Πίνακας 3.2: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.2

		Μερικές φορές δεν είμαι καθόλου καλός			Σύνολο
		Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count 1	Count 16	Count 7	Count 24
		% 4.2%	% 66.7%	% 29.2%	% 100.0%
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count 0	Count 8	Count 16	Count 24
		% 0.0%	% 33.3%	% 66.7%	% 100.0%
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count 3	Count 11	Count 9	Count 23
		% 13.0%	% 47.8%	% 39.1%	% 100.0%
Σύνολο	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count 3	Count 11	Count 9	Count 23
		% 13.0%	% 47.8%	% 39.1%	% 100.0%
	Σύνολο	Count 7	Count 46	Count 41	Count 94
	% 7.4%	% 48.9%	% 43.6%	% 100.0%	



Διάγραμμα 3.2: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.2

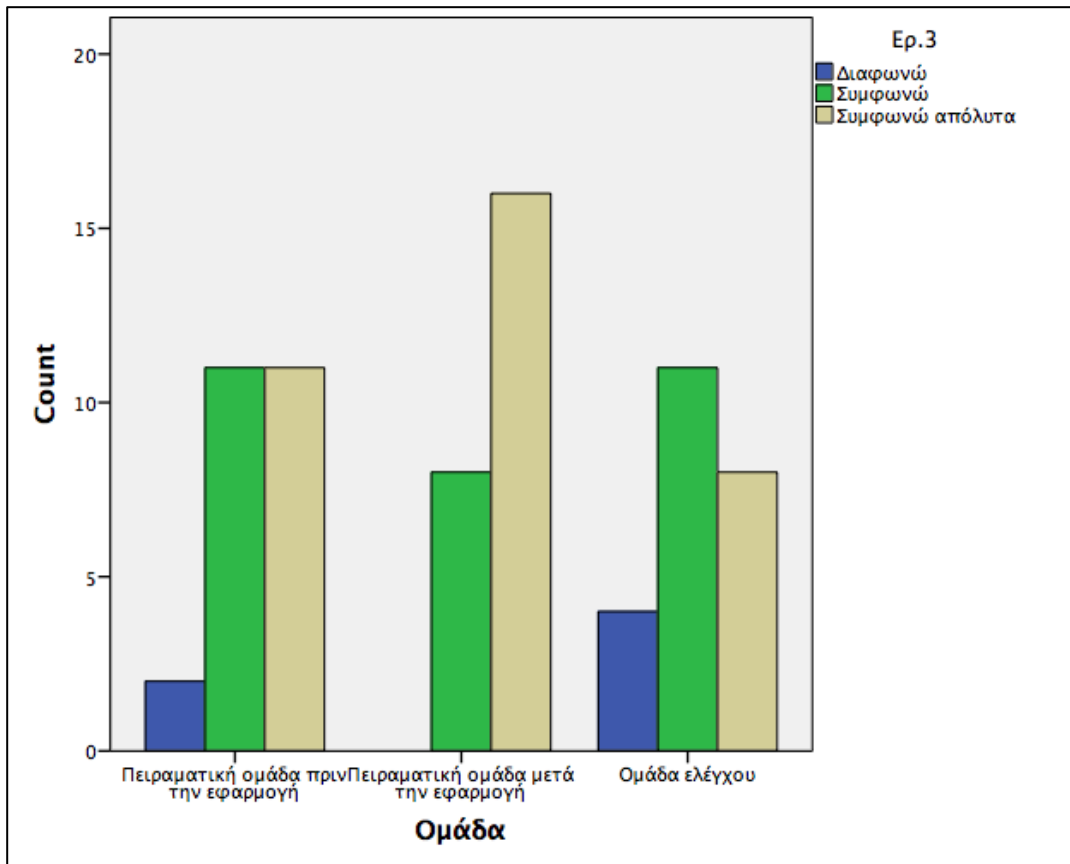
3. Νομίζω ότι σαν άτομο έχω κάποια καλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα.

Ο πίνακας 3.3 και το διάγραμμα 3.3 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με την πρόταση “Νομίζω ότι σαν άτομο έχω κάποια καλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα” σε αναλογία με την ομάδα τους. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό της Πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή (45.8%) και το μεγαλύτερο ποσοστό της ομάδας ελέγχου (47.8%) συμφωνούν ότι σαν άτομα έχουν κάποια καλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό της πειραματικής ομάδας (66.7%) μετά την εφαρμογή συμφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 3.3: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.3

			Νομίζω ότι σαν άτομο έχω κάποια καλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα			Σύνολο
			Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Ομάδα	Πειραματική ομάδα	Count	2	11	11	24
	πριν την εφαρμογή	%	8.3%	45.8%	45.8%	100.0%
	Πειραματική ομάδα	Count	0	8	16	24
	μετά την εφαρμογή	%	0.0%	33.3%	66.7%	100.0%
	Ομάδα ελέγχου	Count	4	11	8	23
	πριν την εφαρμογή	%	17.4%	47.8%	34.8%	100.0%
Σύνολο	Ομάδα ελέγχου	Count	4	11	8	23
	μετά την εφαρμογή	%	17.4%	47.8%	34.8%	100.0%
		Count	10	41	43	94
	%	10.6%	43.6%	45.7%	100.0%	

Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου



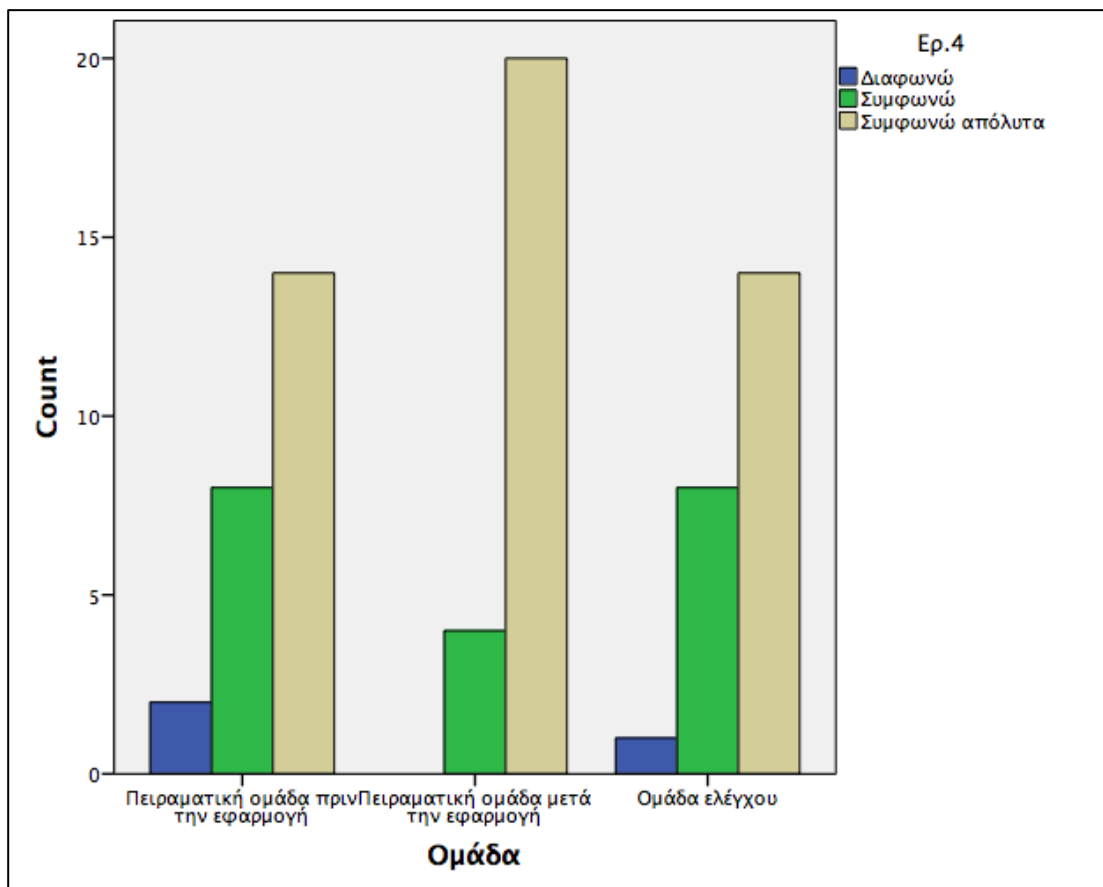
Διάγραμμα 3.3: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.3

4. Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι.

Ο πίνακας 3.4 και το διάγραμμα 3.4 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με την πρόταση “Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι” σε αναλογία με την ομάδα τους. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των τριών ομάδων συμφωνούν απόλυτα ότι είμαι σε θέση να κάνουν πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι. Παρά ταύτα το ποσοστό της Πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή είναι αισθητά μεγαλύτερο.

Πίνακας 3.4: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.4

		Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι			Σύνολο
		Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count 2	8	14	24
		% 8.3%	33.3%	58.3%	100.0%
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count 0	4	20	24
		% 0.0%	16.7%	83.3%	100.0%
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count 1	8	14	23
		% 4.3%	34.8%	60.9%	100.0%
Σύνολο	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count 1	8	14	23
		% 4.3%	34.8%	60.9%	100.0%
		Count 4	28	62	94
		% 4.3%	29.8%	66.0%	100.0%



Διάγραμμα 3.4: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.4

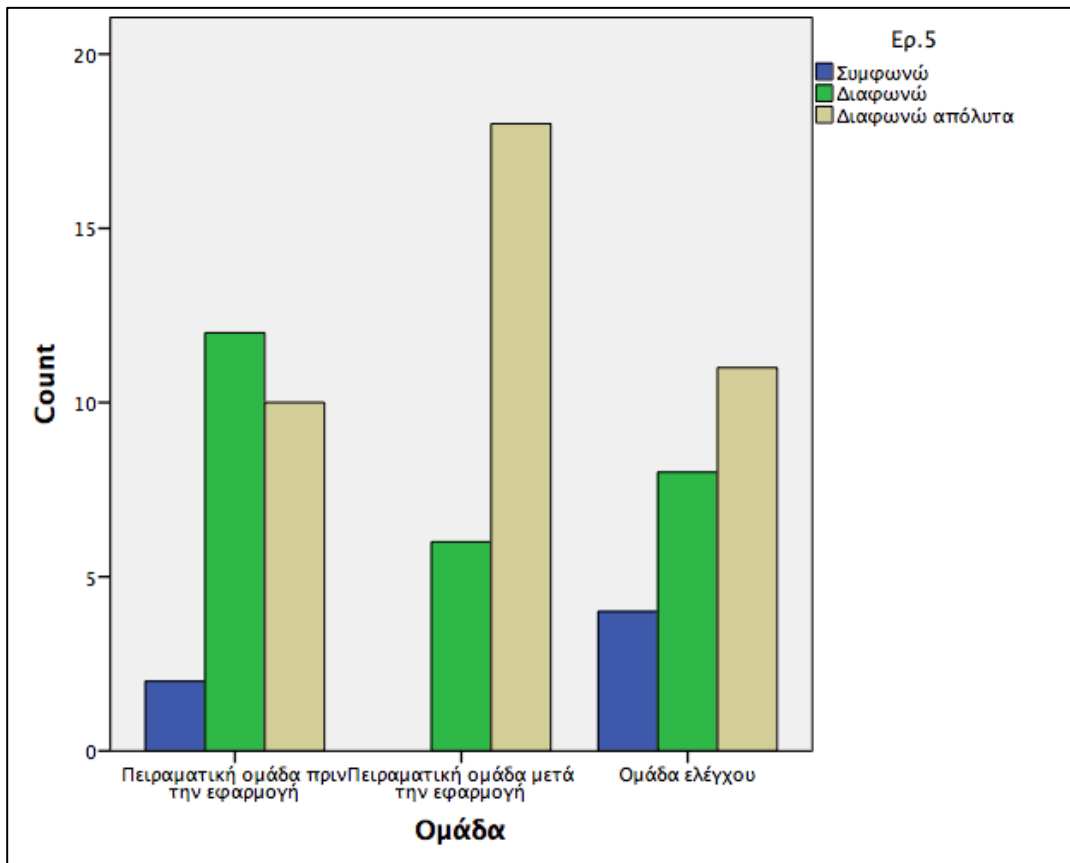
5. Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά πράγματα για τα οποία θα μπορούσα να είμαι περήφανος.

Ο πίνακας 3.5 και το διάγραμμα 3.5 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με την πρόταση “Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά πράγματα για τα οποία θα μπορούσα να είμαι περήφανος” σε αναλογία με την ομάδα τους. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό της Πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή (50%) και το μεγαλύτερο ποσοστό της ομάδας ελέγχου (47.8%) διαφωνούν ότι δεν έχουν πολλά πράγματα για τα οποία θα μπορούσαν να είναι περήφανοι. Αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό της πειραματικής ομάδας (75%) μετά την εφαρμογή διαφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 3.5: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.5

		Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά πράγματα για τα οποία θα μπορούσα να είμαι περήφανος			Σύνολο	
		Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα		
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count 2	12	10	24	
	%	8.3%	50.0%	41.7%	100.0%	
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count 0	6	18	24	
	%	0.0%	25.0%	75.0%	100.0%	
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count 4	8	11	23	
	%	17.4%	34.8%	47.8%	100.0%	
Σύνολο	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count 4	8	11	23	
	%	17.4%	34.8%	47.8%	100.0%	
Σύνολο		Count 10	34	50	94	
		%	10.6%	36.2%	53.2%	100.0%

Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου



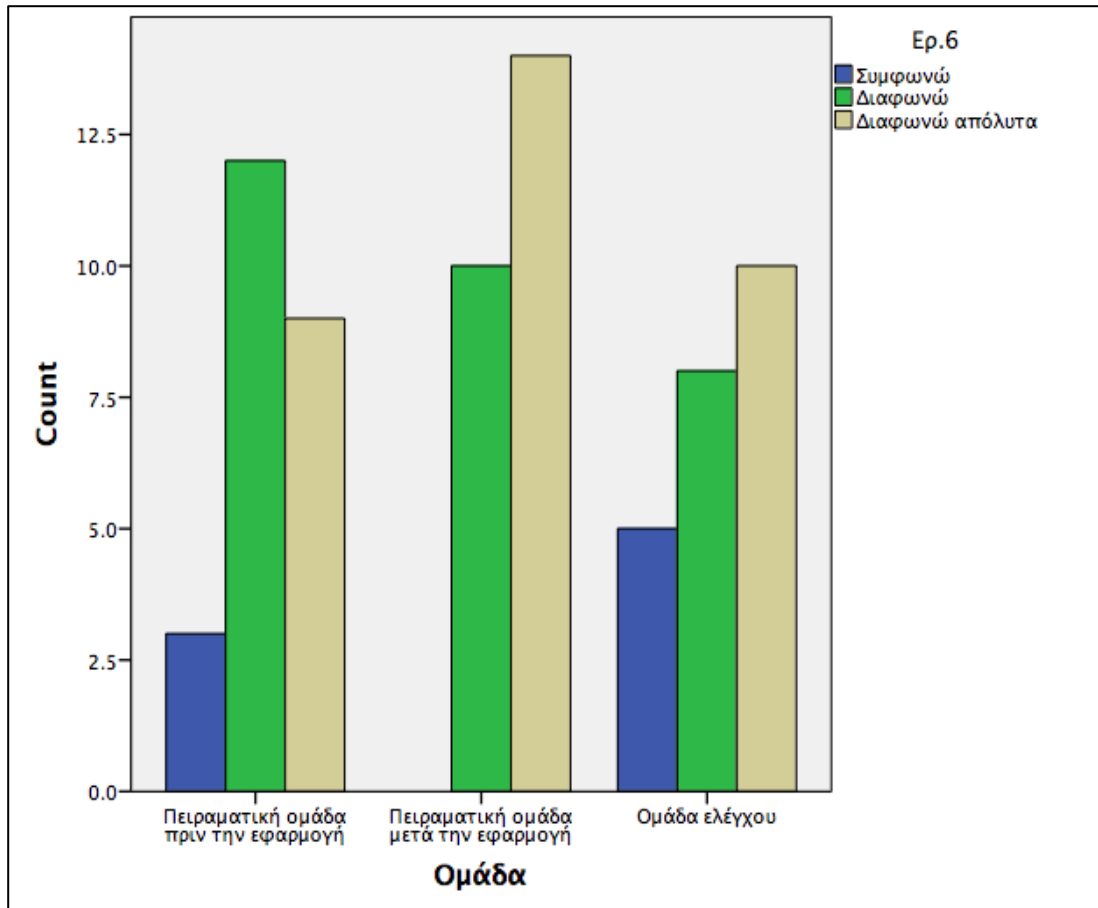
Διάγραμμα 3.5: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.5

6. Αισθάνομαι άχρηστος μερικές φορές.

Ο πίνακας 3.6 και το διάγραμμα 3.6 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με την πρόταση “Αισθάνομαι άχρηστος μερικές φορές” σε αναλογία με την ομάδα τους. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό της Πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή (50%) και το μεγαλύτερο ποσοστό της ομάδας ελέγχου (43.5%) διαφωνούν ότι αισθάνονται άχρηστοι μερικές φορές. Αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό της πειραματικής ομάδας (58.3%) μετά την εφαρμογή διαφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 3.6: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.6

		Αισθάνομαι άχρηστος μερικές φορές			Σύνολο
		Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count 3	12	9	24
		% 12.5%	50.0%	37.5%	100.0%
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count 0	10	14	24
		% 0.0%	41.7%	58.3%	100.0%
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count 5	8	10	23
		% 21.7%	34.8%	43.5%	100.0%
Σύνολο	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count 5	8	10	23
		% 21.7%	34.8%	43.5%	100.0%
		Count 13	38	43	94
		% 13.8%	40.4%	45.7%	100.0%



Διάγραμμα 3.6: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.6

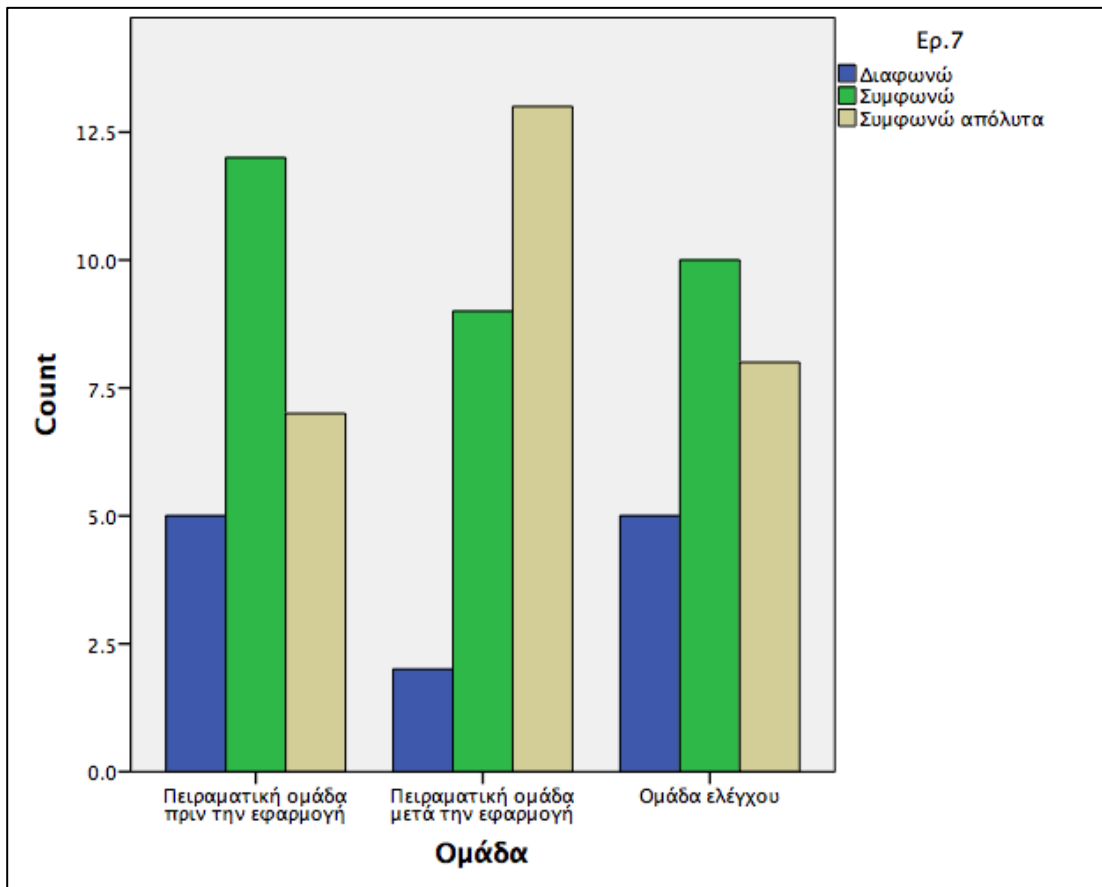
7. Αισθάνομαι ότι είμαι πρόσωπο που αξίζω, τουλάχιστον τόσο όσο οι άλλοι.

Ο πίνακας 3.7 και το διάγραμμα 3.7 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με την πρόταση “Αισθάνομαι ότι είμαι πρόσωπο που αξίζω, τουλάχιστον τόσο όσο οι άλλοι” σε αναλογία με την ομάδα τους. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό της Πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή (50%) και το μεγαλύτερο ποσοστό της ομάδας ελέγχου (43.5%) συμφωνούν ότι είναι αξίζουν, τουλάχιστον τόσο όσο οι άλλοι. Αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό της Πειραματικής ομάδας (54.2%) μετά την εφαρμογή συμφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 3.7: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.7

		Αισθάνομαι ότι είμαι πρόσωπο που αξίζω, τουλάχιστον τόσο όσο οι άλλοι			Σύνολο	
		Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα		
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count 5	12	7	24	
	%	20.8%	50.0%	29.2%	100.0%	
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count 2	9	13	24	
	%	8.3%	37.5%	54.2%	100.0%	
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count 5	10	8	23	
	%	21.7%	43.5%	34.8%	100.0%	
Σύνολο	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count 5	10	8	23	
	%	21.7%	43.5%	34.8%	100.0%	
Σύνολο		Count 17	41	36	94	
		%	18.1%	43.6%	38.3%	100.0%

Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου



Διάγραμμα 3.7: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.7

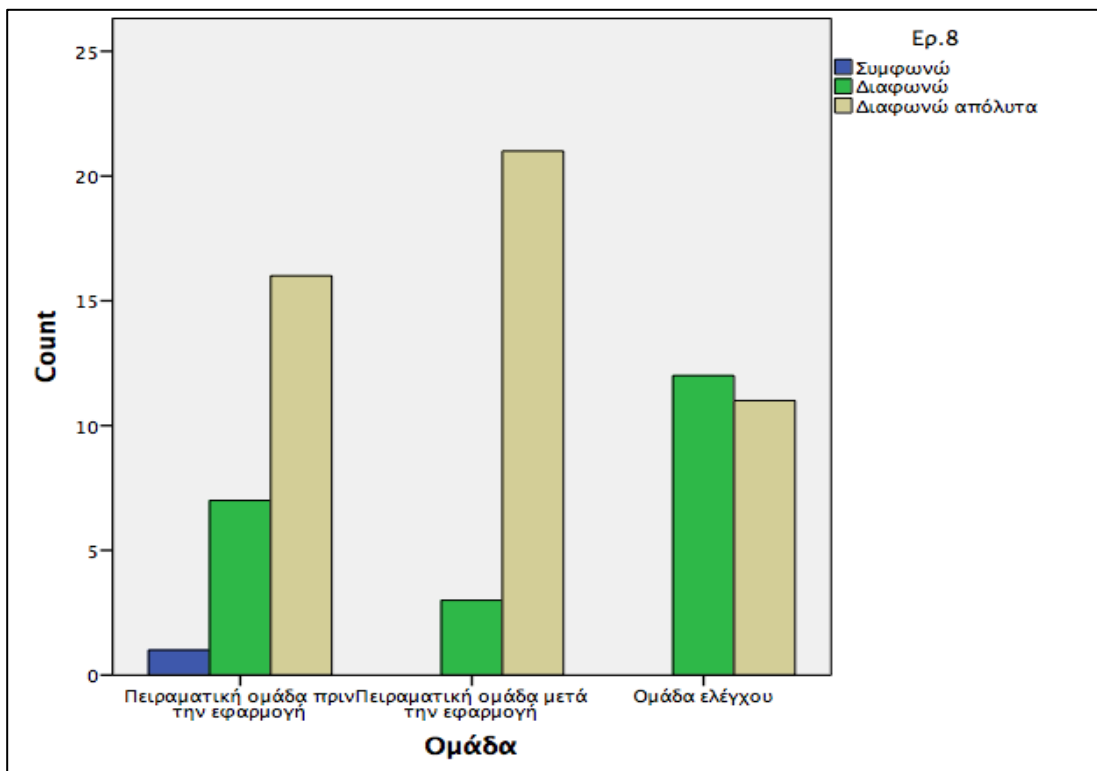
8. Εύχομαι να είχα περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου.

Ο πίνακας 3.8 και το διάγραμμα 3.8 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με την πρόταση “Εύχομαι να είχα περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου” σε αναλογία με την ομάδα τους. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό της Πειραματικής ομάδας πριν (66.7%) και μετά την εφαρμογή (87.5%) διαφωνούν απόλυτα ότι εύχονται να είχαν περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό τους. Αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό της ομάδας ελέγχου (52.2%) διαφωνεί.

Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου

Πίνακας 3.8: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.8

		Εύχομαι να είχα περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου			Σύνολο
		Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count 1	7	16	24
		% 4.2%	29.2%	66.7%	100.0%
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count 0	3	21	24
		% 0.0%	12.5%	87.5%	100.0%
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count 0	12	11	23
		% 0.0%	52.2%	47.8%	100.0%
Σύνολο	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count 0	12	11	23
		% 0.0%	52.2%	47.8%	100.0%
		Count 1	34	59	94
		% 1.1%	36.2%	62.8%	100.0%



Διάγραμμα 3.8: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.8

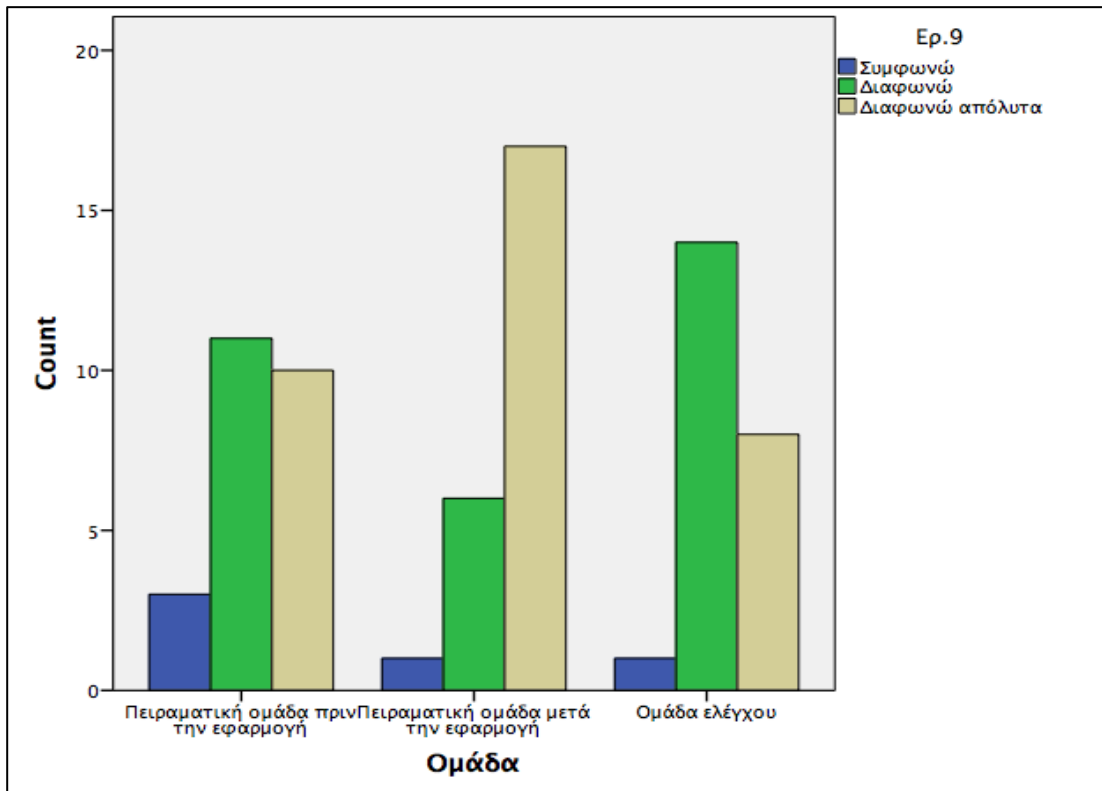
9. Το μόνο που σκέφτομαι είναι ότι είμαι ένας αποτυχημένος.

Ο πίνακας 3.9 και το διάγραμμα 3.9 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με την πρόταση “Το μόνο που σκέφτομαι είναι ότι είμαι ένας αποτυχημένος” σε αναλογία με την ομάδα τους. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό της Πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή (45.8%) και το μεγαλύτερο ποσοστό της ομάδας ελέγχου (60.9%) διαφωνούν ότι το μόνο που σκέφτονται είναι ότι είναι αποτυχημένοι. Αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό της πειραματικής ομάδας (70.8%) μετά την εφαρμογή διαφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 3.9: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.9

		Το μόνο που σκέφτομαι είναι ότι είμαι ένας αποτυχημένος			Σύνολο	
		Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα		
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count 3	11	10	24	
	%	12.5%	45.8%	41.7%	100.0%	
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count 1	6	17	24	
	%	4.2%	25.0%	70.8%	100.0%	
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count 1	14	8	23	
	%	4.3%	60.9%	34.8%	100.0%	
Σύνολο	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count 0	14	9	23	
	%	0.0%	60.9%	39.1%	100.0%	
Σύνολο		Count 5	45	44	94	
		%	5.3%	47.9%	46.8%	100.0%

Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου



Διάγραμμα 3.9: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.9

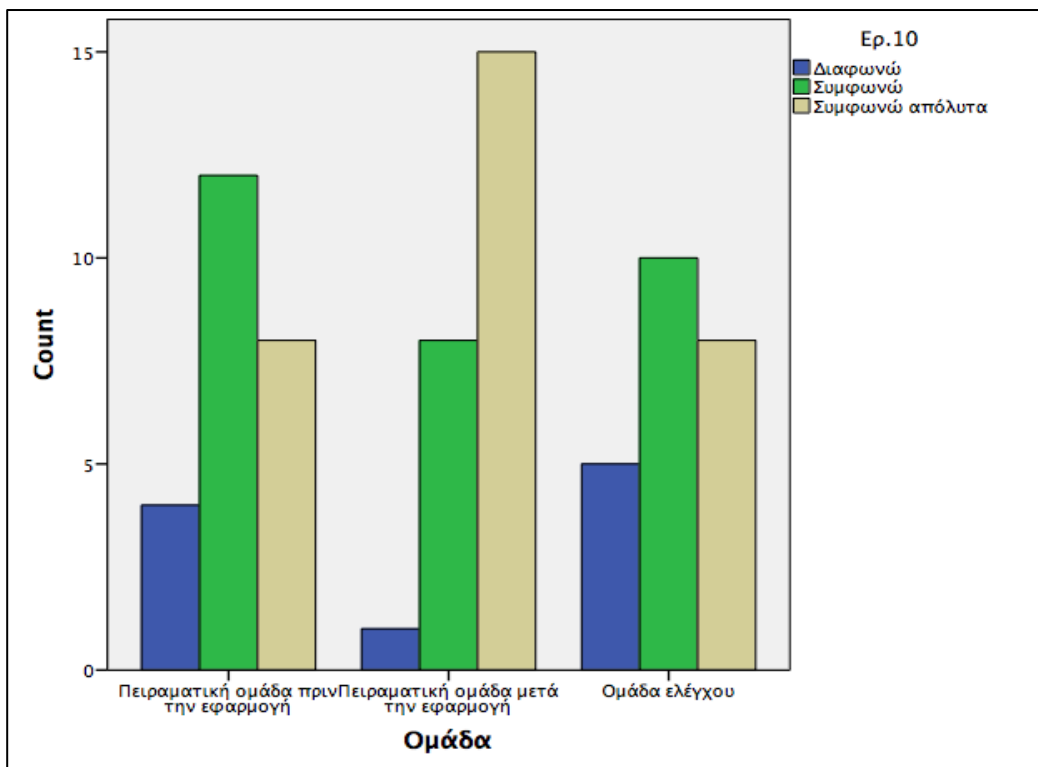
10. Έχω μια θετική στάση για τον εαυτό μου.

Ο πίνακας 3.10 και το διάγραμμα 3.10 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με την πρόταση “ Έχω μια θετική στάση για τον εαυτό μου” σε αναλογία με την ομάδα τους. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό της Πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή (50%) και το μεγαλύτερο ποσοστό της ομάδας ελέγχου (43.5%) συμφωνούν ότι έχουν μια θετική στάση για τον εαυτό τους. Αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό της πειραματικής ομάδας (62.5%) μετά την εφαρμογή συμφωνεί απόλυτα.

Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου

Πίνακας 3.10: ποσοστά απαντήσεων ερωτ.10

		Έχω μια θετική στάση για τον εαυτό μου			Σύνολο
		Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count 4	Count 12	Count 8	Count 24
		% 16.7%	% 50.0%	% 33.3%	% 100.0%
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count 1	Count 8	Count 15	Count 24
		% 4.2%	% 33.3%	% 62.5%	% 100.0%
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count 5	Count 10	Count 8	Count 23
		% 21.7%	% 43.5%	% 34.8%	% 100.0%
Σύνολο	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count 5	Count 9	Count 9	Count 23
		% 21.7%	% 39.1%	% 39.1%	% 100.0%
		Count 15	Count 39	Count 40	Count 94
		% 16.0%	% 41.5%	% 42.6%	% 100.0%



Διάγραμμα 3.10: συχνότητες απαντήσεων ερωτ.10

Συγκρίσεις των συνολικών επιδόσεων στην κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg ανά ομάδα

A) Πειραματική ομάδα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του t-test για εξαρτημένα δείγματα η επίδοση της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των 2 μετρήσεων (της αρχικής και της τελικής μέτρησης) στο συνολικό βαθμό της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων.

[t(23)= -7.351 p= .000]

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης t-student η οποία χρησιμοποιήθηκε για την πειραματική ομάδα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 3.11.

Πίνακας 3.11: Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair1 self esteem total 1 - selfesteem total 2	-3,667	2,444	,499	-4,698	-2,635	-7,351	23	,000

Β) Ομάδα ελέγχου

Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου από τα αποτελέσματα του t-test για εξαρτημένα δείγματα φάνηκε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των 2 μετρήσεων (της αρχικής και της τελικής μέτρησης) στο συνολικό βαθμό της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων.

[t(22)= 0.57, p=.575]

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης t-student η οποία χρησιμοποιήθηκε για την ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 3.12.

Πίνακας 3.12: Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair1 self esteem total 1 - selfesteem total 2	,043	,367	,076	-,115	,202	,569	22	,575

Ερευνητικό αποτέλεσμα

Με βάση το ερευνητικό ερώτημα βρέθηκε ότι υπάρχει θετική επίδραση μεταξύ του βαθμού αυτοεκτίμησης των μαθητών της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου και την εφαρμογή ενός ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος με τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Οι πίνακες και τα διαγράμματα που προηγήθηκαν φανερώνουν την μεταβολή στον βαθμό της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 Συζήτηση- Συμπεράσματα

Στη παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια να ερευνηθεί το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Σε αυτό το τελευταίο μέρος της εργασίας μας, θα ασχοληθούμε με την συνολική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της πειραματικής διαδικασίας και τον σχολιασμό/συζήτηση των συμπερασμάτων που αναδείχτηκαν μέσα από την έρευνα.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία που αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος το εκπαιδευτικό δράμα⁶⁴ 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. Όπως αναφέρει η Κοντογιάννη⁶⁵ η *δραματοποίηση είναι ένας παιδαγωγικός τρόπος που οδηγεί το παιδί να βιώσει και να μεταλλάξει σε εμπειρίες τις πληροφορίες-γνώσεις και τις συνειδητές και ασυνείδητες ποιότητες του εσωτερικού του κόσμου.*

Στην ίδια φιλοσοφία οι Αυδή & Χατζηγεωργίου⁶⁶ αναφέρουν πως το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με σαφή παιδαγωγικό χαρακτήρα. Κατά τον Woodland⁶⁷, επίσης, το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να καθοριστεί ως μια μορφή τέχνης η οποία διευκολύνει την εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό ακολουθήθηκε στην πειραματική διαδικασία ένα πρόγραμμα παρέμβασης εκπαιδευτικού δράματος με 15 εργαστήρια και δείγμα έρευνας μαθητές της Δ' τάξης δημοτικού σχολείου.

⁶⁴Α. Κοντογιάννη, 2008, όπ. προηγουμένως.

⁶⁵Α. Κοντογιάννη, 1998, όπ. προηγουμένως, σ. 42.

⁶⁶Α. Αυδή & Μ. Χατζηγεωργίου, 2007, όπ. προηγουμένως, σ.19.

⁶⁷Β. Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.24.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν εάν η εφαρμογή ενός ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος έχει επίδραση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Το βασικό μας ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώθηκε. Συγκεκριμένα, η απάντηση σε αυτό 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 έγιναν προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αρχικών και των τελικών μετρήσεων. Αφού ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα, απέδειξε ότι επήλθε σημαντική βελτίωση όσον αφορά την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων.

Εκτός από την απόδειξη των στατιστικών ελέγχων τα αποτελέσματα εναρμονίζονται με πλήθος αντίστοιχων ερευνών που έχουν διενεργηθεί τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Πολλές από αυτές τις έρευνες αναφέρθηκαν εκτενέστερα στο θεωρητικό μέρος.

Εν συντομία, ας θυμηθούμε σε εθνικό επίπεδο, αρχικά, την σχετική έρευνα που διενήργησε η Ελευθερία Μπάκα⁶⁸ το 2011 στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο: «Η θεατρική αγωγή ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες». Διαπίστωσε ότι όχι μόνο ενισχύεται η αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των παιδιών αλλά εντόπισε και σημαντική βελτίωση, σε επιμέρους τομείς όπως στη σχολική ικανότητα και στη συμπεριφορά των μαθητών. Επιπλέον, ο Αστέριος Τσιάρας⁶⁹ το 2003 στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο: «Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» εξέτασε την συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

⁶⁸ Ε. Μπάκα, 2011, όπ. προηγουμένως.

⁶⁹ Α. Τσιάρας, 2003, όπ. προηγουμένως.

Σε διεθνές επίπεδο, σχετική είναι έρευνα του Peter Wright⁷⁰ όπου διερεύνησε το εκπαιδευτικό δράμα και την αυτοεκτίμηση το 2004, σε παιδιά 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. Μια άλλη σχετική έρευνα είναι του Fischer⁷¹ ο οποίος στη διδακτορική του διατριβή το 1991 ερεύνησε: «Το παιδαγωγικό και ψυχολογικό νόημα του δράματος στην εκπαίδευση, πιθανότητες ενίσχυσης μιας προοδευτικής ολοκλήρωσης της προσωπικότητας». Η έρευνα ήταν ποιοτική και πραγματοποιήθηκε μέσα από προσωπικές παρατηρήσεις προσεγγίζοντας το θεατρικό παιχνίδι από μια εμπειρικο-φαινομενολογική σκοπιά. Το βασικό συμπέρασμά του ήταν ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι στο σχολείο ενισχύεται η δημιουργικότητα, η αυτονομία και η δημοκρατική προσωπικότητα των μαθητών.

Από τις προηγούμενες αναφορές σε σχετικές έρευνες αποδεικνύεται ότι δεν έχει διερευνηθεί τόσο στοχευμένα το εκπαιδευτικό δράμα. Μέχρι σήμερα οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ειδικά στον ελλαδικό χώρο αφορούν κυρίως την θεατρική αγωγή. Κατ' επέκταση αυτό κάνει την παρούσα έρευνα εξαιρετικά σημαντική. Άλλωστε, το εκπαιδευτικό δράμα έχει παρεισφρήσει δυναμικά τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό η παρούσα έρευνα έρχεται να φωτίσει τις πτυχές του εκπαιδευτικού δράματος.

Στη συνέχεια που ακολουθεί αναλύονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν μέσα από την πειραματική διαδικασία. Ενδεικτικά, θα αναφέρουμε κάποια αποτελέσματα της έρευνας με ακριβή στοιχεία, έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα.

⁷⁰P. Wright, 2006, όπ. προηγουμένως.

⁷¹I. Fisher, 1991, όπ. προηγουμένως.

Στη στατιστική ανάλυση που έγινε βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό της πειραματικής ομάδας και για την ακρίβεια το 62.5% μετά την εφαρμογή του πειράματος συμφωνεί απόλυτα στην ερώτηση που τέθηκε από το εργαλείο μέτρησης «είμαι ικανοποιημένος από τον εαυτό μου». Ενώ, στην ίδια ερώτηση η ομάδα ελέγχου απάντησε ότι μόλις το 34.8% συμφωνεί απόλυτα ότι είναι ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους. Από αυτό προκύπτει ότι το πείραμα επηρέασε σε μεγάλο ποσοστό την γνώμη που είχαν οι ίδιοι για τον εαυτό τους. Άρα, ενδυνάμωσε την προσωπικότητά τους και βελτίωσε την γνώμη που είχαν οι συμμετέχοντες για την αυτοεικόνα τους.

Στη δήλωση «νομίζω ότι σαν άτομο έχω κάποια καλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα» βρέθηκε ότι η πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή συμφωνεί και με ποσοστό 45.8%. Ενώ, μετά την εφαρμογή το μεγαλύτερο ποσοστό της πειραματικής ομάδας και συγκεκριμένα το 66.7% συμφωνεί απόλυτα στην ερώτηση. Από αυτό απορρέει ότι επήλθε σημαντική μεταβολή του ποσοστού. Επομένως, το εκπαιδευτικό δράμα παρείχε την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ανακαλύψουν τις πτυχές του εαυτού τους, να αντιληφθούν τις δυνατότητές τους και να εντοπίσουν τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

Στη δήλωση «έχω μια θετική στάση για τον εαυτό μου» βρέθηκε ότι η πειραματική ομάδα, μετά το πείραμα, συμφωνεί απόλυτα σε ποσοστό 62.5%. Ενώ η ομάδα ελέγχου βρέθηκε ότι συμφωνεί σε ποσοστό 43.5%. Από αυτό προκύπτει ότι πρόγραμμα παρέμβασης ενίσχυσε σημαντικά την αυτοεκτίμησή τους και ενδεχομένως τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους.

Μέσα από την παράθεση και τον σχολιασμό ορισμένων αποτελεσμάτων της έρευνας, αλλά και από τα λοιπά αποτελέσματα της έρευνας που αναφέρθηκαν στην παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, παρατηρείται ότι υπάρχει μεταβολή των ποσοστών πριν και μετά την πειραματική διαδικασία. Συγκεκριμένα, μετά το πρόγραμμα παρέμβασης παρατηρείται αύξηση των ποσοστών της πειραματικής ομάδας και βελτίωση της αυτοεκτίμησης και αυτοεικόνας που είχαν οι μαθητές σε σύγκριση με πριν.

Τα παραπάνω ευρήματα ταιριάζουν με όσα αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος σχετικά με το εκπαιδευτικό δράμα. Όπως είχαμε αναφέρει στο θεωρητικό μέρος, στο εκπαιδευτικό δράμα όλοι οι μαθητές νιώθουν χρήσιμοι και ικανοί, διότι όλοι εμπλέκονται σε αυτήν τη διαδικασία και έχουν ένα σημαντικό ρόλο. 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. Επομένως, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος κανένας μαθητής δεν νιώθει παρείσακτος. Απεναντίας, τονώνεται το ηθικό του και αισθάνεται επαρκής. Αυτό διαπιστώθηκε ότι συνέβη και στην πειραματική ομάδα της παρούσας έρευνας.

Άλλωστε, όπως είχαμε αναφέρει και στο θεωρητικό μέρος τα οφέλη είναι πολλά για τους μαθητές εκείνους οι οποίοι έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με την Σίμου και τον Παπάνη⁷² οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση νοιώθουν σιγουριά για τον εαυτό τους, έχουν απόλυτη γνώση της πραγματικότητας και είναι σε θέση να γνωρίζουν τι χρειάζονται από την ζωή τους, έτσι ώστε να το επιτύχουν. Αναμφισβήτητα, η αυτοεκτίμηση είναι ζωτικής σημασίας για τη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Παρέχει τα εφόδια που χρειάζεται ένα παιδί για να αναπτυχθεί σωστά. Όταν η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης επιτυγχάνεται μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης εκπαιδευτικού δράματος εμπλουτισμένο με κατάλληλες τεχνικές, είναι προτιμότερο, διότι συντελείται με τρόπο ευχάριστο για το παιδί.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα και συμπεράσματα 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 εργαστήρια εκπαιδευτικού δράματος με σαφείς στόχους, οργανωμένο πρόγραμμα και προσαρμοσμένα στις ηλικιακές ομάδες των εμπλεκομένων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ανοίγουν τον δρόμο για νέες έρευνες.

⁷²B. Σίμου & Ε. Παπάνης, 2007, όπ. προηγουμένως.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Την σημερινή εποχή καθώς υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα που διευκολύνουν την έρευνα, εντούτοις υπάρχουν περιορισμοί που εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας. Επομένως, θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξουμε ότι η διερεύνηση του εκπαιδευτικού δράματος εξαντλήθηκε σε αυτή την εργασία. Υπήρξαν αρκετοί περιορισμοί που μπορεί να οδήγησαν σε ελάττωση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητα της έρευνας.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε τον πρώτο περιορισμό. Το δείγμα που επιλέχθηκε ήταν μικρό, διότι έπρεπε να μελετηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα. Παράλληλα με αυτό δεν υπήρχε η δυνατότητα να εφαρμοστεί η πειραματική διαδικασία, δηλαδή το πρόγραμμα παρέμβασης και σε άλλες τάξεις. Εάν υπήρχε αυτή η δυνατότητα το δείγμα θα ήταν μεγαλύτερο και περισσότερο αντιπροσωπευτικό.

Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα που επιλέχθηκε για να ερευνηθεί αποτέλεσε τον δεύτερο περιορισμό. Η έρευνα θα μπορούσε να απευθυνθεί σε μεγαλύτερη τάξη, όπως για παράδειγμα στην Ε' ή Στ' τάξη του δημοτικού. Κατά αυτόν τον τρόπο οι συμμετέχοντες θα κατανοούσαν με περισσότερη σαφήνεια τις ερωτήσεις και θα απαντούσαν με ορθότερο τρόπο στο ερωτηματολόγιο. Κατ' επέκταση, ενδεχομένως, οι μετρήσεις να έδιναν την μέγιστη μεταβολή μετά την πειραματική διαδικασία.

Ένας τελευταίος, αλλά εξίσου σημαντικός περιορισμός ήταν η λήψη ενός μόνο εργαλείου συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Συγκεκριμένα, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο δέκα ερωτήσεων-δηλώσεων. Ενδεχομένως, θα ήταν καλύτερα εάν υπήρχε ένας συνδυασμός με άλλα μέσα συλλογής δεδομένων όπως για παράδειγμα η συνέντευξη ή η συμμετοχική παρατήρηση. Θα είχαν αντληθεί περισσότερα συμπεράσματα και θα υπήρχε η δυνατότητα καλύτερης σύγκρισης των αποτελεσμάτων.

4.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Είναι σαφές ότι τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας τονίζουν την ανάγκη διεξαγωγής περισσότερων ερευνών όσον αφορά το εκπαιδευτικό δράμα. Μέσα από την εμπειρία που αποκομίσθηκε, κατά την διάρκεια της παρούσας έρευνας, προέκυψαν οι ακόλουθες προτάσεις που έχουν ως στόχο να ανοίξουν τον δρόμο για νέες βελτιωμένες έρευνες εμβαθύνοντας στο επιστημονικό πεδίο του εκπαιδευτικού δράματος.

Για το λόγο αυτό προτείνεται να γίνει μεγαλύτερης διάρκειας έρευνα. Θα έχει σαν αποτέλεσμα να είναι περισσότερο οργανωμένη και καλύτερα δομημένη στα στάδια της έρευνας. Κατά αυτόν τον τρόπο θα εξασφαλιστεί περισσότερο η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

Μια άλλη πρόταση είναι να πραγματοποιηθεί η έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα. Όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο περισσότερο αντιπροσωπευτικά θα είναι τα αποτελέσματα.

Προτείνεται, επίσης, να ακολουθείται μία πιλοτική έρευνα πριν από την κυρίως έρευνα για το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο. Είναι προτιμότερο διότι διασφαλίζει την κυρίως έρευνα και εκμηδενίζει τις αστοχίες.

Επιπλέον, μέσα από την παρούσα έρευνα προκύπτει η ανάγκη να ερευνηθεί το εκπαιδευτικό δράμα και σε άλλες ομάδες όπως στην ειδική αγωγή. Ακόμη, προτείνεται να εφαρμοστούν αντίστοιχα προγράμματα παρέμβασης και σε άλλες ηλικιακές ομάδες.

Τέλος, προτείνεται να ακολουθηθούν και άλλα προγράμματα παρέμβασης εκπαιδευτικού δράματος εμπλουτισμένα είτε με άλλες συνθέσεις ασκήσεων και τεχνικών, είτε επιδιώκοντας την ενίσχυση κάποιου άλλου χαρακτηριστικού γνωρίσματος των συμμετεχόντων.

4.4 Επίλογος

Εν κατακλείδι, η συμμετοχή των παιδιών στο εκπαιδευτικό δράμα παρέχει την ευκαιρία στο κάθε παιδί να ανακαλύψει τον εσωτερικό του κόσμο, να ανιχνεύσει τις προσωπικές του δυνατότητες και να τονώσει 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.

Καθότι, κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα αναζητά την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή, θα πρέπει να υποστηρίζει αντίστοιχα προγράμματα παρέμβασης. Εφόσον, η ενισχυμένη αυτοεκτίμηση συνδέεται με την πορεία και την εξέλιξη του μαθητή, όχι μόνο τη σχολική του ζωή αλλά τη μελλοντική, κοινωνική και επαγγελματική του εξέλιξη.

Άλλωστε, το μέλλον μας εξαρτάται από την ικανότητά μας να δημιουργούμε, και να είμαστε δημιουργικοί. Κατά τη διάρκεια των επόμενων δεκαετιών το ανθρώπινο δυναμικό θα αποτελέσει έναν από τους σημαντικότερους πόρους μας. Εάν το ενδιαφέρον μας είναι να συνεχίσουμε να αντιμετωπίζουμε τις προκλήσεις του μέλλοντος, τότε το σημερινό σχολείο πρέπει να αναπτύξει τους κατάλληλους μηχανισμούς, έτσι ώστε να διαμορφώσει δημιουργικούς ανθρώπους. Μέσα από αντίστοιχα προγράμματα παρέμβασης αυτό αποδεικνύεται ότι μπορεί να στεφθεί με επιτυχία.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Andre, C. & Lelord F. (2004). *Η αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Κέδρος.
- Argyle, M. (2002). *Ψυχολογία της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Heathcote, D. (2006). *Από το αληθές στο αληθοφανές*, Συνέντευξη στη Φ. Πετράκου. Εκπαίδευση και θέατρο, τ.6.
- Κακούρη, Κ. (1998). *Προαισθητικές μορφές θεάτρου*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Καλλιαντά, Θ. & Καραβόλτσου, Α. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση» 29/9 έως 1/10/2006, Βόλος, 2006. Στον δικτυακό τόπο του Ερευνητικού Ιδρύματος Πολιτισμού και Εκπαίδευσης, διαθέσιμο: <http://www.eipe.gr>, (τελευταία πρόσβαση 20/11/15).
- Κατσέλης, Γ. (2010). *Εκπαιδευτικό δράμα: θεωρητικό πλαίσιο και δραματικές τέχνες*. Σημειώσεις.
- Κοντογιάννη, Α. (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοσμόπουλος, Α. (2006). *Σχεσιοδυναμική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κυριαζόπουλος, Γ. *Το εκπαιδευτικό δράμα/θέατρο ως διδακτική τεχνική στην εκπαίδευση μαθητών-ενηλίκων: διαφορές και ομοιότητες*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, διαθέσιμο <http://www.dimmitr.gr>, (τελευταία πρόσβαση 10/01/16).
- Λεοντάρη, Α. (1998). *Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μέγα, Γ. (1990). *Το δράμα ως μέσον κοινωνικοποίησης του παιδιού*. Κρήτη: Διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- 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.
- Ντραϊκωρς, Ρ. (2004). *Διατηρώντας την ισορροπία μέσα στη τάξη*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Σίμου, Β. & Παπάνης, Ε. (2007). *Αυτοεκτίμηση μαθητών*. διαθέσιμο <http://eparanis.blogspot.com> (τελευταία πρόσβαση 10/12/15).
- Weare K. & Gray G. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο*. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς, επιμέλεια Σώκου Κ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Τριλίβα, Σ. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2006). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Επιστήμες Αγωγής 2, 63-74.*
- Τσιάρας, Α. (2006). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Σημειώσεις του Ε' εξαμήνου σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Φιλίας, Β. (1995). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg, σ.338.

- Φλουρής, Γ., Κουλοπούλου, Α. & Σπυριδάκης, Ι. (1981). *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.
- Χατζηχρήστου, Χρ. (2004). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρυσούλης, Τ. (2002). Πρακτικά 1^{ου} Σεμιναρίου σε εκπαιδευτικούς του Ινστιτούτου Παιδαγωγικού Θεάτρου Θεάματος: *Το θέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο*, διαθέσιμο: http://www.theatromathia.gr/pdf/7o-tefhos_Praktika-seminariou_Chrisoulis.pdf (τελευταία πρόσβαση 10/12/15).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Antonelli, L. S. Bilocca, D. Borg, S. Borg, M. Boxall, L. Briffa, C. Debono, R. Falzon, V. Farrugia, L. Gatt, M. Formosa, D. Mifsud, K. Mizzi, L. Scurfield, M. Scurfield, & G. Lee Vella, (2014). *Drama, performance ethnography, and self-esteem: Listening to Youngsters With Dyslexia and Their Parents*. Sage Open, 1-15.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A. (1996). *Politics, education and change: the IDEA dialogues*. Brisbane: IDEA Publications.
- Cooley, C. H. (1902) *Human nature and the social order*. New York: Schribner's sons.
- Coopersmith, (1967). *The antecedents of self-esteem*. W.H. Freeman, San Francisco.
- Dragona, T. (1983). *The self concept of pre-adolescents in the Hellenic contest*. Unpublished Doctorial Dissertation, University of Birmingham.
- Fisher, I. (1991). *The pedagogical and psychological meaning of drama in education: possibilities of enhancing a progressive personalization in school*. (Ph.D): Thesis University of Salzburg.
- Gootman, M. E. (1976). *The Relationship between Dramatic Play and Self-Concept in Middle Class Kindergarten Children*. Ed. D. Dissertation, University of Georgia.
- Greech, N. & N. Bhavnagri, (2002). Teaching elements of story through drama 1st Graders, Child development, frameworks, Childhood education, 78, (4), 219-224.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the self: A Developmental Perspective*, New York: Guilford.

- James, W. (1902). *The principles of psychology*. New York: Edition Henry and Company.
- Jindal-Snape, D. E. Vetrainob, A. Lowsonc, & W. McDuffc, (2011). *Using creative drama to facilitate primary–secondary transition*, *Education* 3–13 39(4), 383–394.
- Martin, J. (2004). *Drama improves pupils' self-esteem, study finds*. διαθέσιμο <http://www.guardian.co.uk/education> (τελευταία πρόσβαση 10/01/16).
- Maslow, A. H. (1943). *A Theory of human motivation*, Originally Published in *Psychological Review*, 50, 370-396. διαθέσιμο www.envisionsoftware.com (τελευταία πρόσβαση 8/12/1015).
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self and society*, Chicago: The University of Chicago.
- Neuman, W. L. (2005). *Social research methods: quantitative and qualitative approaches* (Vol. 13). Boston: Allyn and Bacon.
- O'Neil, C. & Lambert, A. (1982). *Drama structures*. London: Hutchinson.
- Rosenberg, (1965). M. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rousseau, C. (2007). *Clinical child psychology and psychiatry*. SAGE Publications, Vol 12(3): 451–465. DOI: 10., διαθέσιμο www.sagepublications.com (τελευταία πρόσβαση 10/01/16).
- Warren, K. (1999). *Hooked on drama*. Australia: Social Science Press.
- Willis, P. (1990). *Common culture*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wright, P.R. (2006). *Drama education and development of self: myth or reality*. *Social Psychology of Education*, 9 (1), 43-65.
<http://psychomotortherapy.blogspot.gr/2014/07/educational-drama.html>,
(τελευταία πρόσβαση 20/11/15).

**Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενίσχυση
της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου**

Παράρτημα

Κλίμακα Rosenberg

Ερωτηματολόγιο

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και βάλε ένα X στο κουτάκι που περιγράφει την άποψή σου. Εάν κάπου δυσκολευτείς, σημείωσε την πρώτη σκέψη που θα σου έρθει στο μυαλό.

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

	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 αξίζω, 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				

**Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενίσχυση
της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου**

στάση για τον εαυτό μου.				
-----------------------------	--	--	--	--

**Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενίσχυση
της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου**

**Πρόγραμμα παρέμβασης
Αναλυτική περιγραφή δραστηριοτήτων**

1^ο εργαστήριο

Στάδιο προθέρμανσης και γνωριμίας

Ζέσταμα ομάδας

Πριν προσκαλέσουμε τα παιδιά να έρθουν σε κύκλο δημιουργούμε την απαραίτητη εξοικείωση στα μέλη της ομάδας παρουσιάζοντας τους βασικούς άξονες του εργαστηρίου: τη σκηνή, τον ανοικτό χώρο εργασίας, το πέταλο που σχηματίζεται από καρέκλες, και τους λέμε ότι αυτός είναι ο προσωπικός τους, ασφαλής χώρος μέσα στον οποίο μπορεί ο καθένας να διαλέξει μια καρέκλα.

Γνωριμία ονομάτων με φωνήεντα και σύμφωνα

Στον κύκλο παρουσιάζουμε τον εαυτό μας λέγοντας τα ονόματά μας, π.χ. είμαι η Σοφία, ο Γιώργος κλπ. Ο ρυθμός είναι γρήγορος. Στο δεύτερο γύρο λέμε ξανά το όνομά μας κρατώντας μόνο τα φωνήεντα: είμαι η οία, ο ίο, κλπ. Την τρίτη και τελευταία φορά δοκιμάζουμε να πούμε τα ονόματα μας κρατώντας μόνο τα σύμφωνα: είμαι η Σφ, ο Γρς).

Παιχνίδι με τη μπάλα και τα ονόματα

Αφού εξασφαλίσουμε οπτική επαφή με κάποιο παιδί του κύκλου πετάμε την μπάλα λέγοντάς το όνομά του. Η οπτική επαφή έχει μεγάλη σημασία για να επιτευχθεί η συνεχής ροή στην άσκηση χωρίς να πέφτει κάτω η μπάλα. Φροντίζουμε να μην μένει κάποιος από την ομάδα μας έξω από το παιχνίδι, δηλαδή να μην πετάμε την μπάλα στα ίδια παιδιά συνεχώς. Προσπαθούμε να πετάξουμε την μπάλα σε ένα διαφορετικό παιδί κάθε φορά. Αφού εδραιωθεί μια εμπιστοσύνη μεταξύ μας, και η άσκηση αποκτήσει μια σταθερή ροή, εισάγουμε μια δεύτερη και μια τρίτη μπάλα αυξάνοντας την απαίτηση συγκέντρωσης.

Στη συνέχεια η εμπυχωτρία δίνει τις εξής οδηγίες: Κολυμπάμε αρχικά γύρω από μια βραχονησίδα με ελεύθερο κολύμπι. Στη συνέχεια, αλλάζουμε σε πρόσθιο κολύμπι, ύπτιο κολύμπι, πεταλούδα, κ.ά. Καθότι είναι η πρώτη φορά δίνονται αρκετές εισαγωγικές ασκήσεις που έχουν ως στόχο την δημιουργία ενός κλίματος χαλαρού με παιγνιώδη διάθεση και εμπιστοσύνης.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Παντομίμα

Με παντομίμα και ακολουθώντας της οδηγίες της εμπυχώτριας 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.

Παιχνίδια ρόλων

Σε συνέχεια της προηγούμενης δράσης, τα παιδιά παίζουν παιχνίδια ρόλων με την 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 πως είναι να υπερπηδάς εμπόδια βρίσκοντας σε μια αδύναμη στιγμή αντλώντας εσωτερική δύναμη. Οι ρόλοι, έπειτα, αντιστρέφονται.

Στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης

Αυτοσχεδιασμός

Τα παιδιά κάθονται πάλι σε κύκλο και μεταφέρουν νοερά από το ένα στο άλλο ένα αντικείμενο που κράτησαν ως ενθύμιο από το ναυάγιο.

Αξιολόγηση

Στο τέλος, τα παιδιά λένε από μια φράση - ένα συναίσθημα που ένιωσαν από αυτό το πρωτόγνωρο φανταστικό ταξίδι.

2^ο εργαστήριο

Στάδιο προθέρμανσης

Κινητική και αισθητηριακή συμπεριφορά

Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο και σιγά- σιγά το βάδισμά μας αλλάζει. Προοδευτικό πέρασμα από το βάδισμα στο τρέξιμο. Μετ' έπειτα κρατάμε νοερά κάτι βαρύ, ελαφρύ, καυτό, κρύο, κ.ά. Οι αλλαγές γίνονται με τον ήχο του τύμπανου.

Χωρισμός σε ομάδες

Με βάση τον ίδιο μήνα που γεννήθηκαν χωρίζονται σε ομάδες των 3-5 ατόμων.(π.χ. Ιανουάριος:4 παιδιά, Φεβρουάριος:3 παιδιά, Μάρτιος:5 παιδιά)

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί-Συνεργασία

Κάθε ομάδα φτιάχνει την δικιά της τηλεοπτική διαφήμιση. Όλα τα μέλη της ομάδας έχουν διακριτούς ρόλους. Θα πρέπει, όμως, να συναποφασίσουν εάν θα παρουσιάσουν τις θετικές ή τις αρνητικές επιπτώσεις των προϊόντων τους. Προετοιμάζονται δέκα λεπτά και κάθε ομάδα παρουσιάζει το προϊόν σε τρία λεπτά.

Στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης

Ανάπτυξη συνεργασίας-αλληλεγγύης

Κάθε ομάδα ζωγραφίζει σε ένα μεγάλο χαρτί όπως φαντάστηκε τα προϊόντα. Στο τέλος, τα δωρίζουν ως ένδειξη αλληλεγγύης η μία ομάδα στην άλλη.

3^ο εργαστήριο

Στάδιο προθέρμανσης

Αντιληπτική ικανότητα στάσεων

Η εμπυχωτρία μοιράζει κάρτες σε όλα τα παιδιά, πάνω στις οποίες περιγράφονται διάφοροι χαιρετισμοί από όλο τον κόσμο. Περιπατάμε όλοι στο χώρο και όποιον συναντάμε, τον κοιτάμε στα μάτια και τον χαιρετάμε με βάση το χαιρετισμό που αναφέρει η κάρτα μας. Συνεχίζουμε με παγωμένες εικόνες με τους παράξενους χαιρετισμούς.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Η εμπυχωτρία δίνει την εξής ιστορία στα παιδιά: *«Ήταν μια φορά ένας ζωολογικός κήπος. Σε αυτόν υπήρχαν πολλά ζώα. Ένα από αυτά ήταν και το λιοντάρι. Όλα τα παιδιά το έβλεπαν και τρόμαζαν με τη δύναμη του. Η φωνή του ακουγόταν από πολύ μακριά και αυτό το έκανε πολύ τρομακτικό. Ο αντίλαλος της έφτανε μέχρι την είσοδο του πάρκου. Όλοι οι επισκέπτες έρχονταν για να δουν αυτό το τρομαχτικό λιοντάρι. Μια ημέρα όμως αυτό το λιοντάρι, δίχως να αρρωστήσει ή κάποιο άλλο λόγο σταμάτησε να βρυχάται. Αυτό έκανε τους υπεύθυνους του πάρκου να ανησυχήσουν».*

Τα παιδιά σε αυτήν την ιστορία καλούνται να μπουν στο ρόλο του ειδικού των ζώων και να διερευνήσουν το γιατί το λιοντάρι σταμάτησε να βρυχάται. Τι σημαίνει να είσαι πάντα δυνατός και ο καλύτερος από όλους; Άραγε ένα λιοντάρι φοβάται τους άλλους; Πώς αισθάνονται οι άλλοι που είναι απέναντι σε ένα τόσο τρομαχτικό ζώο; Πώς επηρεάζουν οι ικανότητες μας τους άλλους; Τι σημαίνει να έχεις χάσει τη δύναμη σου; Συμβαίνει και στους ανθρώπους αυτό;

Στάδιο αξιολόγησης

Ακούμε το τραγούδι από την παιδική ταινία «Ο βασιλιάς των λιονταριών». Χορεύουμε και εκτονωνόμαστε.

διαθέσιμο <http://psychomotortherapy.blogspot.gr/2014/07/educational-drama.html>, (τελευταία πρόσβαση 20/11/15).

4^ο εργαστήριο

Στάδιο προθέρμανσης

Έλεγχος κίνησης των μελών του σώματος- επαφή

Μπαίνουμε σε κύκλο. Χωριζόμαστε ανά τέσσερις με τους απέναντι όχι τους διπλανούς μας. Φτιάχνουμε παγωμένες εικόνες με τα σώματά μας ενός τρακτέρ, ενός αυτοκινήτου, φορτηγού και τρένου.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Αυτοσχεδιασμοί

Χωριζόμαστε σε ομάδες ανά δύο. Δουλεύουμε με κάποιο παιδί που δεν έχουμε συνεργαστεί ξανά. Η εμπυχώτρια δίνει την οδηγία: «Ανοίγουμε την πόρτα (νοερά) και μπαίνουμε σε ένα νοσοκομείο. Βλέπουμε τον γιατρό κι έναν ασθενή. Αποφασίστε ποιος θα είναι ο γιατρός και ποιος ο ασθενής.» Κάθε δυάδα το δραματοποιεί και το δείχνει στην υπόλοιπη τάξη.

Στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης

Τεχνική της αναπνοής

Περπατάμε σε κύκλο. Είμαστε υγιείς. Βρισκόμαστε σε ένα καταπράσινο βουνό. Γεμίζουν τα πνευμόνια μας οξυγόνο. Παίρνουμε βαθιές αναπνοές. Εισπνοή-εκπνοή. Ακούγεται μουσική με ήχους από την φύση όπως για παράδειγμα το κελάηδημα των πουλιών και το φύσημα του ανέμου.

5^ο εργαστήριο

Στάδιο προθέρμανσης

Ανάπτυξη ακουστικής προσοχής-κίνησης

Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο. Περπατάμε στην άσφαλο, σε ένα οργωμένο χωράφι, σε ένα καλντερίμι κατηφορικό, σε ένα δάσος με πυκνή βλάστηση, σε ένα χωματόδρομο με βροχή, σ' έναν ανηφορικό δρόμο φορτωμένοι, σε ένα χιονισμένο δρόμο με πάγο, σ' ένα στενό γεφύρι.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Δημιουργία εμπιστοσύνης-αυτοσυγκέντρωσης

Περπατάμε σε κύκλο. Με το χτύπημα του τύμπανου γινόμαστε ζευγάρια. Περπατάμε μαζί. Με το χτύπημα πάλι του τυμπάνου τα ζευγάρια χωρίζονται σε Α-Β και μετατρέπονται σε αυτοκίνητο. Οι Α παίρνουν ένα μαντήλι και δένουν τα μάτια του ζευγαριού τους. Οι Β είναι τυφλοί και οι Α είναι οι οδηγοί τους. Τους κατευθύνουν σιωπηλά πιάνοντας τους από τους ώμους. Προσοχή: Οι οδηγοί αποφεύγουν να συγκρουστούν τα οχήματα (οδηγός-τυφλός) μεταξύ τους. Αλλάζουν ρόλους όταν ακούσουν το χτύπημα του τύμπανου.

Στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης

Ανάπτυξη ομαδοποίησης

Ενώνονται όλα τα αυτοκίνητα και φτιάχνουν ένα τρενάκι. Πατάνε κόρνες. Φτάνουν στον προορισμό τους και κατεβαίνουν από το τρένο. Η μόνη αποσκευή που κρατούν είναι η εμπειρία τους από αυτό το ταξίδι!

6^ο εργαστήριο

Στάδιο προθέρμανσης

Αύξηση κινητικής και αισθητηριακής συμπεριφοράς

Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο. Περπατάμε σαν να είμαστε λυπημένοι, χαρούμενοι, νευρικοί, τρομαγμένοι, μωρά που μόλις περπάτησαν, έφηβοι, μεσήλικες, ηλικιωμένοι.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Ανάπτυξη εκφραστικότητας-ομαδοποίησης

Περπατάμε ανάμεσα σε 4 φωτογραφίες που είναι στο πάτωμα. Οι φωτογραφίες δείχνουν τοπία και η καθεμιά αναφέρεται σε διαφορετική εποχή.(π.χ. Άνοιξη, Φθινόπωρο, κ.ά.) Επιλέγουμε αυτήν που μας εκφράζει. Κάθε ομάδα που συγκεντρώνεται, επιλέγει μια ήσυχη γωνιά και αποφασίζει να δείξει ένα γλυπτό σύμφωνα με την φωτογραφία που διάλεξε.

Στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης

Ανάπτυξη προσοχής-παρατήρησης

Κάθε ομάδα γράφει πίσω από την φωτογραφία λέξεις-συναισθήματα που τους έρχονται κοιτάζοντάς την. Όταν τελειώσουν κάνουν έκθεση έργων τέχνης. Κάθε ομάδα παρατηρεί και σχολιάζει τα άλλα εκθέματα.

7^ο εργαστήριο

Στάδιο προθέρμανσης

Ανάπτυξη συντονισμού κινήσεων

Η εμπυχώτρια προτείνει στα παιδιά μίμηση με συνδυασμό κινήσεων: αντικείμενο που επιπλέει στη θάλασσα, τίναγμα βρεγμένων ρούχων, βελόνα που ράβει, πανί ιστιοπλοϊκού που κουνιέται, ασανσέρ που ανεβαίνει ή κατεβαίνει.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Ανάπτυξη έκφρασης συναισθημάτων

Η εμπυχώτρια δίνει στα παιδιά τους αριθμούς από το 1-3. Το (1) γίνεται ζευγάρι με το παραδιπλανό τους, δηλαδή το (3) και το (2) γίνεται ζευγάρι με τον παραδιπλανό τους το (1) και ούτω καθεξής. Τα ζευγάρια χωρίζονται σε Α και Β. Ο Α αφηγείται μια ιστορία που τον στενοχώρησε. Μετά, ο Β αφηγείται αντίστοιχα την δική του. Στη συνέχεια, αλλάζουν ζευγάρια και μεταφέρουν την ιστορία του άλλου που άκουσαν, υιοθετώντας την ως δική τους, αναφερόμενοι σε α' ενικό πρόσωπο. Χωρίζονται σε 3 ομάδες ως εξής: όλοι όσοι είχαν τον αριθμό (1), (2) και (3). Συναποφασίζουν ποια ιστορία τους άγγιξε περισσότερο και την απεικονίζουν με παγωμένες εικόνες.

Στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης

Ανάπτυξη αυτοσυγκέντρωσης-αποφόρτισης

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Υποθέτουμε ότι στο κέντρο του κύκλου υπάρχει μια λίμνη. Η εμπυχώτρια βάζει να ακούγονται ήχοι θάλασσας. Για λίγα λεπτά σιωπούμε και αυτοσυγκεντρωνόμαστε. Όποτε θελήσει το καθένα, μπορεί με μια απλή κίνηση να πετάξει στη λίμνη όποιο εσωτερικό βάρος θέλει να ξεφορτωθεί.

8^ο εργαστήριο

Στάδιο προθέρμανσης

Ανάπτυξη ισορροπίας- αυτοσυγκέντρωσης

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες σύμφωνα με το χρώμα του παπουτσιού τους. Για παράδειγμα όσα παιδιά φορούν χρωματιστά παπούτσια πηγαίνουν μαζί, ή όσα φορούν λευκά, μαύρα και ούτω καθεξής. Οι ομάδες σχηματίζουν γραμμές. Κάθε παιδί απλώνει τα χέρια στην πρόταση, αγγίζοντας τους ώμους του παιδιού που βρίσκεται μπροστά. Με το χτύπημα του τύμπανου ξεκινούν να κάνουν μικρές διαδρομές στον χώρο, χωρίς να αγγίξει η μία ομάδα την άλλη. Με ένα δεύτερο χτύπημα σταματούν. Αυτό επαναλαμβάνεται 2-3 φορές.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Ενδοσκόπηση-συνειδητοποίηση

Η εμπυχωτρία δίνει στα παιδιά λευκές κόλλες A4. Τους ζητά να φτιάξουν το κρεμμύδι της ταυτότητάς τους. Στον πυρήνα τους ζητά να γράψουν τα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους που νιώθουν ότι είναι πιο κοντά, ενώ στις εξωτερικές στρώσεις όσα είναι πιο επιφανειακά. Η εμπυχωτρία τους θυμίζει πως γράφουμε τα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς μας πως είναι εδώ και τώρα, όχι τι θα θέλαμε. (π.χ. φιλικός, κοινωνικός, κλειστός,)

Στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης

Αρμονική ενσωμάτωση στην ομάδα

Συζητάμε και συνδέουμε τα κοινά χαρακτηριστικά που έχει το ένα παιδί με το άλλο. Ζωγραφίζουν σε μια μεγάλη κόλλα το κρεμμύδι ταυτότητας της τάξης, τοποθετώντας όλα τα κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών.

9^ο εργαστήριο

Στάδιο προθέρμανσης

Ανάπτυξη συντονισμού κινήσεων

Τα παιδιά της κινούνται ελεύθερα στον χώρο. Η εμπυχώτρια τους ζητά να φανταστούν ότι έχουν λαιμό καμηλοπάρδαλης. Σηκώνουν τους ώμους πολύ ψηλά, μέχρι να χωθεί το κεφάλι τους εκεί μέσα. Εν συνεχεία, τα παιδιά αρχίζουν να τεντώνουν σιγά-σιγά τον λαιμό τους, επιστρέφουν στο φυσικό του μήκος, το ξεπερνούν και συνεχίζουν. Φτάνουν στο μεγαλύτερο δυνατό ύψος. Κινούνται στον χώρο και με μια κίνηση αυτού τού ψηλού λαιμού χαιρετούν όποιον συναντήσουν.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Ανάπτυξη ακρόασης- έκφραση συναισθημάτων

Η εμπυχώτρια βάζει μια καθαρή μοκέτα στο πάτωμα. Παροτρύνει τα παιδιά να ξαπλώσουν με αργές κινήσεις στο πάτωμα και να κλείσουν για λίγο τα μάτια τους. Η εμπυχώτρια τους θυμίζει ότι μπορούν να ξαπλώσουν όπως επιθυμούν και αισθάνονται πιο άνετα. Ακούγεται ήρεμη και χαλαρή μουσική. Τα αφήνουμε για λίγα λεπτά να «ονειρευτούν». Εν συνεχεία, κάθε παιδί διηγείται το όνειρο του.

Στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης

Καθόμαστε σε κύκλο. Μεταφέρουμε νοερά από τον έναν στον άλλο το όνειρό μας με μία φιγούρα/κίνηση. Στο τέλος, ερχόμαστε πολύ κοντά, σηκώνουμε τα χέρια ψηλά και στέλνουμε τα όνειρά μας στον ουρανό με σκοπό να πραγματοποιηθούν σύντομα!

10^ο εργαστήριο

Στάδιο προθέρμανσης

Ανάπτυξη αυτοσυγκέντρωσης

Η εμπυχώτρια δίνει τις εξής οδηγίες: Όσο ακούγεται μουσική, περπατάμε ελεύθερα στο χώρο. Μόλις σταματήσει υποδυόμαστε ότι είμαστε επιβάτες σε ένα τρένο. Ποιες κινήσεις μπορούμε να κάνουμε για να περάσει ευχάριστα και ξεκούραστα το ταξίδι μας; Χωρίς να μιλάμε, κάνουμε τις κινήσεις σε παντομίμα.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Καλλιέργεια επίλυσης προβλημάτων

Η εμπυχώτρια μοιράζει στα παιδιά μικρά χαρτάκια. Τους ζητά να σημειώσουν το καθένα μια χαρακτηριστική ηλικία π.χ. νεαρός, ηλικιωμένος μετά ένα επάγγελμα π.χ. γιατρός, δικηγόρος, παπάς και τέλος ένα επιθετικό προσδιορισμό π.χ. ευγενικός, νευρικός, κ.ά. η εμπυχώτρια συγκεντρώνει όλα τα χαρτάκια και τα βάζει σε μαζί σε μια γυάλα/κουτί. Κάθε παιδί τραβά στην τύχη έναν «λαχνό». Υποδύεται αυτό που είναι γραμμένο επάνω. Σ' ένα φανταστικό σταθμό λεωφορείου θα συναντηθούν και θα αρχίσουν να τσακώνονται ένας «νεαρός», ένας «ηλικιωμένος», ένας «γιατρός», ένας «παπάς», ένας «νευρικός», ένας «ευγενικός» καθώς περιμένουν το αργοπορημένο λεωφορείο. Στόχος είναι να μπούνε όλοι στο λεωφορείο συμφιλιωμένοι!

Στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης

Τα παιδιά στέκονται χαλαρά σε όρθια θέση. Η εμπυχώτρια τους προτείνει να τεντώσουν το σώμα τους προοδευτικά, έτσι ώστε να αισθανθούν ότι ψηλώνουν. Εν συνεχεία, τους ζητά να χαλαρώσουν, να αποβάλλουν την ένταση, να νιώσουν ότι σιγά-σιγά πέφτουν, ώσπου στο τέλος να «λιποθυμήσουν» και να ξαπλώσουν μαλακά στο πάτωμα.

11^ο εργαστήριο

Στάδιο προθέρμανσης

Ανάπτυξη ηχητικής παρατήρησης

Η εμπυχώτρια προτρέπει τα παιδιά να τρέξουν στον χώρο ανακατεμένα. Τους ζητάει να κάνουν διάφορους θορύβους που μπορεί να ακούσουμε: σε μια πόλη, σε ένα χωριό, στη θάλασσα, σε ένα πάρκο, κ.ά.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Το παιχνίδι της σιωπής-αυτοσυγκέντρωση

Τα παιδιά στέκονται ακίνητα με κλειστά μάτια. Η εμπυχώτρια τους προτρέπει να μη μιλούν και να ακούσουν τους θορύβους. Διάφοροι θόρυβοι που δε γίνονταν αντιληπτοί, τώρα ακούγονται καθαρά. π.χ. θόρυβοι του δρόμου, θόρυβοι της διπλανής τάξης. Η εμπυχώτρια αφήνει για λίγα λεπτά τα παιδιά να ακούσουν, να αισθανθούν και να διακρίνουν τους θορύβους. Μετά, ανοίγουν τα μάτια τους, οι ψίθυροι ξεκινούν και η σιωπή σταματά. Τα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν τους θορύβους που άκουσαν ξεχωριστά φτιάχνοντας ένα ομαδικό γλυπτό κάθε φορά.

Στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης

Καλλιέργεια αντίληψης-μνήμης

Η εμπυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να γράψουν ένα μικρό ποίημα για τους θορύβους. Εάν περισσέψει χρόνος το «μελοποιοούν», σύμφωνα με τους θορύβους που άκουσαν.

12^ο εργαστήριο

Στάδιο προθέρμανσης

Ανάπτυξη ομαδοποίησης- αυτοσυγκέντρωσης

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο τμήματα. Επικοινωνούν μεταξύ τους μόνο με νοήματα. Απαγορεύονται οι λέξεις. Το ένα τμήμα προσπαθεί να επιβληθεί στο άλλο, χωρίς να μιλήσει.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης-επιβολής

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Ένα παιδί αναλαμβάνει το ρόλο του υπαλλήλου σε μία εταιρία και το άλλο το ρόλο του ανωτέρου/διευθυντή. Ο διευθυντής απολύει τον υπάλληλο, όμως εκείνος το θεωρεί αδικία. Τα δυο παιδιά καλούνται με την δύναμη της ματιάς να επιβληθούν το ένα στο άλλο, χωρίς, όμως, να μιλούν. Μετά αντιστρέφουν τους ρόλους.

Στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης

Καλλιέργεια ενσυναίσθησης

Συζητούν πως ένιωσαν ένα-ένα παιδί βρισκόμενοι και στις δύο καταστάσεις, αλλά και πως ένιωσαν που δεν χρησιμοποιούσαν τον προφορικό λόγο.

13^ο εργαστήριο

Στάδιο προθέρμανσης

Η εμπυχώτρια παροτρύνει τα παιδιά να μιμηθούν με σωματικές κινήσεις διάφορα αντικείμενα ή ζώα. Για παράδειγμα γίνονται: μπάλα-κυλούν ή/και αναπηδούν, σαύρα που έρπεται, νερό που κυλάει από βρύση, μολύβι που γράφει, κ.ά.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Ανάπτυξη αυτοσυγκέντρωσης-προσοχής

Τα παιδιά της ομάδας κάθονται σε ημικόκλιο. Κάθε φορά ένα παιδί έρχεται μπροστά και στρέφεται προς την ομάδα. Η εμπυχώτρια του ψιθυρίζει στο αυτί τον τίτλο μιας παιδικής ταινίας. Το παιδί που άκουσε τη λέξη, πρέπει να μιμηθεί μόνο με κινήσεις, χωρίς καθόλου να μιλήσει. Η ομάδα προσπαθεί να μαντέψει την ταινία. Όποιο παιδί το βρει σηκώνεται και συνεχίζει.

Στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης

Η εμπυχώτρια βάζει κάποια soundtrack-μουσικά κομμάτια από τις παιδικές ταινίες που μιμήθηκαν προηγουμένως τα παιδιά. Τα παιδιά χορεύουν ελεύθερα.

14^ο εργαστήριο

Στάδιο προθέρμανσης

Μίμηση-ομαδικότητα-συλλογικότητα

Η ομάδα κάθεται σε ημικύκλιο. Ένα παιδί βγαίνει μπροστά, με το πρόσωπο στραμμένο προς αυτήν. Είναι η μαριονέτα. Ο εμπυχωτής ή κάποιος από τα παιδιά τού ημικυκλίου στέκεται μπροστά της και κινεί τα φανταστικά νήματα. Τα άκρα και το κεφάλι της μαριονέτας ακολουθούν τις κινήσεις και τον ρυθμό του χειριστή. Όλοι γινόμαστε ένα σώμα.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Καλλιέργεια αυτοσυγκέντρωσης- αποφυγής εμποδίων-επίλυσης

Η εμπυχωτήρια διαμορφώνει τον χώρο σε λαβύρινθο. Τοποθετεί καρέκλες ή/και τα ίδια τα σώματα των παιδιών για εμπόδια. Κλείνει τα μάτια ενός παιδιού με μαντήλι, του δίνει την άκρη του κουβαριού και τον μετονομάζει σε «Θησέα». Τραβώντας το, προσπαθεί να βρει την έξοδο του λαβυρίνθου και να φτάσει στην «Αριάδνη» που κρατά το κουβάρι. Ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο το επαναλαμβάνουμε με όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά, αλλάζοντάς τους θέσεις.

Στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης

Καλλιέργεια σκέψης-φαντασίας-γενναιοδωρίας

Καθόμαστε όλοι σε κύκλο. Μεταφέρουμε το κουβάρι από χέρι σε χέρι και το μετατρέπουμε σε κάτι μαγικό. Ό,τι επιθυμεί το κάθε παιδί. Το κουβάρι θα γυρίσει συνολικά 3 φορές από τον καθένα. Την πρώτη φορά θα το μετατρέψουμε σε κάτι μαγικό π.χ. μαγικό στυλό, μαγική ομπρέλα, κ.ά. Την δεύτερη φορά θα πούμε την ιδιότητα που έχει το μαγικό μας αντικείμενο π.χ. μαγική ομπρέλα που μας προστατεύει από τις δυσάρεστες σκέψεις. Την τρίτη και τελευταία φορά θα το χαρίσουμε στον διπλανό μας!

15^ο εργαστήριο

Στάδιο προθέρμανσης

Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Η εμπυχώτρια τους ζητάει να τινάξουν τα χέρια τους, τα δάχτυλά τους, τα πόδια τους, να κουνήσουν την μέση τους και τέλος το κεφάλι τους. Μετά, τους ζητάει να μείνουν ακίνητοι και να τεντωθούν, να σκύψουν κάτω, ν' ακουμπήσουν τα παπούτσια τους. Στόχος είναι να χαλαρώσουν οι μύες των παιδιών, έτσι ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στην δραματική αναπαράσταση που ακολουθεί.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Συντονισμός κινήσεων-συνεργασία

Τα παιδιά χωρίζονται σε μικρές ομάδες. Κάθε ομάδα επιλέγει να μιμηθεί μια μηχανή, για παράδειγμα ραπτομηχανή, ατμομηχανή, κ.ά. Το σώμα κάθε παιδιού μετατρέπεται σε εξάρτημα της μηχανής. Όταν η μηχανή βρει τον ρυθμό της, η εμπυχώτρια ζητά από τα παιδιά να προσθέσουν τους κατάλληλους ήχους. Στη συνέχεια, η μηχανή μπορεί να επιταχύνει προοδευτικά τον ρυθμό της, να επιβραδύνει και τέλος, σιγά-σιγά, να σταματήσει εντελώς.

Στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης

Καθόμαστε σε κύκλο. Καθώς είναι η τελευταία συνάντηση συζητούμε με τα παιδιά πώς τους φάνηκαν οι παρεμβάσεις. Η εμπυχώτρια τους ζητά να γράψουν σε ένα μικρό χαρτάκι μια φράση που αποτυπώνει τι εισέπραξαν από όλο αυτό το «ταξίδι». Η εμπυχώτρια θα τα κρατήσει για αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση. Στο τέλος, ολοκληρώνουμε με δυνατή μουσική, χορό και όπως είμαστε σε κύκλο περνάει ένα παιδί κάθε φορά μέσα από τον κύκλο και αγκαλιάζει με τον δικό του τρόπο τον καθένα, αποχαιρετώντας τον!