



ISBN: 978-960-9529-05-1

# Θέατρο & παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;

## Theatre/Drama & Performing Arts in Education: Utopia or Necessity?

Επιμέλεια: Μπέττυ Γιαννούλη, Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης  
Edited by Betty Giannouli, Marios Koukounaras-Liagkis

Αθήνα, 2019



## Η επίδραση της Θεατροπαιδαγωγικής στην αυτοαντίληψη παιδιών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου

Κωνσταντίνα Βεντούλη, Αντώνης Λενακάκης, Κωνσταντίνος Βουγιούκας

i

Το άρθρο αυτό είναι προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)  
Εκδότης: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση  
Για παραγγελίες σε έντυπη μορφή όλων των βιβλίων: [info@theatroedu.gr](mailto:info@theatroedu.gr)

### ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΤΟ ΑΡΘΡΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ

Το άρθρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για έρευνα, διδασκαλία και προσωπική μελέτη. Κάθε αναφορά στο άρθρο ή σε μέρος του άρθρου μπορεί να γίνει με παραπομπή στην παρούσα έκδοση.

---

## Η επίδραση της Θεατροπαιδαγωγικής στην αυτοαντίληψη παιδιών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου

Κωνσταντίνα Βεντούλη, Αντώνης Λενακάκης, Κωνσταντίνος Βουγιούκας

---

### Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η επίδραση που ασκεί ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο στην καλλιέργεια της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και της προσωπικής ανάπτυξης παιδιών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε πλαίσιο μη τυπικής εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν δεκατέσσερα παιδιά της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου, που συμμετείχαν σε δώδεκα συναντήσεις του εργαστηρίου στη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Σερρών. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, που συμπληρώθηκαν από τα παιδιά στην αρχή και στο τέλος του εργαστηρίου, καθώς και οι καταγραφές των παιδιών στο αναστοχαστικό ημερολόγιο με την ολοκλήρωση του εργαστηρίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο φαίνεται να είχε θετικό αντίκτυπο στην αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων, τόσο ως προς το σύνολό της όσο και ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της, δηλαδή τη σχολική ικανότητα, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, την αθλητική ικανότητα, τη φυσική εμφάνιση, τη διαγωγή-συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν αλλαγές στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και να καλλιεργήσουν την αίσθηση επάρκειας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Θεατροπαιδαγωγική, θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, προσωπική ανάπτυξη

### 1. Εισαγωγή

Η Θεατροπαιδαγωγική αποτελεί μια νέα καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τέχνη και την Παιδαγωγική ως επιστήμη της αγωγής και εκπαίδευσης (Λενακάκης, 2013). Ως εφαρμοσμένη επιστήμη, η Θεατροπαιδαγωγική προσφέρει μια γκάμα στρατηγικών και αρχών για την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και βασίζεται στην ενεργή, βιωματική, πολυαισθητηριακή και καλλιτεχνική μάθηση (Λενακάκης, 2015). Στο πλαίσιο ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου, το άτομο ενδυναμώνεται, ενσαρκώνει ρόλους, συνεργάζεται με τα άλλα μέλη της ομάδας και λαμβάνει αποφάσεις. Έτσι έρχεται πιο κοντά στην εξερεύνηση και την κατανόηση του εαυτού του και του κόσμου που το περιβάλλει (Hughes & Wilson, 2004· Kondoyianni, Lenakakis, & Tsiotsos, 2013). Οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές κατά την παιδική ηλικία, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά σε φανταστικούς κόσμους και να καλλιεργούν ελεύθερα τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές τους δεξιότητες (Giotaki & Lenakakis, 2016· Jindal-Snape, Vettraino, Lowson & McDuff, 2011. Tsiaras, 2012).

Η Θεατροπαιδαγωγική φαίνεται επιπλέον να έχει θετική επίδραση στην προαγωγή της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών (Conard & Asher, 2000· Jindal-Snapeetal, 2011). Η αυτοαντίληψη αποτελεί τη συνολική εικόνα για το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τα χαρακτηριστικά του και τις αντιλήψεις των άλλων για το ίδιο (Bong & Skaalvik, 2003· Parker, 2010). Στην παιδική ηλικία, η αυτοαντίληψη μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα πορεία του ατόμου στην ενήλι-

κη ζωή του και στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής του (Tsiaras, 2012). Η αυτοεκτίμηση αντανακλά τις συναισθηματικές πτυχές που προκύπτουν από τη γνωστική αξιολόγηση της σημαντικότητας του εαυτού (Kernis, 1993). Η ίδια έννοια σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο κάθε άτομο έχει πετύχει τους στόχους που έχει θέσει για τον εαυτό του. Η θετική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (Freeman, Sullivan & Fulton, 2003). Στη βιβλιογραφία δεν εντοπίζεται ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για την έννοια της προσωπικής ανάπτυξης (Georgoroulos & Vouyoukas, 2018). Ο Dewey (1938-1998) θεώρησε ότι η προσωπική ανάπτυξη αποτελείται από την ανεξαρτησία και την αλληλεξάρτηση και υποστήριξε ότι οι παράμετροι που συνθέτουν την ανεξαρτησία και την αλληλεξάρτηση είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα, ο αυτοέλεγχος, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση, η ανοιχτότητα και η ικανότητα για αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Οι Chow, Thompson, Wood, Beauchamp και Lebrun (2002) αναφέρονται στην προσωπική ανάπτυξη ως μια διαρκή βελτιωτική διαδικασία, που σχετίζεται με την απόκτηση ωριμότητας στον κοινωνικό, συναισθηματικό και νοητικό τομέα (Βουγιούκας, Μπακιρτζής, Μπαλλή & Βεντούλη, 2015). Οι πρακτικές της Θεατροπαιδαγωγικής δημιουργούν ένα ασφαλές και ελεύθερο περιβάλλον, που ωθεί τα παιδιά να αναπτύξουν θετική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και να ενισχύσουν την προσωπική τους ανάπτυξη. Τα ίδια οδηγούνται στην αποδοχή του εαυτού τους και την επίγνωση των προσωπικών δυνατοτήτων τους (Freemanetal, 2003), ενώ έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν εμπειρίες και να αισθανθούν μέλη μιας ομάδας (Chowetal, 2002· Hughes & Wilson, 2004).

Από σχετικές έρευνες που έχουν υλοποιηθεί, φαίνεται ότι οι πρακτικές της Θεατροπαιδαγωγικής έχουν θετική επίδραση στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση, καθώς και στην προσωπική ανάπτυξη παιδιών, εφήβων και νέων. Στην προσχολική ηλικία, οι έρευνες έδειξαν ότι η συμμετοχή παιδιών σε θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοαξίας και της αυτοεκτίμησής τους (Klinik, Charman, Kelley, Adams & Millinger, 2016· Wee, 2011). Επιπλέον, μαθητές/τριες Δημοτικού σχολείου, μέσα από τη συμμετοχή τους σε θεατρικά παιχνίδια, αυτοσχεδιασμούς και παιχνίδια ρόλων, ανέπτυξαν την αυτο-αποτελεσματικότητα, τον αυτοσεβασμό και τον αυτοέλεγχο (Freemanetal, 2003· Jindal-Snapeetal, 2011· Μπάκα, 2011· Tsiaras, 2012· Wright, 2006). Ταυτόχρονα, η συμμετοχή εφήβων και νέων σε θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια τους έδωσε ευκαιρίες να εξερευνήσουν την προσωπική τους ταυτότητα και να συνειδητοποιήσουν δυνατότητες και αδυναμίες τους (Blomfield & Barber, 2009· Hughes & Wilson, 2004· McCammon & Osterlind, 2011· Sirisrimangkorn & Suwanthep, 2013· Τσιάρας, 2014).

Παρότι έχουν υλοποιηθεί αρκετές έρευνες που διερευνούν την επίδραση της Θεατροπαιδαγωγικής στην αυτοαντίληψη, στην αυτοεκτίμηση και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, δεν εντοπίστηκαν έρευνες που να εξετάζουν και τις τρεις μεταβλητές συνδυαστικά. Επίσης, οι περισσότερες από τις έρευνες έχουν διεξαχθεί με τη χρήση είτε ποσοτικών είτε ποιοτικών μεθόδων, κυρίως σε σχολικό πλαίσιο. Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση που ασκεί ένα εργαστήριο με θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές στην αυτοαντίληψη, στην αυτοεκτίμηση και την προσωπική ανάπτυξη παιδιών της Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού σχολείου, σε πλαίσιο μη τυπικής εκπαίδευσης με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων.

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

- α) Θα παρατηρηθούν αλλαγές στις αυτοαναφορές των παιδιών ως προς την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή τους μετά τη συμμετοχή τους στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο και ποιες είναι αυτές;
- β) Θα παρατηρηθούν αλλαγές ως προς την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων μετά τη συμμετοχή τους στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο και ποιες είναι αυτές;

### 2.2. Συμμετέχοντες

Τους συμμετέχοντες στην έρευνα αποτέλεσαν 14 παιδιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με μέσο όρο ηλικίας τα 11,4 έτη. Οι ερευνητές απευθύνθηκαν στα 21 παιδιά που συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές δράσεις της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Σερρών. Από αυτά τα 14 δήλωσαν την επιθυμία τους να συμμετέχουν στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο «Περιπλάνηση στον κόσμο του θεάτρου», που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των παραπάνω εκπαιδευτικών δράσεων. Αφού οι γονείς τους έδωσαν γραπτή συγκατάθεση για τη συμμετοχή των παιδιών στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, τα παιδιά αυτά αποτέλεσαν τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Το 42,9% ήταν μαθητές/τριες της Ε' τάξης και το 57,1% μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου.

### 2.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Το πρώτο εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας είναι το ερω-

τηματολόγιο «Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου» (ΠΑΤΕΜ II) της Μακρή-Μπότσαρη (2001), το οποίο αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου “Self-Perception Profile” for Children (Harter, 1985). Το ΠΑΤΕΜ II είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελείται από μια δέσμη έξι κλιμάκων για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης παιδιών Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού σχολείου. Οι κλίμακες που εξετάζει είναι η αυτοαντίληψη σε πέντε τομείς της, και συγκεκριμένα στη σχολική ικανότητα (α: 71), στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (α: 64), στην αθλητική ικανότητα (α: 64), στη φυσική εμφάνιση (α: 84), στη διαγωγή-συμπεριφορά (α: 78), καθώς και στην αυτοεκτίμηση (α: 71). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 30 ερωτήσεις, πέντε ανά κλίμακα. Οι ερωτήσεις του έχουν δυαδική μορφή, με το παιδί να καλείται να αποφασίσει σε κάθε ερώτηση αν του ταιριάζει η μία πρόταση ή η άλλη και έπειτα να διαλέξει αν του ταιριάζει πολύ ή λίγο. Οι ερωτήσεις βαθμολογούνται με 1, 2, 3 ή 4, με τις υψηλότερες τιμές να αντανakλούν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Το δεύτερο εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε ένα αναστοχαστικό ημερολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες προσφέροντάς τους την ευκαιρία να διατυπώσουν τις εμπειρίες τους και να αναστοχαστούν στη διαδικασία από το εργαστήριο (Robson, 2010). Η επιλογή δύο διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε για να μελετηθούν τα αποτελέσματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες μέσω τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

#### 2.4. Αναλύσεις

Για τις συγκρίσεις των αρχικών και των τελικών μέσων όρων των κλιμάκων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος Wilcoxon. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μη παραμετρική στατιστική θεωρήθηκε σε αυτή την έρευνα καταλληλότερη από την παραμετρική, αφού (α) δεν πληρούται η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής των εμπλεκόμενων μεταβλητών, (β) στις περισσότερες συγκρίσεις δεν ικανοποιείται η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων των μεταβλητών μεταξύ των συγκρινόμενων ομάδων και (γ) δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας για τις συγκρίσεις των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Στους μη παραμετρικούς ελέγχους η παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας (p. Value) υπολογίστηκε με τη μέθοδο προσομοίωσης Monte-Carlo, χρησιμοποιώντας 10.000 κύκλους επαναδειγματοληψίας (Mehta & Patel, 1996). Με τη μέθοδο αυτή προκύπτουν ασφαλή επαγωγικά συμπεράσματα, ακόμη και στην περίπτωση που δεν ικανοποιούνται οι μεθοδολογικές προϋποθέσεις εφαρμογής των στατιστικών ελέγχων. Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από το αναστοχαστικό ημερολόγιο των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε η Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory) με τη διεξαγωγή τριών ειδών κωδικοποίησης. Σε πρώτη φάση, έγινε ανοιχτή κωδικοποίηση των δεδομένων, ώστε να εντοπιστούν οι κατηγορίες τους και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε αξονική κωδικοποίηση για την αλληλοσύνδεσή τους. Ως τελευταίο στάδιο της ανάλυσης πραγματοποιήθηκε επιλεκτική κωδικοποίηση για την εδραίωση των κεντρικών κατηγοριών (Robson, 2010).

#### 2.5. Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη από τον Φεβρουάριο έως και τον Απρίλιο του 2017, στο χρονικό διάστημα των τριών μηνών που υλοποιήθηκε το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο «Περιπλάνηση στον κόσμο του θεάτρου» στη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Σερρών. Στο πλαίσιο του εργαστηρίου, πραγματοποιήθηκαν 12 εβδομαδιαίες συναντήσεις διάρκειας μιάμισης ώρας, που περιελάμβαναν ασκήσεις ενεργοποίησης, χαλάρωσης, έκφρασης, παρατηρητικότητας, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, ενσάρκωσης ρόλων, αυτοσχεδιασμών και έκφρασης, ενώ η εστίαση δόθηκε σε ασκήσεις γνωριμίας με τον εαυτό και σε παιχνίδια αυτογνωσίας. Στην πρώτη συνάντηση, πριν από την έναρξη του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, δόθηκε στους συμμετέχοντες το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο συμπληρώθηκε στον προσωπικό χρόνο του καθενός ύστερα από τις προφορικές οδηγίες και διευκρινίσεις της εμπυχωχώρας. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε και στην τελευταία συνάντηση, με την επιπλέον συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες ενός αναστοχαστικού ημερολογίου, στο οποίο αφηγούνταν και αξιολογούσαν την εμπειρία που βίωσαν στο εργαστήριο.

Οι πρώτες συναντήσεις του εργαστηρίου στόχευαν στη γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους και περιλάμβαναν παιχνίδια γνωριμίας, στα οποία τα παιδιά καλούνταν να δώσουν πληροφορίες στους άλλους για τον εαυτό τους, παρουσιάζοντας όχι μόνο το όνομά τους, αλλά και στοιχεία που τους χαρακτηρίζουν (Schnapp & Olsen, 2003). Οι επόμενες συναντήσεις επεδίωκαν την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης, της ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των παιδιών και την αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα (Freeman et al., 2003· McCammon & Østerlind, 2011· Monks, Barker, & Ní Mhanacháin, 2001). Εφαρμόστηκαν επίσης ασκήσεις που απαιτούσαν ατομική εξερεύνηση του σώματος, της κίνησης και της φωνής, μέσα από τις οποίες τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να επανεξετάσουν τις στάσεις τους απέναντι

στον εαυτό τους, γνωρίζοντας τον τόσο από τη δική τους οπτική όσο και από την οπτική των συμπαιχτών τους (Freemanetal., 2003· Wee, 2011).

### 3. Αποτελέσματα

Από τις συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στις απαντήσεις του αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, φαίνεται να σχετίζεται η συμμετοχή των παιδιών στο εργαστήριο με την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησής τους. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.), η τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και η παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας (p-value) ανάμεσα στο αρχικό και το τελικό ερωτηματολόγιο, που προέκυψαν με την εφαρμογή του στατιστικού ελέγχου Wilcoxon.

Πίνακας 1. Συγκρίσεις απαντήσεων παιδιών ανάμεσα στο αρχικό και στο τελικό ερωτηματολόγιο

(N=14)		ΑΡΧΙΚΟ	ΤΕΛΙΚΟ	p
Σχολική ικανότητα	M.O.	3,00	3,40	,003
	T.A.	0,59	0,50	
Σχέσεις με συνομηλίκους	M.O.	2,71	3,18	,001
	T.A.	0,55	0,42	
Αθλητική ικανότητα	M.O.	2,65	2,98	,014
	T.A.	0,45	0,51	
Φυσική εμφάνιση	M.O.	2,53	3,01	,002
	T.A.	0,72	0,72	
Διαγωγή-συμπεριφορά	M.O.	3,01	3,27	,043
	T.A.	0,67	0,67	
Αυτοεκτίμηση	M.O.	2,97	3,50	,002
	T.A.	0,46	0,50	
Γενική αυτοαντίληψη	M.O.	2,77	3,23	,001
	T.A.	0,37	0,34	

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους αρχικούς και τελικούς μέσους όρους των μεταβλητών της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, δηλαδή της σχολικής ικανότητας, των σχέσεων με τους συνομηλίκους, της αθλητικής ικανότητας, της φυσικής εμφάνισης, της διαγωγής-συμπεριφοράς και της αυτοεκτίμησης.

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, προκύπτει ότι η συμμετοχή των παιδιών στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο σχετίζεται με θετική επίδραση στην προσωπική τους ανάπτυξη σε πνευματικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και καλλιτεχνικό επίπεδο. Στις παρενθέσεις που ακολουθούν μετά τα αυτούσια χωρία σε εισαγωγικά δηλώνονται το φύλο κάθε παιδιού –Κ για κορίτσι και Α για αγόρι–, ο αύξων αριθμός κωδικοποίησης και ο αριθμός της συνάντησης κατά την οποία αντλήθηκε κάθε χωρίο. Συγκεκριμένα, τρεις από τους συμμετέχοντες ανέφεραν στις αυθεντικές καταθέσεις τους κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου τα εξής: «Γνώρισα τον εαυτό μου δύο φορές, μέσα από ένα μπαλόνι και μία κούκλα. [...] Έμαθα τις δυνατότητές μου» (Κ6, 12η), «Αυτός είναι ο εαυτός μου. Δεν έκανα πολύ ωραία ζωγραφιά, γιατί δεν είμαι και πολύ ωραίος» (Α4, 5η), «Το μπαλόνι μου έχει πολύ μεγάλα και άσχημα μάτια, όπως κι εγώ. Γουρλώνω πολύ τα μάτια μου για να διαβάσω βιβλία και φαίνομαι άσχημη» (Κ11, 5η). Ταυτόχρονα, η εμπλοκή των παιδιών με τις θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές τα βοήθησε στη συνειδητοποίηση, στην έκφραση, αλλά και στον έλεγχο των συναισθημάτων τους. Τα ίδια τα παιδιά αναγνώρισαν ότι η εμπειρία που βίωσαν στο εργαστήριο τα έφερε αντιμέτωπα με τα συναισθήματά τους και δύο από τις συμμετέχουσες ανέφεραν χαρακτηριστικά: «Έμαθα περισσότερα πράγματα για τα συναισθήματά μου, τα συνειδητοποίησα και έμαθα να τα ελέγχω» (Κ1, 12η), «Νομίζω ότι άλλαξα λίγο. [...] Αισθάνομαι λιγότερο άγχος όταν μιλάω μπροστά σε κόσμο» (Κ11, 11η).

Παράλληλα, το περιβάλλον του εργαστηρίου πρόσφερε στα παιδιά τη δυνατότητα να συναναστραφούν με συνομηλίκους τους, να αποκτήσουν νέους φίλους και να επανεξετάσουν τον τρόπο που σκέφτονται και δρουν σε σχέση με τους άλλους. Συγκεκριμένα, τρεις από τους συμμετέχοντες δήλωσαν: «Γίναμε όλοι μια παρέα. [...] Έκανα καινούργιες φίλιες» (Α4, 12η), «Γνώρισα παιδιά τα οποία έγιναν φίλοι μου και έγινα λίγο παραπάνω κοινωνική» (Κ3, 12η), «Κατάλαβα ότι κάποια άτομα της ηλικίας μου, από το σχολείο, που νόμιζα ότι δεν με συμπαθούν τελικά με συμπαθούν» (Κ11, 11η). Επιπλέον, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία

να εργαστούν σε ομάδες, να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες και να αφοσιωθούν στην επίτευξη ενός κοινού στόχου. Η διαδικασία αυτή αξιολογήθηκε θετικά από τα παιδιά και μια συμμετέχουσα ανέφερε χαρακτηριστικά: «*Ήταν ωραίο που συνεργάστηκα με άλλα άτομα. [...] Καταλάβαιναν εύκολα πράγματα, ήταν συνεννοησιμοί και έξυπνοι*» (Κ6, 11η). Συγχρόνως, το εργαστήριο αποτέλεσε μια δημιουργική διαδικασία για τα παιδιά. Μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς και τα παιχνίδια ρόλων, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αφήσουν τη φαντασία τους ελεύθερη, να ξεφύγουν από το οικείο και καθημερινό πλαίσιο και να παρουσιάσουν ευφάνταστες και πρωτότυπες ιδέες. Τέλος, η συμμετοχή των παιδιών στο εργαστήριο τους έδωσε τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους, να ξεφύγουν από την καθημερινότητά τους και να βιώσουν νέες εμπειρίες, με κάποια συμμετέχουσα να αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Γελάσαμε πολύ, διασκεδάσαμε, περάσαμε ευχάριστα τα πρωινά του Σαββάτου*» (Κ3, 12η).

#### 4. Συζήτηση-συμπεράσματα

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση ενός εργαστηρίου με θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές στην αυτοαντίληψη και στην αυτοεκτίμηση παιδιών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού σχολείου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι υπήρξε βελτίωση στην αυτοαντίληψη και στην αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων, με την αυτοαντίληψη να βελτιώνεται τόσο στο σύνολό της όσο και στις επιμέρους διαστάσεις της, δηλαδή τη σχολική ικανότητα, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, την αθλητική ικανότητα, τη φυσική εμφάνιση και τη διαγωγή-συμπεριφορά. Οι θετικές αλλαγές που εντοπίστηκαν στην αυτοαντίληψη και στην αυτοεκτίμηση των παιδιών φαίνεται να σχετίζονται με τη χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών. Ειδικότερα, οι ασκήσεις και τα παιχνίδια που εφαρμόστηκαν στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο προώθησαν την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας των παιδιών, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες, να εργαστούν ομαδικά, καθώς και να ανακαλύψουν τρόπους αποτελεσματικής συνεργασίας κατά την επίτευξη του κοινού στόχου. Η διαδικασία αυτή αποτέλεσε μια πρόκληση για τα παιδιά, καθώς κλήθηκαν να ακούσουν τους άλλους, να σεβαστούν τις απόψεις και τις ιδέες τους και να συνομιλήσουν μεταξύ τους (Freeman et al., 2003· Sirisrimangkorn & Suwanthep, 2013· Tsiaras, 2012).

Οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στο εργαστήριο έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά να εξερευνήσουν το σώμα τους, να δοκιμάσουν νέους τρόπους χρήσης των μελών του και να νιώσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (Schonmann, 2005· Wee, 2011). Η εξερεύνηση του σώματος και της κίνησης στο ασφαλές πλαίσιο του παιχνιδιού ώθησε τα παιδιά να αποκτήσουν το απαιτούμενο θάρρος για να εκφραστούν και να αποκαλυφθούν στην ομάδα, κοινωνώντας στους συμπαίχτες τους τα συναισθήματά τους (Freeman et al., 2003· Wee, 2011). Την επίδραση της Θεατροπαιδαγωγικής στην αυτοαντίληψη και στην αυτοεκτίμηση των παιδιών παρατήρησαν κι άλλοι ερευνητές. Όπως διαπίστωσε η Μπάκα (2011), μέσα από ένα πρόγραμμα βασισμένο στα παιχνίδια ρόλων ενισχύθηκε η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών Δημοτικού σχολείου, τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Σύμφωνα επίσης με τους Tsiaras (2012) και Wright (2006), μαθητές/τριες Δημοτικού σχολείου κατόρθωσαν να ενισχύσουν την αυτοαντίληψή τους μέσα από θεατρικά παιχνίδια, αυτοσχεδιασμούς και παιχνίδια ρόλων, ενώ άλλοι ερευνητές (Jindal-Snape et al., 2011· Clinic et al., 2016) παρατήρησαν ότι η πολυαισθητηριακή συμμετοχή των παιδιών σε θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.

Ένας επιπλέον στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αλλαγές που θα προέκυπταν στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο είχε θετική επίδραση στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών σε διάφορους τομείς. Συγκεκριμένα, πρόσφερε τη δυνατότητα στα παιδιά να εξερευνήσουν τον εαυτό τους, να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και να ανακαλύψουν νέες πτυχές τους που δεν γνώριζαν. Μέσα από τα παιχνίδια και τις ασκήσεις, τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με νέες καταστάσεις, δοκίμασαν και ασκήθηκαν σε νέα εκφραστικά σχήματα και διερεύνησαν νέα θέματα και εμπειρίες από ποικίλες οπτικές γωνίες. Η διαδικασία αυτή τα οδήγησε να μπορέσουν σταδιακά να ανοιχτούν στην ομάδα, εξωτερικεύοντας στους συμπαίχτες τους τον εσωτερικό τους κόσμο. Όπως παρατήρησαν και οι McCammon και Østerlind (2011), η συμμετοχή παιδιών σε ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο συνέβαλε στο να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, εκφράζοντάς τον με μεγαλύτερη ασφάλεια μπροστά στην ομάδα. Αντίστοιχα, οι Hughes και Wilson (2004) επιβεβαίωσαν ότι το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο αποτελεί μια διαδικασία που προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να εξερευνήσουν τον εαυτό τους.

Συγχρόνως, από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο είχε επίδραση στους συμμετέχοντες και σε συναισθηματικό επίπεδο. Τα παιχνίδια ρόλων που εφαρμόστηκαν στο εργαστήριο έφεραν τα παιδιά αντιμέτωπα με αυθεντικές συναισθηματικές καταστάσεις (Heyward, 2010). Η εστίαση στο εργαστήριο στα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας, δηλαδή στις εκφράσεις του

προσώπου και στη στάση του σώματος, ευνόησε την καλλιέργεια εκείνων των στοιχείων της επικοινωνίας που παραμένουν συνήθως σε λανθάνουσα μορφή στο τυπικό πλαίσιο μάθησης. Όπως αναφέρουν και οι Hughes και Wilson (2004), τα παιδιά, μετά τη συμμετοχή τους σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες, άρχισαν να εκφράζουν, αλλά και να διαχειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία, τα δύσκολα συναισθήματά τους.

Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο συνέβαλε στη βελτίωση των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλικούς τους. Το εργαστήριο αποτέλεσε έναν χώρο όπου τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν νέα άτομα, με τα οποία κλήθηκαν μέσα από τις ασκήσεις να αλληλεπιδράσουν, να συζητήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες, καθώς και να συνεργαστούν για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Από την εν λόγω διαδικασία προκύπτει η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών. Σύμφωνα και με άλλες έρευνες (Hughes & Wilson, 2004· Sirisrimangkorn & Suwanther, 2013), το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των συμμετεχόντων. Μέσα από τις ασκήσεις, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να μάθουν να συζητούν με τους συμπαίκτες τους, να ακούν ο ένας τον άλλον και να αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση των αναγκών των συμπαίκτων τους, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Ταυτόχρονα, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο αποτέλεσε μια δημιουργική διαδικασία για τα παιδιά. Οι αυτοσχεδιασμοί, τα παιχνίδια ρόλων, η κατασκευή και η εμπύχωση της θεατρικής κούκλας ενθάρρυναν τα παιδιά να αφήσουν ελεύθερη τη φαντασία τους και να αναδείξουν τη δημιουργικότητά τους. Τέλος, το εργαστήριο συνέβαλε στη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών. Τα παιδιά προτίμησαν να συμμετέχουν σε μια εξωσχολική δραστηριότητα, καθώς περνούσαν ευχάριστα και ένιωθαν το αίσθημα της δημιουργίας.

## 5. Περιορισμοί έρευνας

Όσον αφορά την αξιοποίηση και τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της έρευνας, θα πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή λόγω του τυχαία επιλεγμένου δείγματος, αλλά και του περιορισμένου μεγέθους του. Ενδεικτικά επισημαίνεται ότι τα παιδιά που συμμετείχαν ήταν θετικά διακείμενα στη θεατροπαιδαγωγική δράση λόγω του εθελοντικού χαρακτήρα της συμμετοχής τους στο εργαστήριο. Επίσης, τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την έρευνα (ερωτηματολόγιο και αναστοχαστικό ημερολόγιο) ήταν αυτοαναφορικά. Η συγκεκριμένη έρευνα δείχνει μια θετική κατεύθυνση στη διερεύνηση της συσχέτισης της Θεατροπαιδαγωγικής με την καλλιέργεια της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Εντούτοις, για να υπάρξει γενίκευση της αξίας των ερευνητικών αποτελεσμάτων, απαιτείται η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών μελλοντικά, με περισσότερους συμμετέχοντες και με διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Επιπλέον, προτείνεται η υιοθέτηση διαφορετικών κλιμάκων μέτρησης της αυτοαντίληψης και σε συνδυασμό με άλλα μέσα συλλογής δεδομένων, όπως συνεντεύξεις, και από άλλες ομάδες (π.χ. γονείς παιδιών).

## Βιβλιογραφία

- Βουγιούκας, Κ., Μπακιρτζής, Κ., Μπαλλή, Β. & Βεντούλη, Κ. (2015). Η επίδραση της βιωματικής μάθησης στην αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα και προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 10-28.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής» (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Μπίκος, Κ. & Ταρατόρη, Ε. (επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης* (σσ. 347-364). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή (θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μετ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού· επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Blomfield, C.J. & Barber, B.L. (2009). Brief report: performing on the stage, the field, or both? Australian adolescent extracurricular activity participation and self-concept. *Journal of Adolescence*, 32, 733-739. doi:10.1016/j.adolescence.2009.01.003
- Bong, M., & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Chow, P., Thompson, I., Wood, W., Beauchamp, M. & Lebrun, R. (2002). Comparing the personal development of college students, high school students with prison inmates. *Research Paper in Education*, 123 (1), 167-180.
- Conard, F. & Asher, W. (2000). Self-concept and self-esteem through drama: a meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 14(1), 78-84. doi:10.1080/08929092.2000.10012519
- Dewey, J. (1938/1998). *Experience and education*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi.
- Freeman, G.D., Sullivan, K., & Fulton, C.R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- Georgopoulos, A. & Vouyoukas, C. (2018). The effects of the Non Directive Intervention (NDI) on preservice kindergarten teachers' self-esteem, self-efficacy and personal growth. *European Journal of Education Studies*, 4(11), 116-140.
- Giotaki, M. & Lenakakis, A. (2016). Theatre pedagogy as an area of negotiating and understanding complex concepts by kindergartners in times of crisis: an intervention-based research study. *Preschool & Primary Education*, 4(2), 323-334. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.8837>
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Heyward, P. (2010). Emotional engagement through drama: strategies to assist learning through role-play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 197-203.
- Hughes, J. & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 57-72. doi:10.1080/1356978042000185911
- Jindal-Snape, D., Vettraino, E., Lowson, A. & McDuff, W. (2011). Using creative drama to facilitate primary-secondary transition. *Education 3-13*, 39(4), 383-394. doi:10.1080/03004271003727531
- Kernis, M.H. (1993). The roles of stability and level of self-esteem in psychological functioning. Στο Baumeister, R.F. (ed.), *Self-esteem. The plenum series in social / clinical psychology* (pp. 167-182). Boston, MA: Springer.
- Klinic, S., Chapman, K., Kelley, M.F., Adams, K. & Millinger, J. (2016). Teachers' reconceptualization of children's identities and abilities through researched-based drama professional development. *International Journal of Education & the Arts*, 17(22), 1-21.
- Kondoyanni, A., Lenakakis, A. & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based on educational drama. Propositions for multidimensional research projects. *Scenario*, 7(2), 27-46.
- McCammon, L. A. & Østerlind, E. (2011). 'Drama has given me a home'. Perspectives of experienced secondary school drama/ theatre students in two countries. *NJ (Drama Australia Journal)*, 34, 85-100.
- Mehta, C. & Patel, R. (1996). *SPSS Exact Tests 7.0 for Windows*. Chicago: SPSS Inc.
- Monks, K., Barker, P. & Ní Mhanacháin, A. (2001). Drama as an opportunity for learning and development. *Journal of Management Development*, 20(5), 414-423. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1108/02621710110395435>
- Parker, A.K. (2010). A longitudinal investigation of young adolescents' self-concepts in the middle grades. *Research in Middle Level Education*, 10(33), 1-13.
- Schnapp, L. & Olsen, C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 211-219.
- Schonmann, S. (2005). "Master" versus "servant": contradictions in drama and theatre education. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 31-39.
- Sirisrimangkorn, L. & Suwanthep, J. (2013). The effects of integrated drama-based role play and student teams achievement division (STAD) on students' speaking skills and affective involvement. *Scenario*, 7(2), 37-51.
- Tsiaras, A. (2012). Dramatic play as a means of developing primary school students' self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3(1), 47-67.
- Wee, S.-J. (2011). A case study of drama education for kindergarten children in the United States: drama specialists' beliefs and practices. *Child Studies in Diverse Contexts*, 1(1), 59-75. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.5723/cscd.2011.1.1.059>
- Wright, P.R. (2006). Drama education and development of self: myth or reality? *Social Psychology of Education*, 9, 43-65. doi:10.1007/s11218-005-4791-y

