



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

Δραματική τέχνη και αυτοεκτίμηση εφήβων κοριτσιών.

Μια έρευνα δράσης στο 2^ο ΕΠΑ.Λ Λαμίας

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Ειρήνη Φραγκάκη

ΑΜ: 5052202101031

Επιβλέπων Καθηγητής: Κωνσταντίνος Μάγος

Συμβουλευτική Επιτροπή:

Γεώργιος Κόνδης

Μυρτώ Πίγκου - Ρεπούση

Ναύπλιο 2023

ΠΡΟΛΟΓΟΣ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ως θερμή υποστηρίκτρια της δια βίου μάθησης, ως πιστή οπαδός της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ενημέρωσης και επιμόρφωσης, μα πάνω από όλα ως μάχιμη εκπαιδευτικός που θέλει να βοηθήσει και να προσφέρει στα παιδιά των ΕΠΑ.Λ, τον Οκτώβριο του 2021 άρχισα να παρακολουθώ το μεταπτυχιακό πρόγραμμα *Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση*, στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Αν και ήταν ένα δύσκολο και κάποιες φορές επικίνδυνο εγχείρημα, λόγω απόστασης, πάντοτε το αντιμετώπιζα ως μία πρόκληση και μία ευκαιρία για ένα ταξίδι προς τη μάθηση και την κατάκτηση της γνώσης. Ένα προσωπικό στοίχημα, που τελικά κατάφερα να κερδίσω. Όμως, δεν θα είχα φτάσει στο τέρμα και δεν θα είχα νικήσει, αν δεν είχα τη βοήθεια και τη συμπαράσταση κάποιων ατόμων που οφείλω να αναφέρω.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τις μαθήτριες της ειδικότητας Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων του 2^{ου} ΕΠΑ.Λ Λαμίας που δέχτηκαν με χαρά και ενθουσιασμό να συμμετάσχουν στο εγχείρημα της εργασίας μου.

Σύγχρονα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Ευγενία Στεφάνου που, με συνέπεια και υπευθυνότητα, ανέλαβε τον ρόλο του *κριτικού φίλου* κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των παρεμβάσεων.

Ακόμα, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κ. Άλκηστη Κοντογιάννη για τη θετική ενέργεια, τη ζωντάνια, την αισιοδοξία και την καλή διάθεση που μας μετέδιδε.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς, τον Διευθυντή μου, Παναγιώτη Μεγαλιό, που δυστυχώς δεν βρίσκεται πλέον ανάμεσά μας. Ήταν ο δάσκαλός μου, ο μέντοράς μου. Εκείνος που με στήριξε, με βοήθησε, με συμβούλευσε, με ενθάρρυνε, με δίδαξε, με καθοδήγησε, με ενέπνευσε και πίστεψε σε εμένα. Εκπαιδευτικός, δάσκαλος, μα πάνω από όλα Άνθρωπος. Ένα μεγάλο ευχαριστώ με όλον τον σεβασμό, θαυμασμό και εκτίμηση.

*Στον Παναγιώτη Μεγαλιό
που αγαπούσε το σκάκι
1957-2022*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πρόλογος-Ευχαριστίες	iii
Πίνακας περιεχομένων	v
Περίληψη	viii
Abstract	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	3
1.1 Έννοια και θεωρίες ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης	3
1.2 Παράγοντες επιρροής και στάδια ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης	5
1.3 Εκφάνσεις της αυτοεκτίμησης	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η ΕΦΗΒΕΙΑ	11
2.1 Εφηβεία και χαρακτηριστικά γνωρίσματα εφήβων	11
2.2 Εφηβεία και θεωρίες ανάπτυξης	13
2.3 Εφηβεία και αυτοεκτίμηση κοριτσιών	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	18
3.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά της	18
3.2 Δραματική Τέχνη και μάθηση	20
3.3 Δραματική Τέχνη και αυτοεκτίμηση εφήβων κοριτσιών	22
B. ΜΕΡΟΣ	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ & ΣΥΝΑΓΩΓΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	27
4.1 Ερευνητική προσέγγιση	27
4.2 Ερευνητική στρατηγική	28
4.3 Σχεδιασμός ερευνητικού πλαισίου	28
α) Αφετηρία έρευνας	28
β) Προέρευνα	29
γ) Ερευνητικά ερωτήματα	30
δ) Στρατηγικές δράσης	30
ε) Ποιοτικό μέρος έρευνας κι ερευνητικά εργαλεία	31

στ) Ποσοτικό μέρος έρευνας κι ερευνητικά εργαλεία	32
ζ) Δείγμα-Χαρακτηρισμός δείγματος	33
η) Εγκυρότητα έρευνας	34
θ) Περιορισμοί έρευνας	34
4.4 Διδακτικό πλαίσιο	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	37
5.1 Στατιστική ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων	37
5.2 Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας	38
5.3 Περιγραφικά στατιστικά μέτρα και διαγράμματα	39
5.4 Έλεγχος κανονικότητας	43
5.5 Σύγκριση μέσων όρων	46
5.6 Συμπεράσματα	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	53
6.1 Επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων των διδακτικών παρεμβάσεων	53
6.2 Παρουσίαση της έρευνας δράσης	53
6.2.1 Ανάλυση δεδομένων Α΄ κύκλου	54
α) Η ανάπτυξη της αυτοαρεστότητας	54
β) Η ανάπτυξη της αυτεπάρκειας	56
γ) Υποδοχή τεχνικών Δραματικής Τέχνης	60
δ) Συμπεράσματα από τον Α΄ κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων	61
6.2.2 Ανάλυση δεδομένων Β΄ κύκλου	61
α) Η ανάπτυξη της αυτοαρεστότητας	62
β) Η ανάπτυξη της αυτεπάρκειας	65
γ) Η υποδοχή των διδακτικών παρεμβάσεων	69
δ) Συμπεράσματα από τον Β΄ κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων	69
6.2.3 Ανάλυση δεδομένων Γ΄ κύκλου	70
α) Η ανάπτυξη της αυτοαρεστότητας	70
β) Η ανάπτυξη της αυτεπάρκειας	72
γ) Η υποδοχή των διδακτικών παρεμβάσεων	75
δ) Συμπεράσματα από τον Γ΄ κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων	76
6.3 Συνολικός σχολιασμός της έρευνας δράσης	76

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	78
7.1 Συζήτηση	78
7.2 Συμπεράσματα	79
7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	82
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	122

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι κοινά αποδεκτό, ότι η αυτοεκτίμηση είναι μία πτυχή του εαυτού που παίζει σημαντικό ρόλο σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Μπορεί να καθορίσει το είδος και την επίδοση στην εργασία του, να επιδράσει στην ποιότητα των προσωπικών και κοινωνικών σχέσεων του, αλλά και να επηρεάσει τη σωματική και πνευματική του υγεία.

Στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία ερευνάται κατά πόσο η Δραματική Τέχνη μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση εφήβων κοριτσιών στη Γ' Λυκείου. Πρόκειται για μία έρευνα δράσης που έλαβε χώρα κατά το σχολικό έτος 2022-2023 στο 2^ο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ) Λαμίας. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού, οργανώθηκαν και εφαρμόστηκαν 14 παρεμβάσεις σε ένα τμήμα 12 μαθητριών της ειδικότητας Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων, το οποίο αποτέλεσε ταυτόχρονα την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Η θεματική επιλογή των παρεμβάσεων έγινε βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητριών στη συγκεκριμένη ηλικία, και έχοντας ως στόχο την ενίσχυση και βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους, ενώ χρησιμοποιήθηκαν διάφορες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Στην έρευνα ακολουθήθηκε η μικτή μέθοδος συλλογής δεδομένων. Αναλυτικότερα, στο ποσοτικό μέρος χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Self-Liking/Self Competence Scale (SLCS-R) των Tafarodi και Swann (2001), σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δόθηκε και συμπληρώθηκε από τις μαθήτριες πριν και μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Στο ποιοτικό μέρος χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο καταγραφής των δράσεων της ερευνήτριας, τα γραπτά τεκμήρια των μαθητριών και οι καταγραφές από το ημερολόγιο του κριτικού φίλου. Η αποτίμηση των συλλεχθέντων δεδομένων κατέδειξε ότι στην ποσοτική ανάλυση δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αυτοεκτίμησης των εφήβων κοριτσιών. Αντίθετα, η ποιοτική ανάλυση έδειξε ότι οι μαθήτριες βελτίωσαν την αυτοεκτίμησή τους και στις δύο εκφάνσεις της, με μεγαλύτερη βελτίωση σε επίπεδο αυτοαρεστότητας και λιγότερη σε επίπεδο αυτεπάρκειας.

Λέξεις κλειδιά: *Αυτοεκτίμηση, αυτεπάρκεια, αυτοαρεστότητα, έφηβες, Δραματική Τέχνη, Ποσοτική, Ποιοτική έρευνα.*

Abstract

It is commonly acknowledged, that self-esteem is a part of oneself that plays an important role throughout a person's life. It might determine the kind and performance in someone's work, influence the quality of his/her personal and social relations, but also affect his/her physical and spiritual health.

Research in this Master thesis is whether Dramatic Art can enhance the self-esteem of 3rd grade senior high school teenage girls. It is action research that took place during the school year of 2022-2023, in 2nd Vocational High School Lamias (EPA.L). To achieve this specific goal, 14 interventions were organized and applied in a class of 12 schoolgirls, of assistant nursery school nurse specialization, which made up both the experimental and the control team. The thematic choice of the interventions had as a goal to enhance and improve self-esteem, while several theatrical and pedagogical techniques were applied.

In this survey mixed research method was used of collecting data. More precisely, in the quantitative part the Self-Liking/Self Competence Scale (SLCS-R) by Tafarodi and Swann (2001) questionnaire was used, in the Likert five grade scale. The specific questionnaire was given and completed by the schoolgirls before and after interventions were made. In the qualitative part was used the researcher's log, the schoolgirls' written evidence and the log of critic friend. The valuation of the collected data showed that in quantitative analysis there wasn't any statistically important improvement in the self-esteem of adolescent girls. On the contrary, the qualitative analysis showed that the schoolgirls improved their self-esteem in both aspects, showing greater improvement in the level of self-liking and less in the level of self-competence one.

Key words: Self-esteem, self-competence, self-liking, teenage girls, Dramatic Art, quantitative, qualitative research.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάπτυξη του εαυτού είναι ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης. Τα παιδιά και οι έφηβοι είναι απαραίτητο να αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα και τις δυσκολίες της ζωής, όταν μπουν στον κόσμο των ενηλίκων.

Μία πολύ σημαντική έκφραση του εαυτού είναι και εκείνη της αυτοεκτίμησης. Η αυτοεκτίμηση είναι ένα χαρακτηριστικό που επηρεάζει καθοριστικά τη συμπεριφορά, τις σχέσεις, τον τρόπο θέασης και αντιμετώπισης των δυσκολιών, τη σωματική και ψυχική υγεία των ανθρώπων. Οι περισσότεροι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση είναι μία ιδιότητα της προσωπικότητας του ατόμου που χτίζεται αργά από την αρχή της γέννησης και επηρεάζεται πάρα πολύ από τις εμπειρίες που βιώνει το άτομο, αλλά και από τον τρόπο που το αντιμετωπίζουν οι σημαντικοί άλλοι. Επιπρόσθετα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες σε κάθε ηλικιακή φάση έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους άντρες σχεδόν σε όλους τομείς. Το γεγονός αυτό προβληματίζει γονείς, εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους σχετικά με τον τρόπο ενίσχυσης και ενδυνάμωσης της αυτοεκτίμησης των εφήβων κοριτσιών.

Από την άλλη, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη ως μία εναλλακτική και πολύ αποτελεσματική διδακτική μεθοδολογία, κάνοντας με αυτόν τον τρόπο πιο ενδιαφέρουσα και ευχάριστη τη διαδικασία της μάθησης. Ενεργοποιεί το σώμα, το πνεύμα και την ψυχή του ατόμου, ενώ συγχρόνως μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, τη συζήτηση και τον διάλογο δίνεται η ευκαιρία στους/στις μαθητές/-τριες να προβληματιστούν και να σκεφθούν, να δοκιμάσουν και να διαπιστώσουν, να αποφασίσουν και να αλλάξουν, και τελικά να μάθουν. Επιπλέον, η Δραματική Τέχνη έχει εφαρμοστεί σε πολλά προγράμματα και έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες με θετικά αποτελέσματα σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις.

Η εν λόγω εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος (κεφάλαια 1-3) αποτελεί το θεωρητικό τμήμα της έρευνας. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μία θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της αυτοεκτίμησης, των παραγόντων επιρροής της, των σταδίων ανάπτυξης και των διαφορετικών εκφάνσεών της. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην κρίσιμη ηλικιακή περίοδο, την εφηβεία, με τις ανάλογες θεωρίες ανάπτυξης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, όπως επίσης

και στους τρόπους εκδήλωσής της στα έφηβα κορίτσια. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη Δραματική Τέχνη και τη θετική της επίδραση στη μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Ολοκληρώνεται με μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη χρήση της Δραματικής Τέχνης για την ενίσχυση και βελτίωση της αυτοεκτίμησης στις έφηβες.

Το δεύτερο μέρος (κεφάλαια 4-7) αποτελεί το πρακτικό μέρος της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση του σχεδιασμού της έρευνας, με τα ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις και τις στρατηγικές δράσης που ακολουθήθηκαν. Στο πέμπτο και έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα ποσοτικά και ποιοτικά, αντίστοιχα, αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο, γίνεται σχολιασμός και σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αναφορικά με τη σχετική βιβλιογραφία και προτείνονται τρόποι τόσο για τη βελτίωση της έρευνας όσο και για μέτρα που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στα ΕΠΑ.Λ για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/-τριών.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

1.1. Έννοια και θεωρίες ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση είναι μία από εκείνες της έννοιες της ψυχολογίας που έχει ερευνηθεί και μελετηθεί περισσότερο λόγω της μεγάλης επίδρασή της, όπως πιστεύεται, στη ζωή του ανθρώπου. Η Λεονταρή (1998:81) υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση «αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και δείχνει τον βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του».

Σύμφωνα με τον V. Shindler (2003), η αυτοεκτίμηση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το σύνολο των ασυνείδητων πεποιθήσεων του ατόμου που σχηματίζονται κατά τη διάρκεια της ζωής του, οι οποίες αντανακλούν τις αντιλήψεις για τις ικανότητες, τη συμπεριφορά του, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αποδίδει την αιτιότητα των γεγονότων στη ζωή του.

Ο N. Branden (2001) επισημαίνει ότι ο William James -ο πρώτος που έκανε αναφορά στη συγκεκριμένη έννοια- θεωρούσε ότι η αυτοεκτίμηση είναι μία γενική, σφαιρική, συνολική γνώμη και άποψη που διαμορφώνει το άτομο, πέρα από τις επιμέρους αυτοαξιολογήσεις που μπορεί να κάνει στους διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής του. Επιπροσθέτως, τόνιζε ότι η αυτοεκτίμηση είναι το πηλίκο της διαίρεσης ανάμεσα στις προσωπικές επιτυχίες του ατόμου προς τις προσωπικές του φιλοδοξίες. Όσο περισσότερες επιτυχίες έχει ένα άτομο σε σχέση με τις φιλοδοξίες του τόσο καλύτερη αυτοεκτίμηση έχει. Αν και ο James είχε εκφράσει τις απόψεις του από το 1890, ωστόσο έμειναν στο περιθώριο λόγω οικονομικών (η οικονομική ύφεση στην Αμερική) και κοινωνικών παραγόντων (οι παγκόσμιοι πόλεμοι). Εκείνη την περίοδο επικρατούσε η άποψη ότι το άτομο κυριαρχείται από δυνάμεις που δεν ήταν στον έλεγχό του, είτε εξωτερικές (συμπεριφορισμός) είτε εσωτερικές και ασυνείδητες (σύμφωνα με τον Φροϋδισμό). Η στροφή του ενδιαφέροντος έγινε τη δεκαετία του 1960 εξαιτίας της οικονομικής ανάπτυξης και του καταναλωτισμού. Το άτομο πλέον θεωρούνταν ικανό να ορίσει τη μοίρα του και υπεύθυνο για το πεπρωμένο του (Seligman, Reivich, Jaycox & Gillham, 2007).

Ο Morris Rosenberg (όπως αναφέρεται στη Μακρή-Μπότσαρη, 2001) θεωρούσε ότι η αυτοεκτίμηση είναι ουσιαστικά η θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον εαυτό του.

Ο Αμερικανός ψυχολόγος Carl Rogers (όπως αναφέρεται στο Eromo & Levy, 2017) υποστήριξε ότι η έννοια του εαυτού περιλαμβάνει την αυτοεικόνα, τον ιδανικό εαυτό και την αυτοεκτίμηση. Όσο πιο κοντά είναι η αυτοεικόνα του ατόμου προς τον ιδανικό εαυτό τόσο πιο σταθερή, σύμφωνη και υψηλή είναι η αυτοεκτίμηση.

Άλλοι επιστήμονες, οι κοινωνιολόγοι Charles Cooley και Herbert Mead, έδωσαν περισσότερο βάρος στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, υποστηρίζοντας ότι, όπως ο εαυτός είναι ένα κοινωνικό δημιούργημα, έτσι είναι και η αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα, θεωρούσαν ότι η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου διαμορφώνεται με βάση την εικόνα που έχουν οι *σημαντικοί άλλοι* για αυτό. Αν δηλαδή η εικόνα τους, η άποψή τους είναι θετική, θετική θα είναι αντίστοιχα και η αυτοεκτίμηση του ατόμου, σε αντίθετη περίπτωση η αυτοεκτίμηση που θα διαμορφωθεί θα είναι αρνητική. Μάλιστα ο Cooley εισήγαγε και την έκφραση «αυτοκαθρεπτιζόμενος εαυτός», προκειμένου να τονίσει την επίδραση-αντανάκλαση των απόψεων των άλλων στην αυτοεκτίμηση ενός ατόμου (Παπάνης, 2011).

Επιπροσθέτως, ο αμερικανός ψυχολόγος Maslow, θεμελιωτής της θεωρίας των κινήτρων, υποστήριξε ότι η εκτίμηση (αυτοεκτίμηση και εκτίμηση από τους άλλους) είναι μία ανάγκη την οποία πρέπει να αποκτήσει και να κατακτήσει, προκειμένου να μπορέσει να πετύχει την ολοκλήρωση ως άτομο και προσωπικότητα, δηλαδή την αυτοπραγμάτωση. Με αυτόν τον τρόπο ο Maslow τόνισε την εσωτερική ανάγκη του ατόμου για αποδοχή και θετική αξιολόγηση (McLeod, 2017).

Επίσης, η πρωτοπόρος της οικογενειακής θεραπείας Virginia Satir, υποστήριξε ότι υπάρχει μία αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας οικογένειας. Αναλυτικότερα, η υψηλή αυτοεκτίμηση και η καλή επικοινωνία (και αντιστρόφως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και κακή επικοινωνία) είναι συγχρόνως αίτιο και συνέπεια του ενός από το άλλο (Eromo & Levy, 2017).

Ακόμα, σύμφωνα με ερευνητές, η αυτοεκτίμηση μπορεί να αναφέρεται σε μία γενική, συνολική εντύπωση και άποψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του, αλλά συγχρόνως μπορεί να αναφέρεται σε ειδικές όψεις και εκφάνσεις της προσωπικότητάς του, όπως η σχολική επίδοση ή επαγγελματική απόδοση, οι αθλητικές ικανότητες, τα σωματικά χαρακτηριστικά (Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg, 1995). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η αυτοεκτίμηση άλλοτε να θεωρείται ως ένα μονοδιάστατο,

καθολικό, συνολικό χαρακτηριστικό και άλλοτε ως μία πολυδιάστατη έννοια με αντίστοιχα χαρακτηριστικά (Heatherton & Wyland, 2003). Με βάση την παραπάνω άποψη, σχεδιάστηκαν αντίστοιχα ερωτηματολόγια μέτρησης της αυτοεκτίμησης, τα οποία και χρησιμοποιήθηκαν σε πάρα πολλές έρευνες, προκειμένου να επιβεβαιωθούν ή όχι οι θεωρίες οι σχετικές με την αυτοεκτίμηση (Donnellan, Trzesniewski & Robins, 2015).

Έτσι λοιπόν, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν (Orth & Robins, 2022) έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με το είδος της ποιότητας στις σχέσεις που αναπτύσσει ένα άτομο, με τα κίνητρα και την απόδοση στο σχολείο, όπως επίσης με την ψυχική και σωματική υγεία. Στον χώρο της εργασίας, η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την επιμονή, αλλά και με τον τρόπο αντιμετώπισης των προκλήσεων και χειρισμού των διαφόρων δυσκολιών.

1.2. Παράγοντες επιρροής και στάδια ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης

Όμως, ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης; Η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από το είδος εμπειριών που βιώνει ένα άτομο στο οικογενειακό περιβάλλον, τον σχολικό χώρο, αλληλεπιδρώντας με τους φίλους, αλλά και με την ευρύτερη κοινότητα μέσα στην οποία ζει. Οι εμπειρίες, λοιπόν, που βιώνουν τα άτομα, και ειδικά κατά την παιδική τους ηλικία διαδραματίζουν ουσιαστικό και καθοριστικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση. Όταν τα παιδιά νιώθουν ότι τα σέβονται και τα εκτιμούν ειλικρινά, τότε και αυτά με τη σειρά τους θα μάθουν να σέβονται, να εκτιμούν τον εαυτό τους. Η άρνηση, η απόρριψη ή η λάθος αξιολόγηση και ανατροφοδότηση από τους γονείς (Orth, 2018), τους εκπαιδευτικούς ή η αδυναμία να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των σημαντικών άλλων μπορούν να επιδράσουν αρνητικά στις βασικές πεποιθήσεις και τις αυτοαντιλήψεις και κατά συνέπεια στην αυτοεκτίμηση των παιδιών, με το να μη καταλαβαίνουν, να μην αποτιμούν και να μην εκτιμούν λογικά και αντικειμενικά τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους. Η παρέα, ειδικά στην εφηβεία, όταν ο έφηβος αρχίζει την ανεξαρτητοποίησή από τους γονείς, παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην κοινωνική, συναισθηματική και ηθική του ανάπτυξη, άρα και στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης. Η ομάδα και η παρέα μπορεί να καλύψει ατομικές αδυναμίες και να δώσει στον έφηβο δύναμη, αποδοχή, στήριξη, βοήθεια, πληροφορίες, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο τόσο στην κοινωνική του προσαρμογή όσο και στην ανάπτυξη ή

ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του. Αντίθετα, η αδυναμία του έφηβου να ενταχθεί σε μία ομάδα, η απόρριψη ή η κακή επιρροή από μέρους της μειώνουν την αυτοεκτίμηση, δημιουργώντας επιπλέον δυσκολίες και προβλήματα στην κοινωνικοποίησή του (Mujiyati & Adiputra, 2018 · Παπάνης, 2011).

Επιπροσθέτως, υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι πιθανόν να υπάρχει κάποια γενετική προδιάθεση για αυξημένη αυτοεκτίμηση σε κάποια άτομα. Το γεγονός αυτό στηρίζεται σε παρατηρήσεις μέλη οικογενειών που διαθέτουν αυτό το χαρακτηριστικό (Saphire-Bernstein, Way, Kim, Sherman & Taylor, 2011). Άλλες όμως μεταγενέστερες έρευνες αντικρούουν τα προηγούμενα αποτελέσματα, υποστηρίζοντας ότι δεν είναι ξεκάθαρο αν τα γονίδια παίζουν ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Conner, McFarlane, Choukri, Riordan, Flett, Phipps-Green, et al., 2018).

Η αυτοεκτίμηση είναι ένα χαρακτηριστικό που αναπτύσσεται και εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, από τη γέννηση έως τα βαθιά γεράματα. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, η αυτοεκτίμηση είναι αυξημένη και αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στις θετικές και μη ρεαλιστικές αυτοεικόνες που έχει το μικρό παιδί. Σιγά σιγά με την επίδραση της νοητικής και γνωστικής ωρίμανσης το παιδί αρχίζει να στηρίζει τις αυτοαξιολογήσεις του στην εξωτερική ανατροφοδότηση, στις κοινωνικές συγκρίσεις δηλαδή, με συνέπεια να δημιουργεί πιο ρεαλιστικές, αντικειμενικές, ακριβείς και ισορροπημένες εκτιμήσεις των ακαδημαϊκών του ικανοτήτων, των κοινωνικών του δεξιοτήτων αλλά και άλλων προσωπικών χαρακτηριστικών (Robins & Trzesniewski, 2005).

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας το παιδί μπαίνει στη μία από τις δύο φάσεις της ζωής με τις ταχύτερες και μεγαλύτερες αλλαγές (η άλλη είναι η βρεφική ηλικία). Η έναρξη της ήβης, η ικανότητα για αφαιρετική σκέψη, η ανάγκη λήψης σημαντικών και καθοριστικών αποφάσεων για τη μετέπειτα πορεία της ζωής, βάζουν σε δοκιμασία το παιδί, με αποτέλεσμα η αυτοεκτίμηση να παρουσιάζει διακυμάνσεις και αλλαγές. Στην αρχή της περιόδου η αυτοεκτίμηση μειώνεται σχεδόν σε όλα τα παιδιά και αυτό συμβαίνει για τρεις κυρίως λόγους. Αρχικά, στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδικών χρόνων που περιελάμβανε εκφάνσεις σχετικές με τη σχολική επίδοση, την εμφάνιση και την κοινωνικότητα, το άτομο που εισέρχεται στην εφηβεία πρέπει να προσθέσει επιπλέον και άλλες έννοιες, όπως είναι οι ρομαντικές σχέσεις, το επάγγελμα ή η στενή φιλία (Harter, 2006). Επίσης, την ίδια χρονική περίοδο ο έφηβος βιώνει μία ακόμα αλλαγή, εκείνη της αλλαγής σχολικού

περιβάλλοντος, δηλαδή τη μετάβασή του από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο και αργότερα από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Αυτές οι μεταβάσεις συνοδεύονται και με αλλαγή του τρόπου εργασίας και αύξηση της προσπάθειας που απαιτείται, προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις καινούργιες υποχρεώσεις, γεγονός που καταβάλλει τον έφηβο (Ryan, Shim & Makara, 2013). Αυτή η πτώση είναι συνήθως προσωρινή, εκτός αν συνυπάρχουν πρόσθετοι στρεσογόνοι παράγοντες, όπως δυσλειτουργίες στην οικογένεια. Τρίτος λόγος που αγγίζει περισσότερο τα κορίτσια, γιατί μπαίνουν στην ήβη νωρίτερα από τα αγόρια, είναι οι αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα τους λόγω της ήβης. Αυτό επιβαρύνει ακόμα περισσότερο την ψυχολογία, καθώς η πλειονότητα έχει μεγαλώσει με την άποψη ότι η εμφάνιση παίζει σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση και αποδοχή από τους άλλους. Στη μέση και στην τελική φάση της εφηβείας η αυτοεκτίμηση αυξάνεται στους περισσότερους εφήβους, ειδικά αν νιώθουν ικανοποιημένοι με τις σχέσεις τους, την εμφάνιση και τις αθλητικές τους ικανότητες (Birkeland, Melkevik, Holsen & Wold, 2011). Βέβαια, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι υπάρχουν και έρευνες που δεν δείχνουν αλλαγή στην αυτοεκτίμηση των εφήβων, της πρώιμης και μέσης εφηβείας, με την είσοδό τους στο Γυμνάσιο (Białecka-Pikul, Stepień-Nycz, Sikorska, Topolewska-Siedzik & Ciecuch, 2019).

Τελειώνοντας, να αναφέρουμε ότι η αυτοεκτίμηση κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής αυξάνεται σταδιακά και σταθερά, φτάνοντας στο αποκορύφωμά της μεταξύ 50 και 60 ετών (Orth, 2017). Κατά το διάστημα αυτό το άτομο ωριμάζει ακόμα πιο πολύ, παρουσιάζει περισσότερη ευσυνειδησία, συναισθηματική σταθερότητα και επιτυγχάνει στόχους που αυξάνουν το κύρος του, άρα και την αυτοεκτίμησή του (Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003). Στην τρίτη ηλικία η αυτοεκτίμηση μειώνεται, καθώς συντελούνται δραματικές αλλαγές στο σώμα (π.χ. προβλήματα υγείας), αλλαγές στους κοινωνικούς ρόλους (π.χ. συνταξιοδότηση), αλλά και αλλαγές στις σχέσεις (π.χ. η απώλεια ενός συντρόφου), όπως επίσης και μείωση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Επιπρόσθετα, σε αυτήν την ηλικία το άτομο διακρίνεται από μία προθυμία να δει πιο αντικειμενικά τον εαυτό του και να παραδεχτεί τα λάθη του. Αυτό έχει ως συνέπεια να μειώνεται η αυτοεκτίμηση, χωρίς όμως να μειώνεται η γενική εικόνα της αυτοαξίας του ατόμου (Foster, Keith Campbell & Twenge, 2003).

1.3. Εκφάνσεις αυτοεκτίμησης

Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η αυτοεκτίμηση εκδηλώνεται με διάφορες μορφές και συνδυασμούς αυτών. Μία έκφανση της αυτοεκτίμησης είναι το επίπεδο, δηλαδή αν είναι υψηλή ή χαμηλή. Αναλυτικότερα, το άτομο που έχει υψηλή αυτοεκτίμηση αποδέχεται και σέβεται τον εαυτό του, έχει αυτοπεποίθηση, συναίσθηση της αξίας του, γεγονός που επηρεάζει θετικά τη λειτουργικότητά του, την αποτελεσματικότητα και την ψυχολογία του (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi & Lagerspetz, 1999), όπως επίσης και την ποιότητα των κοινωνικών του σχέσεων (Harris & Orth, 2020). Δεν κάνει συγκρίσεις κάθετου τύπου, δηλαδή δεν συγκρίνει αν οι ικανότητές του είναι περισσότερες ή λιγότερες από των άλλων. Πιστεύει στις ικανότητές του, νιώθει ότι είναι επαρκής και δεν χρειάζεται να είναι ανώτερος από τους άλλους, για να νιώσει ικανός (Ντινκμέγιερ, Μακκαίι, Κάρλσον & Μπίτι, 2005). Έχει λιγότερο στρες (Abouserie, 1994), είναι πιο ευτυχισμένο, ενώ έχει λιγότερες πιθανότητες να βιώσει κατάθλιψη σε περίπτωση που αντιμετωπίσει δυσάρεστα γεγονότα και τραυματικές καταστάσεις (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). Ακόμα η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι ένας προβλεπτικός παράγοντας για επιτυχία και ευημερία σε τομείς της ζωής, όπως οι σχέσεις, η υγεία ή η εργασία (Orth, & Robins, 2014).

Εκτός από την παραπάνω υγιή μορφή αυτοεκτίμησης, υπάρχει και μία άλλη μορφή, αρνητική. Είναι εκείνα τα άτομα που έχουν υπερβολική αυτοεκτίμηση, ως αίτιο ή αποτέλεσμα του ναρκισσισμού. Αυτά τα άτομα χαρακτηρίζονται από έπαρση και αμυντικότητα, καθώς θέλουν να έχουν μία άνευ όρων αποδοχή από το περιβάλλον τους, με συνεχείς θετικές αξιολογήσεις. Θεωρούν τον εαυτό τους ως το κέντρο του κόσμου αναφέροντας ή επιδεικνύοντας συνεχώς τα έργα τους, ενώ πολλές φορές εμφανίζουν επιθετικότητα και αρνητικές συμπεριφορές (Bushman & Baumeister, 1998 · Bushman, Baumeister, Thomaes, Ryu, Begeer, & West, 2009 · Dolan, 2007). Αυτά τα άτομα είναι πολύ πιθανό να πειραματιστούν με το αλκοόλ, τα ναρκωτικά, το σεξ (Baumeister, Smart & Boden, 1996).

Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να υποτιμούν τις ικανότητές τους, αποδίδοντας τις επιτυχίες τους είτε στην τύχη είτε σε εξωτερικούς, άσχετους με τους ίδιους, παράγοντες. Επίσης, δυσκολεύονται να θέσουν και να επιτύχουν στόχους, όπως επίσης να επιλύσουν προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ως αποτέλεσμα αυτής της στάσης τους και συμπεριφοράς, είναι οι επιδόσεις που επιτυγχάνουν να είναι κατώτερες των πραγματικών τους δυνατοτήτων. Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να σκέφτονται και να ενεργούν με τρόπους που να

μειώνουν το επίπεδο της ποιότητας της ζωής τους (Campbell, 1990). Απόσυρση, αποφυγή ρίσκων, επιφυλακτικότητα, αναβλητικότητα, περιθωριοποίηση είναι μερικές χαρακτηριστικές συμπεριφορές ανθρώπων με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Rosenberg & Owens, 2001). Επιπροσθέτως, η χαμηλή αυτοεκτίμηση δημιουργεί αισθήματα κατωτερότητας, ευτέλειας, συναισθηματική αστάθεια, αλλά και ψυχολογικά προβλήματα, όπως η κατάθλιψη (Sowislo & Orth, 2013), ο αυτοκτονικός ιδεασμός, οι διατροφικές και αγχώδεις διαταραχές, όπως επίσης και η χρήση ουσιών και εγκληματικές συμπεριφορές (Nguyen, Wright, Dedding, Pham, Bunders, 2019). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τη βία και τη θυματοποίηση ανάμεσα σε συντρόφους (Papadakaki, Tzamalouka, Chatzifotiou & Chliaoutakis, 2009). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Schutz (1998), ένα άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση αισθάνεται εξαρτημένο από τον σύντροφό του, ενώ συγχρόνως έχει εχθρική στάση απέναντί του. Επιπροσθέτως, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση δυσκολεύονται να δημιουργήσουν σχέσεις και δεν πιστεύουν ότι είναι άξια μίας ικανοποιητικής και υγιούς σχέσης. Τέλος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση σε μία σχέση μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση, άγχος, παρανοήσεις και παρεξηγήσεις, όπως επίσης σε καταστροφικές σκέψεις και αυθαίρετα συμπεράσματα για τους ίδιους και τους άλλους (Baumeister et al, 2003).

Εκτός όμως από το επίπεδο της αυτοεκτίμησης, οι μελετητές αναφέρουν ότι υπάρχει και ένα άλλο στοιχείο διάκρισης, εκείνο της σταθερότητάς της ή όχι. Έτσι λοιπόν, υπάρχουν άτομα με σταθερή υψηλή αυτοεκτίμηση, άτομα με ασταθή υψηλή αυτοεκτίμηση, άτομα με χαμηλή σταθερή αυτοεκτίμηση και άτομα με χαμηλή και ασταθή αυτοεκτίμηση. Τα άτομα που έχουν υψηλή και σταθερή αυτοεκτίμηση έχουν σταθερά θετικά αισθήματα για τον εαυτό τους και δεν νιώθουν να απειλούνται από τους άλλους. Επίσης, δεν αντιδρούν υπερβολικά σε περιπτώσεις θετικών ή αρνητικών αξιολογήσεων. Τα άτομα με ασταθή υψηλή αυτοεκτίμηση είναι ευαίσθητα στην εξωτερική επιρροή και νιώθουν εύκολα να απειλούνται από τους άλλους. Σε περιπτώσεις αρνητικής αξιολόγησης αντιδρούν έντονα με θυμό, εχθρότητα ακόμα και κατάθλιψη, ενώ μεγαλοποιούν τα θετικά γεγονότα. Τα άτομα με σταθερή χαμηλή αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζονται από συνεχώς αρνητικά αισθήματα προς τον εαυτό τους. Δεν αποδέχονται εύκολα τις προσωπικές τους επιτυχίες ενώ αντίστοιχα δεν αντιμετωπίζουν αντικειμενικά τις αποτυχίες. Τέλος, τα άτομα με ασταθή χαμηλή αυτοεκτίμηση προσπαθούν να αποφεύγουν τα αρνητικά συναισθήματα προβάλλοντας περισσότερες δικαιολογίες μπροστά σε μία αποτυχία, ενώ έχουν λιγότερη αμυντική στάση απέναντι σε αρνητικά σχόλια. Ακόμα, έχουν λιγότερες αρνητικές αντιδράσεις,

όπως κατάθλιψη, στα δυσάρεστα γεγονότα, ούτε αντιδρούν υπερβολικά θετικά σε γεγονότα που σχετίζονται με τον εαυτό τους (Greenier, Kernis & Waschull, 1995).

Οι παράγοντες που σχετίζονται με τη σταθερότητα ή μη της αυτοεκτίμησης είναι δύο. Ο πρώτος έχει σχέση με την επένδυση των συναισθημάτων της αυτοεκτίμησης με βάση τα αποτελέσματα των ενεργειών κάποιου και ο δεύτερος με την καλλιέργεια των αντιλήψεων. Αν δηλαδή τα άτομα εξαρτούν την αυτοεκτίμησή τους αποκλειστικά και μόνο από το αποτέλεσμα των πράξεών τους και λιγότερο από την καλλιέργεια και ανάπτυξη των αυτοαντιλήψεων, τότε θα έχουν ασταθή αυτοεκτίμηση.

Η αστάθεια στην αυτοεκτίμηση, αν και εκ πρώτης όψεως φαίνεται να είναι ένα αρνητικό χαρακτηριστικό, ωστόσο είναι η ίδια που δίνει τη δυνατότητα σε ένα άτομο να αλλάξει. Για τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση αυτό μπορεί να είναι απειλητικό, γιατί υπονοεί ότι ίσως χάσουν μέρος της αυτοεκτίμησής τους, όμως για τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι ενθαρρυντικό, γιατί αυτό δείχνει ότι μπορούν να ενισχύσουν και να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους (Kernis, 1993).

Επιπροσθέτως, μία άλλη διάκριση της αυτοεκτίμησης είναι σε σχέση με το επίπεδο συνειδητότητας, αν δηλαδή είναι *σαφής* (explicit self-esteem) ή *εννοούμενη* (implicit self-esteem). Αυτή η διάκριση χαρακτηρίζει εκείνη την τάση του ατόμου να κάνει συνειδητή ή ασυνείδητη αυτοαξιολόγηση (Buhrmester, Blanton & Swann, 2011 · Epstein & Morling, 1995 · Kernis, 2003).

Τέλος, οι Yamasaki, Uchida, Yokoshima & Kaya (2017) υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση διακρίνεται σε αυτόνομη και ετερόνομη. Τα κύρια χαρακτηριστικά της αυτόνομης αυτοεκτίμησης είναι η αυτοπεποίθηση, η εμπιστοσύνη στους άλλους και η ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων που βοηθά το άτομο στην προσαρμογή του στις διάφορες καταστάσεις. Αντίθετα, στην ετερόνομη αυτοεκτίμηση δεν υπάρχουν τα τρία προηγούμενα αναφερθέντα στοιχεία της προσωπικότητας και συμπεριφοράς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΕΦΗΒΕΙΑ

2.1. Εφηβεία και χαρακτηριστικά γνωρίσματα εφήβων

Η εφηβεία είναι μία από τις πιο συναρπαστικές και πολύπλοκες μεταβατικές περιόδους της ζωής του ανθρώπου. Είναι η περίοδος της μεταμόρφωσης και της αυτοανακάλυψης, η αρχή της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας, της διεύρυνσης και επέκτασης του ορίζοντα. Η εφηβεία, όπως την ορίζουμε σήμερα, δεν ήταν μία περίοδος αναγνωρισμένη και αποδεκτή από όλες τις κοινωνίες και σε όλες τις εποχές. Αναλυτικότερα, στις προβιομηχανικές κοινωνίες εφηβεία δεν υπήρχε. Τα παιδιά, μόλις μπορούσαν, άρχιζαν να βοηθούν στο σπίτι και τη δουλειά και με αυτόν τον τρόπο έμπαιναν σταδιακά στην ενήλικη ζωή (Head, 2002). Η ουσιαστική αλλαγή και στροφή για την αναγνώριση και καθιέρωση της εφηβείας ως μίας διακριτής περιόδου στη ζωή του ανθρώπου συνέβη με τη βιομηχανική επανάσταση και την εισαγωγή της δημόσιας εκπαίδευσης. Οι μεταρρυθμιστές εκείνης της προοδευτικής εποχής ήταν υπέρμαχοι της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και της επιβολής περιορισμών όσον αφορά στην παιδική εργασία (Arnett, & Cravens, 2006).

Η πρώτη επίσημη καταγραφή της εφηβείας ως μίας ξεχωριστής περιόδου έγινε από τον Stanley Hall το 1904 με ένα δίτομο έργο του για την εφηβεία. Από εκεί και πέρα η ανάπτυξη της ψυχολογίας ως μίας αυτόνομης επιστήμης και οι κοινωνικοοικονομικές, ιδεολογικές, πολιτισμικές αλλαγές που συνέβησαν στην κοινωνία, έστρεψαν το ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων -και από διαφορετικούς κλάδους- στην έρευνα και μελέτη αυτού του σημαντικού μέρους της ζωής του ανθρώπου (Head, 2002).

Η εφηβεία είναι το χρονικό διάστημα που εκτείνεται ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενηλικίωση (Mundy et al., 2013). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, χ.χ.) και τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (UNICEF, 2022), έφηβος ονομάζεται το άτομο ηλικίας 10 έως 19 ετών. Πρέπει να τονιστεί όμως ότι η εφηβεία δεν έχει την ίδια εκδήλωση σε όλα τα άτομα, όσον αφορά στην έναρξη, στη διάρκεια και στη λήξη (Dorn & Biro, 2011). Μάλιστα, πληθαίνουν οι αποδείξεις ότι η εφηβεία διαρκεί περισσότερο και φτάνει μέχρι τα μέσα της τρίτης δεκαετίας (Blakemore & Mills, 2014), καθώς ποικίλει όχι μόνο ανάλογα το άτομο, αλλά και ανάλογα με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει

και αναπτύσσεται ο έφηβος (Μακρή-Μπότσαρη, 2011). Έτσι, σε λιγότερο αναπτυγμένες περιοχές ο γάμος αποτελεί το πέρασμα που οδηγεί στην ενήλικη ζωή (Grant & Furstenberg, 2007), ενώ στις αναπτυγμένες κοινωνίες όπου ο γάμος αργεί ή και κάποιες φορές δεν συμβαίνει ποτέ, η οικονομική ανεξαρτησία είναι ο καθοριστικός παράγοντας ενηλικίωσης (Blakemore & Mills, 2014).

Η εφηβεία, ως εξελικτική διαδικασία, περιλαμβάνει αλλαγές τόσο σε σωματικό επίπεδο όσο και σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό (Sisk & Zehr, 2005) και συγχρόνως είναι μία περίοδος έντονου άγχους, στρες, αγωνίας, έντασης, πίεσης και εξερεύνησης. Σύμφωνα με την Αμερικανική Παιδιατρική Εταιρεία, η εφηβεία χωρίζεται σε τρεις χρονικές φάσεις, στην πρώιμη (10-13 ετών), τη μέση (14-17 ετών) και την όψιμη (18-21 ετών). Κάθε φάση έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τη διαχωρίζουν από τις υπόλοιπες.

Αναλυτικότερα, στην πρώιμη φάση κύριο χαρακτηριστικό είναι οι εμφανείς αλλαγές στο σώμα και την εμφάνιση. Τα κορίτσια ωριμάζουν νωρίτερα από τα αγόρια και εμφανίζουν επιπλέον, εκτός από την αλλαγή σε βάρος, ύψος και ηβική κόμη, αύξηση στήθους και έμμηνο ρύση. Στη μέση εφηβεία ο ρυθμός της σωματικής τους ανάπτυξης μειώνεται, ενώ στην όψιμη φάση τα κορίτσια είναι πλήρως ανεπτυγμένα. Επιπροσθέτως, και στον σεξουαλικό τομέα τα κορίτσια ωριμάζουν γρηγορότερα. Αρχικά, γίνονται εσωστρεφή και ντροπαλά και στη συνέχεια εμφανίζουν ανησυχίες σχετικές με τη σεξουαλικότητα και τον σεξουαλικό προσανατολισμό τους. Στην τελευταία φάση οι έφηβες έχουν αποκτήσει μία ξεκάθαρη πλέον σεξουαλική ταυτότητα, εκδηλώνοντας συγχρόνως ενδιαφέρον για δημιουργία σχέσης (Allen & Waterman, 2019).

Κύριο χαρακτηριστικό του γνωστικού τομέα είναι εμφάνιση της αφαιρετικής σκέψης. Αρχικά, το ενδιαφέρον των εφήβων στρέφεται προς επαγγελματικά θέματα και έπειτα σε πνευματικά ζητήματα. Αργότερα, παρατηρείται διοχέτευση της ενέργειάς τους τόσο σε δημιουργικές όσο και σε επαγγελματικές δραστηριότητες, ενώ στην τρίτη φάση οι έφηβοι εμφανίζουν πιο ξεκάθαρες εργασιακές ικανότητες, οι οποίες συνοδεύονται με περισσότερες ανησυχίες για το μέλλον και τον ρόλο τους.

Σε επίπεδο ηθικής ανάπτυξης η εφηβεία ξεκινά με έναν πειραματισμό όσον αφορά στα όρια και στους κανόνες, ενώ στην επόμενη φάση το ενδιαφέρον στρέφεται σε ηθικά ζητήματα και συλλογισμούς, παρουσιάζοντας συγχρόνως μεγαλύτερη ικανότητα καθορισμού στόχων. Στην τρίτη φάση βελτιώνεται η ικανότητα για πρόβλεψη και διορατικότητα, γίνεται αποδοχή των κοινωνικών κανόνων, θεσμών και

παραδόσεων, ενώ το άτομο εστιάζει πλέον στην προσωπική ανάπτυξη, αξιοπρέπεια και εκτίμηση (Spano, 2004).

Τέλος, όσον αφορά στην προσωπική ταυτότητα και ανεξαρτησία, με την είσοδο στην εφηβεία οι γονείς αρχίζουν να χάνουν έδαφος σχετικά με την εικόνα τους και την επίδρασή τους στα παιδιά. Οι έφηβοι συνειδητοποιούν τις ατέλειες των γονέων και των προσωπικών τους σφαλμάτων, ενώ στρέφουν το ενδιαφέρον τους στη δημιουργία νέων φίλων. Αν και ξεκινούν οι πρώτες συγκρούσεις με τους γονείς όσον αφορά στην παρέμβασή τους στην ανεξαρτησία και την ελευθερία των εφήβων, ταυτόχρονα οι έφηβοι βιώνουν και μία περίοδο θλίψης λόγω του ψυχολογικού αποχωρισμού τους. Στην τελευταία φάση, ο έφηβος έχει αποκτήσει μία σταθερή αίσθηση της ταυτότητας. Έχει πλέον μεγαλύτερη ανοχή στη ματαιώση, τον συμβιβασμό και μεγαλύτερη ικανότητα για έκφραση μέσω του λόγου και λήψης αποφάσεων. Παρουσιάζει μεγαλύτερη σταθερότητα στη σκέψη και τα συναισθήματα.

Όπως προκύπτει από τις παραπάνω περιγραφές, μία έφηβη αντιμετωπίζει ποικίλες προκλήσεις και οφείλει να αναπτύξει τις κατάλληλες εκείνες δεξιότητες, προκειμένου να τις ξεπεράσει. Το πόσο καλά και αποτελεσματικά θα καταφέρει να αντιμετωπίσει αυτές τις δύσκολες καταστάσεις θα επηρεάσει μακροπρόθεσμα και την πορεία της στη ζωή. Μία από τις πιο σημαντικές προκλήσεις είναι να ανακαλύψει ποια είναι και να διαμορφώσει την προσωπική και κοινωνική της ταυτότητα. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να ενισχυθούν οι προστατευτικοί εκείνοι παράγοντες που βοηθούν και διευκολύνουν τις έφηβες να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες, τις δοκιμασίες και τα προβλήματα της συγκεκριμένης περιόδου. Σύμφωνα με τους Feldman και Elliott (1990) ο έφηβος εκτός του ότι θα πρέπει να διαχειριστεί την αναδυόμενη σεξουαλικότητά του, θα πρέπει να αποκτήσει και κοινωνικές δεξιότητες απαραίτητες για τις σχέσεις με το αντίθετο φύλο ή τον σύντροφο, καθώς και ικανότητες που θα τον καταστήσουν συναισθηματικά αυτόνομο και ανεξάρτητο από τους γονείς. Επίσης, θα πρέπει να αποκτήσει μία ταυτότητα και ένα ηθικό κώδικα, εκπαίδευση και άλλες δεξιότητες που χρειάζονται στον χώρο της εργασίας.

2.2. Εφηβεία και θεωρίες ανάπτυξης

Σήμερα έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες, προκειμένου να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν την περίοδο της εφηβείας. Έτσι, υπάρχουν οι θεωρίες της ωρίμανσης, οι ψυχαναλυτικές, οι ψυχοκοινωνικές, οι γνωστικές, οι κοινωνιογνωστικές, οι οικοσυστημικές ή βιοοικολογικές, οι πολιτιστικές. Αν και κάθε μία έχει διαφορετικό

φιλοσοφικό υπόβαθρο, περιεχόμενο και περιοχή μελέτης, ωστόσο υπάρχουν πολλά κοινά σημεία μεταξύ τους.

Αναλυτικότερα, οι βιολογικές θεωρίες, με κύριους εκπροσώπους τους Hall, Tanner και Gessel, υποστηρίζουν ότι η εφηβεία είναι συνέπεια της ωρίμανσης και καθορίζεται από τα γονίδια και τη βιολογία με κεντρικό σημείο τη σωματική και σεξουαλική ανάπτυξη. Αν και το περιβάλλον μπορεί να ασκήσει επίδραση, ωστόσο δεν μπορεί να αλλάξει τη βασική δομή ανάπτυξης της εφηβείας (Cole & Cole, 2002).

Η ψυχαναλυτική θεωρία, με κύριο εκφραστή τον Sigmund Freud, περιγράφει την εφηβεία ως μία περίοδο έντονης πίεσης, άγχους και σεξουαλικής ενέργειας. Το Εκείνο αυξάνει τη δύναμή του με τις σεξουαλικές του απαιτήσεις και ο έφηβος, το Εγώ δηλαδή, έχει ως έργο να φέρει σε μία ισορροπία -άρα και λύση- τις επιταγές του Υπερεγώ, στο οποίο περιλαμβάνεται και η κοινωνία, με τις ενορμήσεις του Εκείνου. Εάν καταφέρει να επιφέρει τη λύση, τότε θα έχει καταφέρει να δομήσει και μία ολοκληρωμένη, ισορροπημένη προσωπική ταυτότητα (Παρασκευόπουλος, χ.χ).

Ο Erik Erikson (ψυχοκοινωνική θεωρία) αναφέρει ότι το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του περνά από στάδια, τα οποία πρέπει να επιλύσει προκειμένου να μεταβεί στο επόμενο. Σε αυτά τα στάδια, κρίσεις, επιδρούν τόσο βιολογικοί όσο και κοινωνικοί παράγοντες. Ειδικότερα στην εφηβεία, το άτομο βιώνει την κρίση της Ταυτότητας ή της Σύγχυσης του ρόλου. Αν ο έφηβος καταφέρει να ξεπεράσει αποτελεσματικά την κρίση, τότε θα αποκτήσει μία υγιή αίσθηση ταυτότητας, διαφορετικά θα βιώνει τη σύγχυση του ρόλου μέσω της αποφυγής ή της λήψης παρορμητικών αποφάσεων στην ενήλικη ζωή του (Head, 2002).

Ο Piaget (γνωστικές θεωρίες) υποστήριζε ότι η εφηβεία είναι το τελευταίο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου η σκέψη του ατόμου εισέρχεται στο στάδιο της αφαιρετικής σκέψης και μπορεί να κάνει συλλογισμούς, χωρίς τα άμεσα δεδομένα της πραγματικότητας. Μπορεί να ασχολείται με θέματα του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος κάνοντας υποθέσεις και αναλύσεις, βρίσκοντας συνδυασμούς και αναλογικές σχέσεις, χρησιμοποιώντας τόσο τις προηγούμενες εμπειρίες του όσο και τη δυνατότητα πρόβλεψης. Με βάση τις παραπάνω ικανότητες ο έφηβος μπορεί να δομήσει εκείνη την προσωπική ταυτότητα για την καλύτερη κοινωνικοσυναισθηματική του προσαρμογή στον κόσμο των ενηλίκων (Salkind, 2005).

Η οικοσυστημική προσέγγιση με κύριο εκπρόσωπο τον Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1994) εστιάζει το ενδιαφέρον στο περιβάλλον του εφήβου.

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, ο έφηβος βρίσκεται στο κέντρο και ενταγμένος σε μία σειρά από συστήματα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και με τον ίδιο. Τα συστήματα κατά προσέγγιση στον έφηβο είναι το μικροσύστημα, που περιλαμβάνει τον οικογενειακό και άμεσο περίγυρο, το μεσοσύστημα, στο οποίο περιλαμβάνονται άλλα μικροσυστήματα που έχουν άμεση σχέση με τον έφηβο, το εξωσύστημα, στο οποίο περιλαμβάνονται μικροσυστήματα που, αν και δεν έχουν άμεση σχέση με τον έφηβο, ωστόσο επηρεάζουν την ανάπτυξή του και τέλος το μακροσύστημα, το οποίο ουσιαστικά αναφέρεται στον πολιτισμό. Τα δύο πρώτα συστήματα είναι εκείνα που ασκούν και τη μεγαλύτερη επιρροή (Perry, Kelder & Komro, 1993).

Η κοινωνιογνωστική θεωρία με εισηγητή τον Albert Bandura επικεντρώνει την προσοχή της στους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, καθώς θεωρείται ότι ασκούν πολύ μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας του εφήβου. Ο έφηβος με τη σειρά του δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά ενεργητικός διαμεσολαβητής ο οποίος κάνει διακρίσεις και επιλογές όσον αφορά στις συμπεριφορές που θέλει να υιοθετήσει και να εσωτερικεύσει, προκειμένου να οργανώσει και να δημιουργήσει την ταυτότητά του (Salkind, 2005).

2.3. Εφηβεία και αυτοεκτίμηση κοριτσιών

Όπως έχει προαναφερθεί, η εφηβεία είναι μία δύσκολη και κρίσιμη περίοδος για το άτομο που τη βιώνει και η αυτοεκτίμηση παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξή του. Η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των προκλήσεων, την απόκτηση της προσωπικής ταυτότητας και την ομαλή ένταξη στον κόσμο των ενηλίκων. Οι προηγούμενες εμπειρίες αλλά και οι σχέσεις με την οικογένεια και τους σημαντικούς άλλους μπορούν να επηρεάσουν την πορεία του εφήβου.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση στις έφηβες σχετίζεται με καλή ψυχολογία, θετικά συναισθήματα και θετικές σκέψεις. Ταυτόχρονα τα θετικά συναισθήματα μπορούν να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση (Morowati Sharifabad, Baghernezhad Hesary, Miri, Dastjerdi & Sharifzadeh, 2020). Επίσης η υψηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται θετικά με τη δημιουργικότητα (Barbot, 2018).

Το είδος των σχέσεων με τους γονείς επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των εφήβων αγοριών και κοριτσιών (Laible, Carlo & Roesch, 2004). Ορισμένες μελέτες έδειξαν ότι οι κακές σχέσεις και η αποξένωση μεταξύ γονέων και κοριτσιών είναι δυνατόν να

επηρεάσουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση και την εύρεση ενός ουσιαστικού σκοπού για την έφηβη (Blattner, Liang, Lund & Spencer, 2013). Μάλιστα, σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε επίσης σε έφηβες, το είδος της αυτοεκτίμησης που έχει μία κοπέλα αντανakλά το είδος της προσκόλλησης που έχει αναπτύξει με τη μητέρα της ήδη από τη βρεφική ηλικία (Salzman, 1996).

Ακόμα, η αυτοεκτίμηση επηρεάζει τις έφηβες όσον αφορά στην εικόνα που έχουν για το σώμα τους. Έρευνα που διεξήχθη από τους de Sousa Fortes, Cipriani, Coelho, Paes και Ferreira (2014) έδειξε ότι έφηβες με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν θετική εικόνα για το σώμα τους και δεν επηρεάζονται ούτε εσωτερικεύουν τα πρότυπα που παρουσιάζονται από τα ΜΜΕ και κοινωνικής δικτύωσης. Το γεγονός αυτό μειώνει τις πιθανότητες για την εμφάνιση διατροφικών διαταραχών στο μέλλον. Αντίθετα, έφηβες με χαμηλή αυτοεκτίμηση, έχοντας αισθήματα αποτυχίας και αναξιοτήτας, νιώθουν δυσαρέσκεια με το σώμα τους, το σχήμα, το βάρος και τη φυσική τους εμφάνιση. Ακόμα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τον λεκτικό και σωματικό εκφοβισμό σε παιδιά υπέρβαρα ή παχύσαρκα (Fox, & Farrow, 2009). Επιπροσθέτως, η φυλή μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα της αυτοεκτίμησης στις έφηβες. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι αφροαμερικανές έφηβες έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση από τις αντίστοιχες συμμαθήτριές τους που ανήκαν στη λευκή φυλή καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβείας. Μία εξήγηση για αυτή τη διαφορά είναι ότι οι έφηβες της λευκής φυλής αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα δύο δύσκολες καταστάσεις. Η μία είναι η μετάβασή τους από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο και η άλλη οι αλλαγές που σημειώνονται στο σώμα τους λόγω της ήβης. Αντίθετα οι αφροαμερικανές έφηβες επειδή ωριμάζουν νωρίτερα, βιώνουν τα χαρακτηριστικά της ήβης πριν την είσοδό τους στο Γυμνάσιο, έτσι έχουν περισσότερο χρόνο να αντιμετωπίσουν και να αποδεχτούν τις αλλαγές που σημειώνονται στο σώμα τους (Biro, Striegel-Moore, Franko, Padgett & Bean, 2006). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι γενικά έχουν θετικότερη εικόνα σώματος σε σχέση με τις έφηβες της λευκής φυλής.

Επιπροσθέτως, έχει παρατηρηθεί σε έρευνες ότι έφηβες με χαμηλή αυτοεκτίμηση ξεκινούν νωρίτερα σεξουαλικές σχέσεις και εμφανίζουν επικίνδυνες σεξουαλικές συμπεριφορές (Ethier, Kershaw, Lewis, Milan, Niccolai & Ickovics, 2006). Ακόμα, έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτοεκτίμηση έχει αρνητική συσχέτιση με ειδικότερα θέματα, όπως το κοινωνικό άγχος (Abdollahi, Abu Talib, Reza Vakili

Mobarakeh, Momtaz, & Kavian Mobarake, 2015), την κατάθλιψη και το στρες (Moksnes & Reidunsdatter, 2019 · Orth, Robins & Roberts, 2008)..

Αν πρέπει να κάνουμε μία διάκριση αναφορικά με τη διαφορά αυτοεκτίμησης σε σχέση με το φύλο, σχεδόν σε όλες οι έρευνες που πραγματοποιούνται καταγράφονται υψηλότερα ποσοστά αρνητικής αυτοεκτίμησης στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. (Agam, Tamir & Golan, 2015 · Bleidorn, Arslan, Denissen, Rentfrow, Gebauer & Potter, 2017 · Minev, Petrova, Mineva, Petkova & Strebkova, 2018 · Moksnes & Espnes, 2013). Ωστόσο, έχει αναφερθεί ότι στη χρήση των ιστοτόπων κοινωνικής δικτύωσης, σε επίπεδο αυτοεκτίμησης, τα κορίτσια παρουσιάζουν μία υπεροχή σε σχέση με τα αγόρια. Μία εξήγηση είναι ότι οι έφηβες μέσω των ιστοτόπων κοινωνικής δικτύωσης καλύπτουν και ικανοποιούν μία βασική τους ανάγκη, εκείνη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Ma, 2022). Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί ότι πολύ μεγάλο ρόλο παίζει και το μέγεθος των ιστοτόπων, καθώς παρατηρούνται περισσότερες αρνητικές επιδράσεις, όταν είναι μικρό σε αριθμό – μέχρι 150 άτομα- και άρα οι αλληλεπιδράσεις είναι πιο συχνές και πιο στενές (Lim, Lau & Li, 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά της

Η απόδοση της έννοιας της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με έναν μόνο ορισμό είναι πρόκληση, πρόβλημα και δυσκολία για αρκετούς ερευνητές. Πρόκειται για μία πολυδιάστατη έννοια με την οποία σχετίζονται όροι όπως παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, δράμα στην εκπαίδευση, εκπαιδευτικό δράμα, διαδικαστικό δράμα, διερευνητική δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, θεατροπαιδαγωγική, θέατρο forum, θέατρο της επινόησης, θέατρο του καταπιεσμένου, το δρώμενο, ως το πολυθέαμα και τις σύγχρονες τάσεις της performance (Φανουράκη, 2016).

Η Άλκηστις (2008:15) για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αναφέρει ότι *«Δεν μιλάμε για σενάριο γραμμένο από ένα συγγραφέα. Δεν μιλάμε για προκαθορισμένα κείμενα. Δεν μιλάμε για ρόλους που μοιράζονται και που τα παιδιά μαθαίνουν απέξω. Δεν μιλάμε για ηθοποιούς ή για παιδιά ηθοποιούς που τους υπαγορεύουμε τι θα κάνουν, τι θα πουν και πως θα το πουν. Δεν μιλάμε για εξωτερικό προσκεκλημένο σκηνοθέτη ή σκηνοθέτη δάσκαλο. Δεν μιλάμε για στήσιμο παράστασης. Δεν μιλάμε για σκηνικά. Δεν μιλάμε για θεατές. Μιλάμε...»* για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (εφεξής ΔΤΕ) αναπτύχθηκε κατά τον προηγούμενο αιώνα ως αποτέλεσμα των θετικών επιρροών της νέας παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, αλλά και των γενικότερων προοδευτικών αντιλήψεων στην τέχνη και την επιστήμη εκείνης της περιόδου (Παπαδόπουλος, 2010). Ψυχολόγοι, παιδαγωγοί, καλλιτέχνες, σκηνοθέτες με το έργο και τη δράση τους συνέβαλαν και επέδρασαν, είτε άμεσα είτε έμμεσα, στο να δημιουργηθούν οι κατάλληλες και ευνοϊκές εκείνες προϋποθέσεις για την ανάπτυξή της. Αν και η ΔΤΕ πρωτοεμφανίστηκε στην Αγγλία και την Αμερική, ωστόσο γρήγορα εξαπλώθηκε και έγινε αποδεκτή από πολλές χώρες (Τσιάρας, 2005).

Στην εκπαίδευση η ΔΤΕ μπορεί να εφαρμοστεί με δύο τρόπους. Ο πρώτος είναι να χρησιμοποιηθεί ως ένα διακριτό και ξεχωριστό μάθημα, στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές μέσω μίας πιο συστηματικής επεξεργασίας και χρήσης των στοιχείων και των τεχνικών του θεάτρου μπορούν να οδηγηθούν μέχρι στο ανέβασμα μίας θεατρικής παράστασης. Η δεύτερη περίπτωση, και η πιο συνηθισμένη, είναι να

χρησιμοποιηθεί ως διδακτική μεθοδολογία σε όλα τα μαθήματα, τις τάξεις και τις βαθμίδες. Σε αυτήν την περίπτωση, δάσκαλος και μαθητές μέσω μια πλούσια συλλογής θεατρικών δημιουργικών τεχνικών και μεθόδων, μπορούν να ερευνήσουν και να μελετήσουν οποιαδήποτε διδακτική ενότητα, κάνοντας με αυτόν τον τρόπο τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα, πιο αποτελεσματική και την απόκτηση της γνώσης ευκολότερη και μονιμότερη (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση διαφέρει από το θέατρο, καθώς σε αυτήν δεν υπάρχουν θεατές και κοινό, αλλά τα ίδια τα μέλη της ομάδας ενεργούν άλλοτε ως ηθοποιοί και άλλοτε ως θεατές. Επίσης, αν και δεν υπάρχει συγκεκριμένο θεατρικό κείμενο-σενάριο πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η δράση των συμμετεχόντων, εντούτοις μπορούν να αντληθούν στοιχεία από πραγματικές ή φανταστικές ιστορίες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Εκτός από τις διαφορές μεταξύ της ΔΤΕ και του θεάτρου, υπάρχουν και αρκετές ομοιότητες. Αναλυτικότερα, η ΔΤΕ χρησιμοποιεί θεατρικά στοιχεία όπως είναι ο ρόλος, ο χώρος, ο χρόνος, η δραματική ένταση, η εστίαση, η κίνηση, το σύμβολο, η ατμόσφαιρα. Επιπροσθέτως, χρησιμοποιεί θεατρικές τεχνικές (δημιουργίας δραματικού πλαισίου, ανάπτυξης πλοκής, αναπαράστασης και στοχαστικής διερεύνησης) με την βοήθεια των οποίων οι μαθητές/-τριες πραγματεύονται τα διάφορα θέματα (Παπαδόπουλος, 2010). Είναι μία διαδικασία στην οποία μπορούν να ανταποκριθούν απόλυτα οι συμμετέχοντες οι οποίοι καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό-εμφυχωτή. Μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση και διάδραση της ομάδας προκύπτει ένα δρώμενο, στο οποίο προέχει και έχει σημασία η διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα (Τσιάρας, 2005).

Πρέπει να τονιστεί ότι η ΔΤΕ είναι μία διαδικασία συνεργατική, καθώς όλες οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται με μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες. Είναι επίσης μία βιωματική διαδικασία, αφού ο μαθητής αναλαμβάνει ρόλους και υποδύεται πρόσωπα. Είναι ακόμα μία ενεργητική διαδικασία, καθώς η απόκτηση των γνώσεων δεν γίνεται με τον παραδοσιακό παθητικό τρόπο. Ο/η μαθητής/-τρια δεν παίρνει έτοιμες λύσεις, αλλά κίνητρα, αρχίζοντας ένα ταξίδι γνώσης στο οποίο πρέπει να σκεφτεί, να ψάξει, να στοχαστεί, να προβληματιστεί, έχοντας πάντα δίπλα του συνεργάτη και σύντροφο τον εκπαιδευτικό (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την πορεία και επιτυχή έκβαση οποιασδήποτε δράσης της ΔΤΕ στη σχολική τάξη. Αφουγκραζόμενος τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας του, επιλέγει ένα θέμα που προβληματίζει τους μαθητές, θέτοντας ένα βασικό προς διερεύνηση ερώτημα. Στη συνέχεια,

σχεδιάζει και οργανώνει τη δομή και το περιεχόμενο της δράσης, προσθέτοντας και ενσωματώνοντας κατάλληλες για την κάθε περίπτωση τεχνικές. Αργότερα, και κατά τη διάρκεια της δράσης, μέσα από τα ερωτήματα και τα ερεθίσματα που προσφέρει, δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/-τριες να μπουν σε μία κατάσταση αμφιβολίας, προβληματισμού και διερεύνησης που θα τους οδηγήσει στην αναζήτηση λόγων και αιτίων πράξεων, εξήγησης σκέψεων και ενεργειών, δίνοντάς τους ουσιαστικά τη δυνατότητα να σκεφτούν, να αναστοχαστούν, να εμβαθύνουν και να κατανοήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά τόσο των άλλων όσο και τη δική τους. Ο εκπαιδευτικός δεν απορροφάται από τη δράση, δεν αποφασίζει, δεν χειραγωγεί ούτε βγάζει συμπεράσματα. Δίνει χώρο δράσης σε όλα τα μέλη της ομάδας και δεν κάνει διακρίσεις (Παπαδόπουλος, 2010).

3.2. Δραματική τέχνη και μάθηση

Η ΔΤΕ είναι μία αυτόνομη μορφή τέχνης αλλά και ένα πολυαισθητηριακό μέσο διδασκαλίας που χρησιμοποιεί συγχρόνως σώμα, πνεύμα και ψυχή. Τα οφέλη και οι θετικές επιδράσεις της ΔΤΕ ως διδακτικής μεθόδου είναι πάρα πολλά. Μεταμορφώνοντας το παραδοσιακό, μονότονο και βαρετό περιβάλλον μάθησης, καταφέρνει από τη μια πλευρά να δίνει κίνητρα σε μαθητές/-τριες που με τις παραδοσιακές μεθόδους είναι αδιάφοροι, και από την άλλη να θέτει προκλήσεις σε μαθητές/-τριες που μπορούν και ανταποκρίνονται ήδη στις παραδοσιακές μεθόδους (van de Water, 2021). Η ΔΤΕ καταφέρνει να καλύπτει με επιτυχία και τα τρία στυλ μάθησης των παιδιών (ακουστικός, οπτικός, κιναισθητικός), διευκολύνοντας την κατανόηση και τη μάθηση (Richard, 2013). Συμβάλλει στην καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη να δημιουργήσουν ιστορίες, γεγονότα και καταστάσεις μέσα σε έναν φανταστικό χώρο και χρόνο. Επιπροσθέτως, η ΔΤΕ λόγω της πολυτροπικής και παραστατικής της φύσης είναι το κατάλληλο μέσο για την κατανόηση σημαντικών θεμάτων, όπως είναι η διαφορετικότητα (Mavroudis & Kondoyianni, 2022), η συμπερίληψη (Locke, Ishijima, Kasari & London, 2010 · Roy, 2017) ή η κοινωνική αποδοχή (van de Water, 2021), ο εκφοβισμός (Burton, 2010 · Mavroudis & Bournelli, 2016). Οι μαθητές με την ανάληψη ενός ρόλου και μπαίνοντας στη θέση ενός άλλου, μπορούν και αναπτύσσουν με αυτόν τον τρόπο την ενσυναίσθησή τους (Mardas & Magos, 2020 · Wooland, 1999). Ταυτόχρονα βελτιώνεται η προσοχή και η συγκέντρωσή τους, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις και υποχρεώσεις

του εκάστοτε ρόλου. Επιπλέον, η δράση, η διάδραση και η αλληλεπίδραση με τους άλλους συμμετέχοντες βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να αποκτήσουν ομαδικό πνεύμα και κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τη συνεργασία, τη συζήτηση, τον διάλογο, την επιχειρηματολογία, την επίλυση προβλημάτων και την εύρεση εναλλακτικών. Ακόμα, μέσα από τη μελέτη, τη διερεύνηση και την επεξεργασία των διάφορων θεμάτων οι μαθητές/-τριες εμπλουτίζουν και διευρύνουν τις γνώσεις τους, γεγονός που τους βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου, των πράξεων, των συμπεριφορών και των σχέσεων. Αποκτούν κριτική και αναλυτική σκέψη. Επίσης, το ασφαλές και προστατευτικό πλαίσιο της σχολικής τάξης δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/-τριες να ζήσουν, να δοκιμάσουν και να βιώσουν πράγματα και καταστάσεις που δεν θα ήθελαν ή θα ήθελαν, μέσα όμως από τη σιγουριά του φανταστικού κόσμου. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί τους/τις μαθητές/-τριες στην καλύτερη γνώση και κατανόηση του εαυτού, δηλαδή στην αυτογνωσία (Κοντογιάννη, 2012).

Όλα τα παραπάνω οφέλη που προκύπτουν με τη εφαρμογή της ΔΤΕ εκφράζουν απόψεις και ιδέες θεωριών σχετικές με τη μάθηση. Αναλυτικότερα, η διαδικασία που ακολουθείται σε μία ολοκληρωμένη δραστηριότητα δραματικής τέχνης καλύπτει πλήρως τα τέσσερα στάδια της εμπειρικής μάθησης του Kolb. Η δράση ξεκινά με μία βιωματική εμπειρία, γιατί μόνο έτσι μαθαίνει κανείς, συνεχίζει με την αναστοχαστική συζήτηση των πεπραγμένων, ακολουθεί ο σχηματισμός θεωρητικών ιδεών και τέλος γίνεται η εφαρμογή της νέας, αποκτημένης γνώσης (van de Water, 2021).

Εκτός από την παραπάνω θεωρία, η ΔΤΕ αποτελεί τον απόλυτο εκφραστή της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τον Gardner υπάρχουν εννέα τουλάχιστον είδη νοημοσύνης και όχι μόνο δύο, η γλωσσική και λογικομαθηματική, που στηρίζει το παραδοσιακό σχολείο. Η ΔΤΕ δίνει την ευκαιρία σε ένα πολύ μεγάλο μέρος μαθητών/τριών -που ανήκουν σε διαφορετικό είδος νοημοσύνης- να βιώνουν αισθήματα επιτυχίας και αποδοχής, δίχως τον χαρακτηρισμό και την ταμπέλα του κακού ή αδιάφορου μαθητή/τριας (Roper & Davis, 2000).

Μία άλλη θεωρία μάθησης που βρίσκει εφαρμογή στη ΔΤΕ είναι η ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση του J. Bruner μέσω της *σκαλωσιάς*. Ο εκπαιδευτικός μέσα από την οργάνωση και τον σχεδιασμό της δραστηριότητας, αλλά και των ερωτημάτων και προβληματισμών που δημιουργεί στους/στις μαθητές/-τριες αποτελεί ένα είδος *σκαλωσιάς* που τους/τις βοηθά να κατασκευάσουν νοήματα και να αποκτήσουν γνώσεις (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Συναφής με την προηγούμενη είναι και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (Karpov, 2005). Σε αυτήν την περίπτωση οι συμμαθητές/τριες και ο εκπαιδευτικός αποτελούν τη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης χάρη στην οποία ο κάθε συμμετέχων στη δράση κατακτά ένα παραπάνω επίπεδο γνώσης και μάθησης το οποίο δεν θα μπορούσε να αποκτήσει, αν ενεργούσε μόνος του (Rubtsova & Daniels, 2016 · Vygotsky 2000). Σύμφωνα με τον Bolton (Καλλιάντα, 2009), ο ουσιαστικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ανεβάσει το νόημα ένα επίπεδο πιο πάνω από αυτό που θα κατακτούσαν τα παιδιά, αν ήταν μόνα τους.

Επιπροσθέτως, στην ΔΤΕ βρίσκει πρόσφορο έδαφος και η Κριτική Παιδαγωγική για την εκπαίδευση των ενηλίκων του Freire. Η διαδικασία διερεύνησης θεμάτων που έχουν σχέση με τη ζωή των μαθητών και την κοινωνία στην οποία ζουν οδηγεί μέσα από καταστάσεις προβληματισμού στον κριτικό στοχασμό, στην αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων, ακόμα και στην αλλαγή παλιών ή λαθεμένων αντιλήψεων. Οι μαθητές/-τριες μπορούν να γίνουν με αυτόν τον τρόπο ενεργοί πολίτες, με κριτική και κοινωνική συνείδηση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Τέλος, η ΔΤΕ καλλιεργεί και τη συναισθηματική νοημοσύνη - με κύριο εκφραστή τον Daniel Goleman- που είναι εξίσου απαραίτητη, αν όχι πιο σημαντική από τον δείκτη νοημοσύνης, στη ζωή του ατόμου. Οι διάφορες τεχνικές, όπως το παιχνίδι ρόλων, η ανακριτική καρέκλα, οι παγωμένες εικόνες κ.ά. δίνουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα στον/στη μαθητή/τρια να εκφράζει, να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται κατάλληλα και αποτελεσματικά τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, να αποκτά δηλαδή ενσυναίσθηση (Alfonso-Benlliure, Motos Teruel & Lee Fields, 2021 · Fraser-Collins & Hoelzl, 2014).

3.3. Δραματική τέχνη και αυτοεκτίμηση εφήβων κοριτσιών

Ένα ζήτημα σχετικό όχι μόνο με τον ορισμό της έννοιας της αυτοεκτίμησης, αλλά και με την μέτρησή της, είναι το αν θεωρείται η αυτοεκτίμηση ως ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που δεν αλλάζει εύκολα (Kuster & Orth, 2013) ή αν είναι μία κατάσταση η οποία σχετίζεται και μεταβάλλεται ανάλογα με το πλαίσιο δράσης του ατόμου. Στην πρώτη περίπτωση η αυτοεκτίμηση θεωρείται ότι είναι σταθερή, δεν αλλάζει εύκολα και αναπτύσσεται σταδιακά με την πάροδο του χρόνου, εξαρτώμενη από τις προσωπικές επιτυχίες του ατόμου σε διάφορους τομείς και από την ανταπόκριση των σημαντικών άλλων προς αυτό. Στη δεύτερη περίπτωση,

η εκτίμηση πιστεύεται ότι είναι μία εξαρτημένη μεταβλητή η οποία μπορεί να αλλάξει και να τροποποιηθεί (Heatheron & Wyland, 2003).

Σύμφωνα με μεταγενέστερες απόψεις επιστημόνων και ερευνητών, η αυτοεκτίμηση μπορεί να θεωρηθεί ταυτόχρονα ως μία κατάσταση αλλά και ως ένα χαρακτηριστικό (Heatheron & Polivy, 1991). Ειδικότερα, πιστεύεται ότι γύρω από μία σταθερή βάση της αυτοεκτίμησης υπάρχουν διακυμάνσεις. Έτσι λοιπόν ένα άτομο, αν και μπορεί γενικά να έχει μία καλή εικόνα για τον εαυτό του, ωστόσο μπορεί να υπάρχουν στιγμές που να έχει αισθήματα ανασφάλειας και αμφιβολίας, μέχρι και εντελώς αρνητική εικόνα για τον εαυτό του. Αυτές οι διακυμάνσεις σχετίζονται πολύ με την αυξημένη ευαισθησία τόσο στις κοινωνικές αξιολογήσεις όσο και για το πώς βλέπει τον εαυτό του (Kernis, 1993). Γενικά, τα άτομα εκείνα που έχουν πιο εύθραυστη αίσθηση αυτοεκτίμησης ανταποκρίνονται ευνοϊκά στη θετική ανατροφοδότηση και αμυντικά στην αρνητική.

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν και στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η δραματική τέχνη, αποκλειστικά ή ως μέρος των παρεμβάσεων, για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα, ενώ ελάχιστες είναι και οι έρευνες που έχουν γίνει αποκλειστικά σε έφηβες.

Στην Αυστραλία εφαρμόστηκε σε παιδιά Γυμνασίου ένα ετήσιο πρόγραμμα ("Everybody's Different") που στόχο είχε την πρόληψη διατροφικών διαταραχών μέσω της βελτίωσης της αυτοεκτίμησης και της εικόνας του σώματος (O'Dea & Abraham, 2000). Στην εκπαιδευτική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκαν διάφορες τεχνικές και μία από αυτές ήταν και το δράμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση της αυτοεκτίμησης και βελτίωση της εικόνας σώματος. Τα αποτελέσματα μάλιστα παρέμειναν σταθερά και μετά από ένα χρόνο.

Το παραπάνω πρόγραμμα εφαρμόστηκε και σε μαθητές της πέμπτης τάξης του Δημοτικού σχολείου (Ghaderi, Martensson, & Schwan, 2005). Στη συγκεκριμένη όμως περίπτωση δεν παρατηρήθηκε βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοεικόνας των παιδιών, όπως συνέβη στους εφήβους μαθητές.

Σε μία έρευνα διάρκειας έξι εβδομάδων στην οποία χρησιμοποιήθηκε το διαδικαστικό δράμα για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης μαθητών της πέμπτης τάξης του Δημοτικού (Hefferon, 2000) διαπιστώθηκε επίσης αύξηση της αυτοεκτίμησης. Μάλιστα, οι μαθητές/-τριες που είχαν χαμηλότερο ποσοστό αυτοεκτίμησης πριν την παρέμβαση παρουσίασαν στο τέλος του προγράμματος την μεγαλύτερη αύξηση.

Σε μία μετα-αναλυτική έρευνα (Conard & Asher, 2000) σχετικά με την επίδραση του δράματος στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση σε μαθητές/-τριες Δημοτικών σχολείων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε βελτίωση στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση τους.

Το Εθνικό Θέατρο του Λονδίνου εφάρμοσε -για τρία χρόνια- ένα ετήσιο πρόγραμμα- έρευνα, σε παιδιά του Δημοτικού ηλικίας από 7-10 ετών, σχετικό με το δράμα και τη δραματική τέχνη. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση τόσο των δεξιοτήτων της γλώσσας και του γραμματισμού όσο και του επιπέδου της αυτοεκτίμησης (Martin, 2004).

Σε μία άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Wright (2006) στην Αυστραλία σε μαθητές του Δημοτικού σχετικά με την επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη του εαυτού (στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η αυτοεκτίμηση) δεν παρατηρήθηκε αξιολογη θετική μεταβολή.

Στον Καναδά πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική, ποιοτική και ποσοτική, έρευνα σε 136 έφηβους, μετανάστες και πρόσφυγες, ηλικίας 12 έως 18 ετών. Στο πρόγραμμα αυτό, διάρκειας 9 εβδομάδων χρησιμοποιήθηκε η δραματοθεραπεία. Στο τέλος του προγράμματος στην ποσοτική μέτρηση της αυτοεκτίμησης δεν παρατηρήθηκε αύξηση της αυτοεκτίμησης. Αντίθετα, παρατηρήθηκε αύξηση αυτοεκτίμησης στο ποιοτικό μέρος της έρευνας (Rousseau, et al. 2007).

Ακόμα, σε έρευνα που έλαβε χώρα στη Μάλτα το 2011 (Antonelli, et al., 2014) σε δώδεκα έφηβους μαθητές, ηλικίας 12 έως 15 ετών, με δυσλεξία σχετικά με την επίδραση του δράματος στο αυτοσυναίσθημά τους, διαπιστώθηκε αύξηση της αυτοεκτίμησής τους.

Επιπροσθέτως, σε έρευνα που διεξήχθη από τους Jafari, Hashemian και Mohammadi (2015) σχετικά με την επίδραση της αφηγηματικής θεραπείας και του δημιουργικού δράματος στην αυτοεκτίμηση ορφανών κοριτσιών ηλικίας 10-14 ετών παρατηρήθηκε βελτίωση της γενικής αυτοεκτίμησης και στις υποκατηγορίες της κοινωνικής και σωματικής. Αντίθετα, στις υποκατηγορίες της οικογενειακής και εκπαιδευτικής αυτοεκτίμησης δεν παρατηρήθηκε μεταβολή.

Στην Ισπανία εφαρμόστηκαν σε 200 εφήβους 12 έως 15 ετών δύο προγράμματα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης με απώτερο σκοπό την πρόληψη διατροφικών διαταραχών (Mora, et al., 2015). Αν και τα δύο πραγματεύθηκαν τα ίδια θέματα, το πρώτο ήταν ένα πρόγραμμα διαδραστικής πολυμεσικής παιδείας που περιλάμβανε ενημέρωση και εκπαίδευση σε θέματα διατροφής και των μέσων ενημέρωσης, ενώ

στο δεύτερο χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της δραματικής τέχνης. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση της αυτοεκτίμησης και στις δύο ομάδες που συμμετείχαν σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων μεγαλύτερη αύξηση της αυτοεκτίμησης παρουσίασε η ομάδα που συμμετείχε στο διαδραστικό πολυμεσικό πρόγραμμα. Η βελτίωση της αυτοεκτίμησης διατηρήθηκε και μετά από την πάροδο 5 και 13 μηνών.

Επίσης, στο Κολόμπο της Σρι Λάνκα (Vitharana, 2017) εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα δραματικής τέχνης σε μαθητές, αγόρια και κορίτσια, της Α΄ και Β΄ Λυκείου, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδρασή του σε διάφορους τομείς της ζωής τους. Ένας από αυτούς ήταν και η αυτοαντίληψη, για τη μέτρηση της οποίας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Rosenberg για την αυτοεκτίμηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στην πειραματική ομάδα υπήρξε βελτίωση της αυτοεκτίμησης.

Στην Ελλάδα σε μία έρευνα δράσης (Μπακοπούλου, 2017) σχετικά με την επίδραση των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην αυτοεκτίμηση σε παιδιά της έκτης τάξης του Δημοτικού, παρατηρήθηκαν θετικά αποτελέσματα με βελτίωση της αυτοεκτίμησης τόσο στα κορίτσια όσο και στα αγόρια.

Επίσης, την ίδια χρονιά σε έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε (Αποστολοπούλου, 2017) σε παιδιά Γυμνασίου σχετικά με τη χρήση της ΔΤΕ στη λογοτεχνία και την επίδρασή της στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, παρατηρήθηκαν θετικά αποτελέσματα στο ποιοτικό μέρος και όχι στο ποσοτικό.

Ακόμα, σε μία άλλη έρευνα δράσης, που πραγματοποιήθηκε από τη Δικταμπανίδου (2019), χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της ΔΤΕ σε συνδυασμό με τη Μουσική Αγωγή, προκειμένου να διαπιστωθεί επίδρασή τους στην αυτοεκτίμηση μαθητών/-τριών Γυμνασίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική επίδραση τόσο στο ποιοτικό όσο και στο ποσοτικό μέρος.

Επιπλέον, μία άλλη ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε από τη Βλάικου Αγγελική (2019) σε παιδιά των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού που είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε η δραματοποίηση (τεχνική δραματικής τέχνης) παραμυθιών, προκειμένου να ερευνηθεί αν μπορεί να βελτιώσει την αυτοεκτίμηση αυτών των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση της αυτοεκτίμησης τους.

Τέλος, στην Τουρκία σε μία μη οιονεί πειραματική μελέτη (Kaya, Güç, Kırilangıç-Şimşek & Cesur-Atıntaş, 2021) εφαρμόστηκαν τεχνικές του ψυχοδράματος

σε φοιτητές/-τριες νοσηλευτικής, ηλικίας 18 έως 29 ετών, προκειμένου να ελέγξουν την επίδρασή του στην αυτοεκτίμηση (αυτοαρεστικότητα και αυτεπάρκεια) και την αποδοχή του εαυτού τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση και αύξηση και στις τρεις εξαρτημένες μεταβλητές.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ & ΣΥΝΑΓΩΓΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Ερευνητική προσέγγιση

Ο κόσμος μας αποτελείται από φαινόμενα. Τα φαινόμενα, σύμφωνα με τον Καντ, είναι παρατηρήσιμα γεγονότα, τα οποία υπόκεινται σε σταθερούς κανόνες και νόμους. Ακολουθούν μία σταθερή πορεία και μπορούν να μετρηθούν. Η παραπάνω άποψη εκφράζει τον θετικισμό, ο οποίος αποδέχεται ως έγκυρη γνώση μόνο ό,τι μπορεί να μετρηθεί και να επιβεβαιωθεί μέσω της επιστημονικής μεθόδου. Στην έρευνα η ποσοτική μέθοδος είναι ο βασικός εκφραστής του θετικισμού, με κύρια χαρακτηριστικά το πείραμα, τα ερωτηματολόγια, τους χειρισμούς, τις μεταβλητές, την ανωνυμία και τις στατιστικές αναλύσεις, ενώ ενδιαφέρεται αποκλειστικά και μόνο για την αντικειμενικότητα, την πρόβλεψη και τη γενίκευση (Υφαντής, 2011:134).

Εκτός όμως από τα φυσικά φαινόμενα, υπάρχουν τα κοινωνικά φαινόμενα, με τις ανθρώπινες συμπεριφορές, που δεν υπόκεινται σε αυστηρούς κανόνες και δεν μπορούν να γενικευθούν, καθώς εμπλέκονται στοιχεία, όπως τα συναισθήματα, οι αξίες, οι αντιλήψεις, τα πιστεύω. Το παραπάνω ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των κοινωνικών φαινομένων κάνει δύσκολη την εφαρμογή της ποσοτικής μεθόδου. Στην προκειμένη περίπτωση εφαρμόζεται η ποιοτική μέθοδος στην οποία το πλαίσιο δεν είναι τόσο αυστηρό, ο ερευνητής έρχεται σε άμεση επαφή και επικοινωνία με τα υποκείμενα εξέτασης, ενώ τα αποτελέσματα αφορούν μόνο στο δείγμα της έρευνας.

Επειδή και οι δύο προηγούμενες μέθοδοι έρευνας έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, προτάθηκε ένας καινούργιος τρόπος έρευνας, η μικτή, η οποία -όπως υποδηλώνει και το όνομά της- είναι ένας συνδυασμός στοιχείων και των δύο μεθόδων. Με αυτόν τον τρόπο η μία καλύπτει τα μειονεκτήματα της άλλης, το εύρος της έρευνας επεκτείνεται, τα ερωτήματα εξετάζονται με έναν πιο ολιστικό τρόπο, διευκολύνεται η τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων, ενώ δίνεται υπό προϋποθέσεις η ευκαιρία για επέκταση των συμπερασμάτων (Greene, Caracelli, & Graham, 1989).

Η μικτή μέθοδος είναι αυτή που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, καθώς ο χώρος έρευνας (εκπαίδευση), το δείγμα σκοπιμότητας, αλλά και το μικρό του μέγεθος, και η ΔΤΕ ως τρόπος ενίσχυσης ή όχι της αυτοοεκτίμησης ταιριάζουν περισσότερο στη συγκεκριμένη μέθοδο.

4.2. Ερευνητική στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε ήταν εκείνη της έρευνας δράσης. Σύμφωνα με τον Elliot (1991: 69), έρευνα δράσης είναι «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης»· από τον ορισμό μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η έρευνα δράσης ταιριάζει σε σχολικές τάξεις, καθώς διαπιστώνονται πολλές φορές δυσκολίες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν και να βελτιώσουν τις συνθήκες τους.

Κύρια χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης είναι ότι ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα και ερευνητής/τρια· πρόκειται για εργαλείο έρευνας αλλά και αξιολόγησης. Ξεκινά από ένα πρακτικό ζήτημα, προσφέρει ένα απλό φάσμα μεθόδων και στρατηγικών με μικρό κόστος, ενώ τα υποκείμενα έρευνας εμπλέκονται δυναμικά στη διαδικασία. Έτσι, λοιπόν και στη συγκεκριμένη έρευνα, ξεκινώντας από μία αφετηρία, συλλέχθηκαν πληροφορίες-στοιχεία με διάφορες μεθόδους και στη συνέχεια αναλύθηκαν, προκειμένου να αποσαφηνιστεί η κατάσταση. Αυτό με τη σειρά του οδήγησε στην ανάπτυξη νέων στρατηγικών δράσης και στην εφαρμογή τους. Οι στρατηγικές αυτές μελετήθηκαν και οδήγησαν με τη σειρά τους σε ένα νέο στάδιο αποσαφήνισης. Ουσιαστικά ακολουθήθηκε μία πορεία συνεχών επάλληλων κύκλων (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001:24-26).

4.3. Σχεδιασμός ερευνητικού πλαισίου

α) Αφετηρία έρευνας

Αφετηρία της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι προσωπικές ανησυχίες, προβληματισμοί και το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού- ερευνήτριας για τους/τις μαθητές/-τριες των ΕΠΑ.Λ. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που έρχονται στα συγκεκριμένα σχολεία, είναι μέτριας ή χαμηλής κυρίως επίδοσης, ενώ πολλά από αυτά, επωμίζονται επιπλέον και το στερεοτυπικό ρόλο του κακού, άτακτου και απείθαρχου μαθητή. Επιπροσθέτως, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών των μαθητών/-

τριών, καθώς προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (γονείς άνεργοι, μετανάστες, ρομά, εργάτες, ημιαπασχολούμενοι, μονογονεϊκές οικογένειες), δεν λαμβάνει πολλές φορές την κατάλληλη οικονομική, ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη (Βασιλάκη. Μ., 2016 · Π.Ι., 2008).

Έτσι λοιπόν οι ελάχιστες εμπειρίες επιτυχίας στους προηγούμενους τύπους σχολείων (Γυμνάσιο ή Γενικό Λύκειο) από τη μια πλευρά και η περιορισμένη βοήθεια από το οικογενειακό περιβάλλον από την άλλη επιδρούν καθοριστικά στην ψυχολογία αυτών των παιδιών. Συνέπεια και επίπτωση των παραπάνω παραγόντων στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών αυτών, είναι το χαμηλό αυτοσυναίσθημα, η κακή ψυχολογία και, πιθανώς, η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Για αυτόν τον λόγο θα ήταν πολύ σημαντικό και χρήσιμο τόσο για τα ίδια όσο και για την ομαλή λειτουργία του σχολείου να τους δοθεί η ευκαιρία μέσα από δράσεις και προγράμματα να βελτιώσουν το αυτοσυναίσθημά τους, να συνειδητοποιήσουν την αξία τους και να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους.

Η ΔΤΕ ως μία εναλλακτική, βιωματική παιδαγωγική μέθοδος που ενεργοποιεί και χρησιμοποιεί όλα τα είδη νοημοσύνης, θα μπορούσε όχι μόνο να μεταμορφώσει το παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης, αλλά θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να συμβάλλει και στην αναδόμηση της προσωπικότητας των μαθητών των ΕΠΑ.Λ με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους

β) Προέρευνα

Πριν την εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος, προηγήθηκε μία προέρευνα. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν δύο δίωρες παρεμβάσεις στη Α΄ τάξη Λυκείου με σκοπό:

1. Να διερευνηθεί η εφαρμοσιμότητα των παρεμβάσεων με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και
2. να αξιολογηθεί αν το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε να συμβάλει θετικά ως προς την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

Η αξιολόγηση των δύο παρεμβάσεων έδειξε ότι η ΔΤΕ είναι μία μέθοδος πολύ αποδεκτή από τους/τις μαθητές/-τριες, καθώς κινητοποιήθηκε και δραστηριοποιήθηκε η συντριπτική πλειοψηφία τους. Επιπροσθέτως, ένιωσαν ελεύθεροι να εκφράσουν τη γνώμη τους, παρόλο που κάποιος άλλος μπορεί να είχε διαφορετική άποψη. Το γεγονός αυτό ήταν πολύ χρήσιμο, καθώς κάποιες φορές προβληματίστηκαν,

ξαφνιάστηκαν, ενώ άλλες φορές χάρηκαν, καθώς επιβεβαιωνόταν η θέση και τα πιστεύω τους. Έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό. Έτσι, κρίθηκε ότι η ΔΤΕ είναι κατάλληλη και μπορεί να εφαρμοστεί ως μέθοδος για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

γ) Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με την αρχική σύλληψη, στόχος της έρευνας ήταν διερευνηθεί ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η ΔΤΕ στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εφήβων κοριτσιών, μαθητριών ΕΠΑ.Λ.

Βασικό ερευνητικό ερώτημα:

- Μπορεί η ΔΤΕ να βελτιώσει την αυτοεκτίμηση των εφήβων κοριτσιών, μαθητριών ΕΠΑ.Λ;

Επιμέρους ερωτήματα:

- Μπορεί η ΔΤΕ να μεταβάλλει την αυτεπάρκεια των εφήβων κοριτσιών, μαθητριών ΕΠΑ.Λ;
- Μπορεί η ΔΤΕ να μεταβάλλει την αυτοαρεστότητα των εφήβων κοριτσιών, μαθητριών ΕΠΑ.Λ;
- Εφόσον αποδειχθεί το βασικό ερώτημα, με ποια διαδικασία είναι δυνατόν να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητευομένων, μαθητριών ΕΠΑ.Λ;

δ) Στρατηγικές δράσης

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μεικτή μέθοδος, δηλαδή εφαρμόστηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι. Ειδικότερα, η ποσοτική μέθοδος, χρησιμοποιήθηκε, για να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει στατιστικά το βασικό και τα δύο από τα επιμέρους ερωτήματα (αυτεπάρκεια και αυτοαρεστότητα), ενώ η ποιοτική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε, για να απαντήσει στο βασικό ερώτημα, αλλά κυρίως χρησιμοποιήθηκε, για να περιγράψει και να ερμηνεύσει όλα τα επιμέρους ερωτήματα και κυρίως το τρίτο. Ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας ήταν ΔΤΕ, ενώ εξαρτημένη ήταν η αυτοεκτίμηση. Παρεμβαλλόμενες μεταβλητές της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι προηγούμενες εμπειρίες των συμμετεχουσών, επιτυχημένες ή όχι, η συναισθηματική κατάστασή τους, το κοινωνικό και οικογενειακό υπόβαθρό τους, το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού-ερευνητή.

Επειδή η μελέτη και ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς δεν είναι τόσο εύκολη, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των φυσικών φαινομένων, επιλέχθηκε για

μεγαλύτερη εγκυρότητα μία πολύ-μεθοδική προσέγγιση, εκείνη της τριγωνοποίησης (Cohen & Manion, 1994:321) με τη χρήση δεδομένων που προέκυψαν, πέρα από το ερωτηματολόγιο, από τις καταγραφές του κριτικού φίλου που ήταν παρών σε όλες τις παρεμβάσεις και τις καταγραφές του ημερολογίου της συμμετοχικής παρατήρησης της ίδιας της ερευνήτριας.

ε) Ποσοτικό μέρος της έρευνας κι ερευνητικά εργαλεία

Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package in Social Science) και ακολουθήθηκαν οι αρχές της περιγραφικής στατιστικής, με τη βοήθεια της οποίας περιγράψαμε το διαθέσιμο δείγμα, και της επαγωγικής, με την οποία εξήχθησαν συμπεράσματα για το δείγμα. Ως εργαλείο για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Tafarodi και Swann (2001).

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, που είναι και το κυριότερο μέσο συλλογής ποσοτικών δεδομένων. Είναι μία οικονομική και πρακτική μέθοδος με την οποία εύκολα αναλύονται και εξάγονται αποτελέσματα, με την προϋπόθεση ότι οι ερωτήσεις είναι σαφείς (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015).

Ειδικότερα, όπως προαναφέρθηκε, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Tafarodi και Swann (2001). Οι δύο ερευνητές σημειώνουν ότι η αυτοεκτίμηση αποτελείται από δύο επιμέρους παράγοντες: την αυτοαρεστότητα (self-liking) και την αυτεπάρκεια (self-competence). Η αυτοαρεστότητα αναφέρεται στον κοινωνικό εαυτό. Είναι εκείνο το κομμάτι του εαυτού που σχετίζεται κυρίως με τον εξωτερικό κόσμο και το κοινωνικό σύνολο (Tafarodi & Swann, 1995). Αντιπροσωπεύει τις προσωπικές αξιολογήσεις και αντανακλά την ικανότητα του ατόμου να θεωρεί τον εαυτό του καλό, αρεστό και αξιόλογο κοινωνικά. Η αυτοαρεστότητα είναι μία εσωτερικευμένη αίσθηση αξίας, στηριζόμενη στις συμπεριφορές και τις κρίσεις των άλλων απέναντι στο άτομο. Ένα άτομο με υψηλή αυτοαρεστότητα έχει υψηλό αυτοσυναίσθημα, αυτοαποδοχή και άνεση σε κοινωνικά περιβάλλοντα. Αντίθετα, ένα άτομο με χαμηλή αυτοαρεστότητα χαρακτηρίζεται από αρνητικό αυτοσυναίσθημα και δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους. Από την άλλη, η αυτεπάρκεια αντιπροσωπεύει τις θετικές και αρνητικές στάσεις του ατόμου απέναντι στον εαυτό του όσον αφορά στο πόσο ικανό και αποτελεσματικό είναι, αποτελώντας έτσι πηγή δύναμης και ελέγχου της ζωής του. Η

αυτεπάρκεια του ατόμου στηρίζεται στα αποτελέσματα των προσωπικών του προσπαθειών (Tafarodi & Swann, 2001). Άτομα με χαμηλή αυτεπάρκεια εμφανίζουν μειωμένα κίνητρα και άγχος. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Tafarodi (1998) διαπιστώθηκε ότι άτομα με χαμηλή αυτοαρεστότητα και υψηλή αυτεπάρκεια ή το αντίστροφο παρουσιάζουν γνωστικές προκαταλήψεις όσον αφορά στην επεξεργασία των κοινωνικών κρίσεων, σε σχέση με άτομα που έχουν συγχρόνως υψηλή αυτεπάρκεια και αυτοαρεστότητα. Η αυτοαρεστότητα και η αυτεπάρκεια είναι λοιπόν δύο διακριτές, αλλά αλληλοεξαρτώμενες ποιοτικές εκφάνσεις της αυτοεκτίμησης, οι οποίες μαζί συνθέτουν την συνολική-ολική αυτοεκτίμηση ενός ατόμου. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις (Tafarodi & Swann, 2001). Από αυτές οι μισές μετρούν την αυτοαρεστότητα (1, 3, 5, 6, 7, 9, 11 και 15) και οι υπόλοιπες της αυτεπάρκεια (2, 4, 8, 10, 12, 13, 14 και 16).

Για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, επειδή δεν έχει ξαναχρησιμοποιηθεί σε ελληνική έρευνα, ακολουθήθηκε η διαδικασία της διπλής αντίστροφης μετάφρασης (double backward translation) και μοιράστηκε αρχικά, για δοκιμαστική εφαρμογή, σε περίπου 45 μαθητές της Α΄ τάξης Λυκείου. Στη συνέχεια δόθηκε στις συμμετέχουσες, προκειμένου να το συμπληρώσουν στην αρχή (pretest) και στο τέλος (posttest) των παρεμβάσεων.

στ) Ποιοτικό μέρος της έρευνας κι ερευνητικά εργαλεία

Η ανάπτυξη και ανάλυση του ποιοτικού μέρους της έρευνας ακολούθησε μία κυκλική, εξελικτική και σπειροειδή πορεία, χαρακτηριστική της έρευνας δράσης. Ειδικότερα, το όλο ερευνητικό πρόγραμμα χωρίστηκε σε τρεις φάσεις. Οι καταγραφές και οι παρατηρήσεις της εμπυχότριας και του *κριτικού φίλου* για την κάθε δράση οργανώνονταν, κατηγοριοποιούνταν με ακόλουθη ανάλυση και ερμηνεία τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία γινόταν προσπάθεια να επισημανθούν αναμενόμενα ή και απροσδόκητα αποτελέσματα, καθώς και να εντοπιστούν περιορισμοί ή δυσκολίες. Τα αποτελέσματα του αυτοκριτικού αναστοχασμού χρησιμοποιούνταν για τον σχεδιασμό του επόμενου κύκλου δράσεων (Altrichter, Posch & Somekh, B 2001).

Αναλυτικότερα, η συμμετοχική παρατήρηση είναι μία ευέλικτη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε αρχικά στις κοινωνικές έρευνες από τους εθνογράφους και ανθρωπολόγους. Ο παρατηρητής εμπλέκεται και συμμετέχει σε διάφορες

καταστάσεις και κοινωνικά φαινόμενα και κάνει καταγραφές. Πιστεύεται ότι η συμμετοχή είναι ο καλύτερος τρόπος, προκειμένου να καταλάβουμε γεγονότα, να κατανοήσουμε συμπεριφορές και να ερμηνεύσουμε κίνητρα. Μάλιστα, η συμμετοχική παρατήρηση εφαρμόζεται καλύτερα σε μικρές ομάδες (Ισαρη & Πουρκός, 2015:107).

Ένα άλλο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν εκείνο του κριτικού φίλου. Ο κριτικός φίλος, ως συμμετοχικός παρατηρητής, είναι έξω από τη δράση, παρακολουθεί τα γεγονότα και κάνει καταγραφές. Μπορεί να χρησιμοποιήσει σημειώσεις πεδίου, ημερολόγιο, βίντεο, έτοιμη λίστα, ενώ ο ρόλος του είναι να βοηθήσει την αναστοχαστική ικανότητα του ερευνητή-εκπαιδευτικού μέσα από έναν υποστηρικτικό και συνεργατικό ρόλο. Ανάμεσα στον κριτικό φίλο και τον εκπαιδευτικό-ερευνητή θα πρέπει να υπάρχει ήδη μία σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Ακόμα, ιδανικό θα είναι ο κριτικός φίλος να έχει το ίδιο επίπεδο γνώσεων με τον εκπαιδευτικό, καθώς θα είναι πολύ πιο εύκολη μία κριτική διευκολυντική συζήτηση μεταξύ τους, στην οποία θα μπορεί να δώσει πληροφορίες και παρατηρήσεις για τη βελτίωση του θέματος που ερευνάται κάθε φορά. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο κριτικός φίλος πρέπει να έχει δεξιότητες επικοινωνίας, καταγραφής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων, συμπεριφορών και καταστάσεων. Προσέχει, παρακολουθεί, αφοουγκράζεται και αντανακλά το κλίμα της τάξης και την ατμόσφαιρα της δράσης, και δεν είναι απαραίτητο να είναι συνάδελφος από το ίδιο σχολείο (Noor & Shafee, 2021). Στην παρούσα έρευνα τον ρόλο του κριτικού φίλου ανέλαβε η Ευγενία Στεφάνου, πτυχιούχος του τμήματος Θεάτρου, της σχολής Καλών Τεχνών του ΑΠΘ, και συγχρόνως μαθήτρια της Β΄ τάξης Λυκείου, στον τομέα Υγείας Πρόνοιας και Ευεξίας του 2^{ου} ΕΠΑ.Λ Λαμίας.

ζ) Δείγμα- χαρακτηρισμός δείγματος

Στη συγκεκριμένη έρευνα ως δείγμα χρησιμοποιήθηκε το τμήμα «Βοηθός Βρεοφονηπιοκόμων» της Γ΄τάξης του 2^{ου} ΕΠΑ.Λ Λαμίας κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Το δείγμα ήταν δείγμα σκοπιμότητας (Ισαρη, Πουρκός, 2015:78): άρα δεν είναι και αντιπροσωπευτικό. Το μέγεθός του ανερχόταν σε δώδεκα (12) μαθήτριες (n=12), όλες ανήλικες, κατοίκους του Δήμου Λαμιέων.

Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος έγινε για τέσσερις λόγους. Πρώτος λόγος είναι ότι η εκπαιδευτικός γνώριζε το έμπνηχο υλικό του τμήματος, επομένως θα υπήρχε οικονομία χρόνου όσον αφορά στη γνωριμία και την εδραίωση της

εμπιστοσύνης ανάμεσα στην εμπυυχώτρια και τις μαθήτριες, γεγονός πολύ σημαντικό, αφού η έρευνα ήταν σύντομης διάρκειας. Επίσης, ο συνολικός αριθμός του δείγματος θεωρήθηκε ότι ήταν αρκετά καλός, για να γίνει η μελέτη και επεξεργασία της έννοιας της αυτοεκτίμησης, όπως επίσης θεωρήθηκε ιδανικός, αφού η συγκεκριμένη έρευνα, ήταν συγχρόνως η πρώτη οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια εφαρμογής προγραμμάτων Δραματικής Τέχνης από την πλευρά της εκπαιδευτικού. Τέλος, επιλέχθηκε η Γ' τάξη, καθώς αυτά τα παιδιά, τυπικά, βρίσκονται λίγους μήνες πριν από την είσοδό τους στον κόσμο των ενηλίκων, οπότε κρίθηκε ότι θα ήταν καλό να ενισχυθεί και να βελτιωθεί η αυτοεκτίμησή τους.

η) Εγκυρότητα έρευνας

Επειδή η εγκυρότητα της έρευνας είναι πολύ χρήσιμη για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε η επανάληψη του κύκλου, δηλαδή μετά από κάθε τέσσερις ή πέντε παρεμβάσεις γινόταν αξιολόγηση και με βάση τα αποτελέσματα που προέκυπταν σχεδιαζόταν και οργανωνόταν ο επόμενος κύκλος παρεμβάσεων.

θ) Περιορισμοί έρευνας

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειώσουμε ότι κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας, τόσο κατά τη φάση του σχεδιασμού όσο και κατά την υλοποίησή της, διαπιστώθηκαν κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι θα πρέπει να αναφερθούν, καθώς η παρουσία τους πιθανόν να έχει επηρεάσει τα αποτελέσματα.

Αρχικά, θα πρέπει να τονίσουμε ότι δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων για δύο λόγους. Ο πρώτος έχει σχέση με το μέγεθος του δείγματος, καθώς μόλις 12 έφηβες συμμετείχαν άρα η έρευνα έχει αξία μόνο για τη συγκεκριμένη ομάδα. Ο δεύτερος λόγος έχει σχέση με τον τρόπο επιλογής του δείγματος· πρόκειται για ένα δείγμα σκοπιμότητας και ευκολίας και δεν προέρχεται από τυχαία δειγματοληψία, είναι δηλαδή μία οιονεί πειραματική μελέτη.

Ένας άλλος περιορισμός είναι ο τύπος του σχολείου. Η έρευνα έλαβε χώρα αποκλειστικά σε ΕΠΑ.Λ και δεν συμπεριελήφθησαν έφηβες και από άλλους τύπους σχολείων, όπως Γενικά Λύκεια, Μουσικά ή Καλλιτεχνικά, όπου είναι πιθανόν τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, τόσο πριν όσο και μετά τις παρεμβάσεις να ήταν διαφορετικά.

Ένας τρίτος περιορισμός είναι η ηλικία των συμμετεχουσών. Η παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε μόνο σε μαθήτριες της Γ' τάξης Λυκείου. Είναι επίσης πιθανόν

τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά, αν συμμετείχαν έφηβες μικρότερης ηλικίας.

Ένας τέταρτος περιορισμός είναι ότι η έρευνα εφαρμόστηκε σε μία μόνο ειδικότητα του ΕΠΑ.Λ και δεν συμπεριελήφθησαν έφηβες και από άλλες ειδικότητες του συγκεκριμένου σχολείου.

Ένας πέμπτος περιορισμός είναι ότι η έρευνα σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο, που να μη προβλέπεται μία επαναληπτική μέτρηση μετά από κάποιο χρονικό διάστημα από την ολοκλήρωσή της. Το γεγονός αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για τη συγκεκριμένη έννοια. Η αυτοεκτίμηση είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου που δομείται αργά, με αποτέλεσμα να χρειάζοταν, πιθανόν, περισσότερος χρόνος, προκειμένου να φανούν οι θετικές επιδράσεις και τα θετικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων σε κάποιες από τις συμμετέχουσες.

Ένας έκτος περιορισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός-εμπυχωτρία γνώριζε τις συμμετέχουσες στην έρευνα, καθώς ήταν μαθήτριές της. Αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει αρνητικά στα αποτελέσματα της έρευνας, τόσο στο ποσοτικό όσο και ποιοτικό μέρος. Αναλυτικότερα, οι μαθήτριες θα μπορούσαν να δώσουν τέτοιες απαντήσεις στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που θα ικανοποιούσαν την ερευνήτρια- εκπαιδευτικό τους. Ομοίως, η ερευνήτρια θα μπορούσε με τη σειρά της να καταγράφει εκείνες τις συμπεριφορές και απόψεις των συμμετεχουσών που θα ευνοούσαν την έκδοση θετικών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, έγινε συνειδητή προσπάθεια, από την πλευρά της ερευνήτριας για αντικειμενική καταγραφή, αξιολόγηση και ερμηνεία των δεδομένων.

4.4. Διδακτικό πλαίσιο

Η βιβλιογραφική μελέτη σχετικά με την αυτοεκτίμηση των εφήβων κοριτσιών που προηγήθηκε κατά τη διάρκεια του πρώτου-θεωρητικού μέρους της έρευνας αποτέλεσε τη βάση για την επιλογή και επεξεργασία των θεμάτων στις παρεμβάσεις. Επιπροσθέτως, η ερευνήτρια, γνωρίζοντας ήδη τις μαθήτριες, έκανε μία επιπλέον επιλογή θεμάτων με βάση τις ανησυχίες και προβληματισμούς τους σε αυτήν τη φάση της εφηβείας.

Η έρευνα έλαβε χώρα στο 2^ο ΕΠΑ.Λ Λαμίας κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν 14 παρεμβάσεις, μία κάθε εβδομάδα, από τον Οκτώβριο του 2022 έως τον Ιανουάριο του 2023. Η καθεμία παρέμβαση είχε διάρκεια εβδομήντα (70) έως ενενήντα λεπτά (90). Το πρόγραμμα των δράσεων εγκρίθηκε από τον Σύλλογο διδασκόντων/-ουσών του σχολείου καθώς και από τη

ΔΔΕ Φθιώτιδας ως Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Πρόγραμμα Αγωγή Υγείας). Πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων δόθηκε στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητριών ειδικό έντυπο δήλωσης για τη συγκατάθεσή τους.

Η τελική διάρθρωση του προγράμματος και η σειρά των παρεμβάσεων ήταν η ακόλουθη:

α. κύκλος (πέντε παρεμβάσεις)

- 1^η παρέμβαση: Γνωριμία ομάδας
- 2^η παρέμβαση: Τα στερεότυπα
- 3^η παρέμβαση: Ο σεξισμός
- 4^η παρέμβαση: Ο εαυτός μου
- 5^η παρέμβαση: Το άγχος

β. κύκλος (τέσσερις παρεμβάσεις)

- 6^η παρέμβαση: Αρνητικές σκέψεις
- 7^η παρέμβαση: Συναισθηματική κακοποίηση
- 8^η παρέμβαση: Χωρισμός
- 9^η παρέμβαση: Σχεσιακή επιθετικότητα

γ. κύκλος (πέντε παρεμβάσεις)

- 11^η παρέμβαση: Αποτυχία
- 12^η παρέμβαση: Selfie
- 13^η παρέμβαση: Το σώμα μου
- 14^η παρέμβαση: Αποφάσεις
- 15^η παρέμβαση: Το ταξίδι της ζωής

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

5.1. Στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων

Για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε σύγκριση των αποτελεσμάτων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Αρχικά, έλαβε χώρα η συλλογή των δεδομένων υπό μορφή απαντήσεων στο δοθέν ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια έγινε η σχετική κωδικοποίησή τους στο περιβάλλον του Excel, καθώς και η στατιστική επεξεργασία και ανάλυσή τους στο στατιστικό πακέτο SPSS version 29. Οι απαντήσεις, αφού καταχωρήθηκαν σε σχετική βάση δεδομένων, ελέγχθηκαν, για να διαπιστωθεί η ακριβής εισαγωγή τους και να βρεθούν πιθανές λανθασμένες εισαγωγές, για να διορθωθούν.

Κατά τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι τόσο περιγραφικής όσο και επαγωγικής στατιστικής. Οι περιγραφικές μέθοδοι περιλαμβάνουν την απεικόνιση των δεδομένων σε ραβδογράμματα και πίνακες όπου αναφέρονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Αντίστοιχα, οι επαγωγικές μέθοδοι περιλαμβάνουν τα ακόλουθα κριτήρια: α. Υπολογισμός του δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha, β. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk (κατάλληλος για δείγματα μικρότερα από 50), γ. Έλεγχος μέσων όρων των απαντήσεων του ερωτηματολογίου πριν και μετά τις παρεμβάσεις με το t-τεστ εξαρτημένων δειγμάτων (paired t-test) ή το Wilcoxon Signed-Rank τεστ, ανάλογα με την ικανοποίηση ή όχι της συνθήκης για την κανονικότητα των δεδομένων.

Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της έρευνας ορίστηκε το $\alpha = 0.05$. Όταν το επίπεδο σημαντικότητας κατά τον έλεγχο 2 υποθέσεων είναι μεγαλύτερο του 0.05, σημαίνει ότι ισχύει η μηδενική υπόθεση που υποστηρίζει τη μη ύπαρξη διαφοράς ανάμεσα σε 2 καταστάσεις, ή με άλλα λόγια ότι η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική, ενώ όταν το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο του 0.05, τότε ισχύει η εναλλακτική υπόθεση που υποστηρίζει ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε 2 καταστάσεις και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική.

5.2. Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας

Η αξιολόγηση των μαθητριών πριν και μετά τις παρεμβάσεις έγινε με τη χρήση της 5-βάθμιας κλίμακας Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα). Παρ' όλα αυτά, λόγω του γεγονότος ότι κάποιες δηλώσεις του ερωτηματολογίου είχαν αρνητικό περιεχόμενο (Πίνακας 1), πραγματοποιήθηκε αντιστροφή της βαθμολόγησης σε αυτές για να εξεταστεί η αξιοπιστία της κλίμακας (1 = Συμφωνώ απόλυτα, 2 = Συμφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Διαφωνώ, 5 = Διαφωνώ απόλυτα). Στις υπόλοιπες αναλύσεις μας, η κλίμακα παρέμεινε στην αρχική της μορφή.

Πίνακας1. Κατανομή θετικών και αρνητικών δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

Περιεχόμενο	Ερωτήσεις
Θετικό	2, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 14, 16
Αρνητικό	1, 6, 7, 8, 10, 13, 15

Υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha, για να εξεταστεί αν η προτεινόμενη κλίμακα αξιολόγησης, που αποτελείται από 16 ερωτήσεις, έχει κατάλληλη εσωτερική συνέπεια, δηλαδή αν το ερωτηματολόγιο μετράει με συνέπεια τα χαρακτηριστικά που επιθυμούμε και σε ανάλογο έλεγχο και υπό τις ίδιες συνθήκες, θα παράγει το ίδιο αποτέλεσμα.

Πίνακας 2. Δείκτης Cronbach's alpha

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.828	16

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, ο δείκτης έχει τιμή 0.828, δηλαδή το ερωτηματολόγιο μας έχει υψηλή εσωτερική συνέπεια και άρα η χρήση του ως εργαλείου ποσοτικής μέτρησης για την έρευνά μας θεωρήθηκε αξιόπιστη. Αποδεκτές τιμές του δείκτη Cronbach's alpha θεωρούνται πάνω από 0.7.

5.3. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα και διαγράμματα των ερωτήσεων πριν και μετά τις παρεμβάσεις

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται για τις 16 ερωτήσεις, πριν και μετά την παρέμβαση, ο αριθμός των μαθητριών, οι μέσοι όροι, οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις.

Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Prin_Q1	12	1	4	3.00	1.044
Prin_Q2	12	1	5	3.33	1.231
Prin_Q3	12	2	5	3.50	1.000
Prin_Q4	12	1	5	3.67	1.073
Prin_Q5	12	1	5	3.42	1.240
Prin_Q6	12	1	4	2.83	1.337
Prin_Q7	11	1	4	2.64	1.027
Prin_Q8	12	2	4	3.50	.798
Prin_Q9	12	1	5	3.08	1.084
Prin_Q10	12	1	4	2.83	1.193
Prin_Q11	12	1	5	3.00	1.128
Prin_Q12	12	1	5	3.08	1.165
Prin_Q13	12	1	4	3.08	.996
Prin_Q14	12	1	4	2.92	.900
Prin_Q15	12	1	5	2.58	1.311
Prin_Q16	12	1	5	2.83	1.403
Meta_Q1	12	1	4	2.58	.996
Meta_Q2	12	3	5	3.67	.778
Meta_Q3	12	2	4	3.17	.835
Meta_Q4	12	1	5	3.50	1.087
Meta_Q5	12	1	5	3.58	1.084
Meta_Q6	12	1	4	2.08	.996
Meta_Q7	12	1	4	2.50	1.000

Meta_Q8	12	2	5	3.42	.900
Meta_Q9	12	1	5	3.50	1.000
Meta_Q10	12	1	5	2.50	1.243
Meta_Q11	12	1	5	3.33	.985
Meta_Q12	12	2	5	3.42	.996
Meta_Q13	12	2	4	3.25	.866
Meta_Q14	12	1	5	3.67	.985
Meta_Q15	12	1	4	2.33	.888
Meta_Q16	12	1	5	3.25	1.357
Valid N (listwise)	11				

Είναι εμφανές ότι η μέση τιμή για τις ερωτήσεις 2, 5, 9, 11, 12, 13, 14 και 16 μετά την παρέμβαση παρουσιάζει αύξηση, ενώ για τις υπόλοιπες ερωτήσεις μείωση. Επομένως, για τις πρώτες ερωτήσεις που αναφέρθηκαν διαπιστώνουμε θετική αλλαγή, ενώ για τις υπόλοιπες αρνητική αλλαγή, χωρίς βέβαια να γνωρίζουμε αν αυτό αποτελεί εύρημα στατιστικά σημαντικό.

Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 1 «έχω την τάση να μειώνω τον εαυτό μου» πριν την παρέμβαση ήταν 3.00, ενώ μετά την παρέμβαση 2.58, και οι τυπικές αποκλίσεις 1.044 και 0.996, αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 2 «είμαι πολύ αποτελεσματικός/η στα πράγματα που κάνω» πριν την παρέμβαση ήταν 3.33, ενώ μετά την παρέμβαση 3.67, και οι τυπικές αποκλίσεις 1.231 και 0.778, αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 3 «είμαι πολύ άνετος/η με τον εαυτό μου» πριν την παρέμβαση ήταν 3.50, ενώ μετά την παρέμβαση 3.17, και οι τυπικές αποκλίσεις 1.000 και 0.835, αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 4 «σχεδόν πάντα πετυχαίνω ό,τι προσπαθώ» πριν την παρέμβαση ήταν 3.67, ενώ μετά την παρέμβαση 3.50, και οι τυπικές αποκλίσεις 1.073 και 1.087, αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 5 «είμαι σίγουρος για την αξία μου ως άτομο» πριν την παρέμβαση ήταν 3.42, ενώ μετά την παρέμβαση 3.58, και οι τυπικές αποκλίσεις 1.240 και 1.084, αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 6 «μερικές φορές μου είναι δυσάρεστο να σκέφτομαι για τον εαυτό μου» πριν την παρέμβαση ήταν 2.83, ενώ μετά την παρέμβαση 2.08, και οι τυπικές αποκλίσεις 1.337 και 0.996, αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 7 «έχω αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό μου» πριν την παρέμβαση ήταν 2.64, ενώ μετά την παρέμβαση 2.50, και οι τυπικές αποκλίσεις 1.027 και 1.000, αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 8 «κάποιες φορές, μου είναι δύσκολο να κατορθώσω πράγματα που είναι σημαντικά για εμένα» πριν την παρέμβαση ήταν 3.50, ενώ μετά την παρέμβαση 3.42, και οι τυπικές αποκλίσεις 0.798 και 0.900, αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 9 «νιώθω υπέροχα για το ποιος είμαι» πριν την παρέμβαση ήταν 3.08, ενώ μετά την παρέμβαση 3.50, και οι τυπικές αποκλίσεις 1.084 και 1.000, αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 10 «αντιμετωπίζω άσχημα τις προκλήσεις» πριν την παρέμβαση ήταν 2.83, ενώ μετά την παρέμβαση 2.50, και οι τυπικές αποκλίσεις 1.193 και 1.243, αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 11 «δεν αμφιβάλω ποτέ για την προσωπική μου αξία» πριν την παρέμβαση ήταν 3.00, ενώ μετά την παρέμβαση 3.33, και οι τυπικές αποκλίσεις 1.128 και 0.985, αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 12 «έχω πολύ καλή επίδοση σε πολλά πράγματα» πριν την παρέμβαση ήταν 3.08, ενώ μετά την παρέμβαση 3.42, και οι τυπικές αποκλίσεις 1.165 και 0.996, αντίστοιχα.

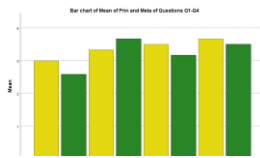
Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 13 «μερικές φορές αποτυγχάνω να πετύχω τους στόχους μου» πριν την παρέμβαση ήταν 3.08, ενώ μετά την παρέμβαση 3.25, και οι τυπικές αποκλίσεις 0.996 και 0.866, αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 14 «είμαι ένα πολύ ταλαντούχο άτομο» πριν την παρέμβαση ήταν 2.92, ενώ μετά την παρέμβαση 3.67, και οι τυπικές αποκλίσεις 0.900 και 0.985, αντίστοιχα.

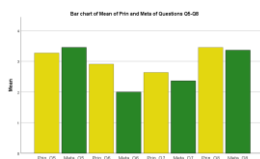
Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 15 «δεν σέβομαι αρκετά τον εαυτό μου» πριν την παρέμβαση ήταν 2.58, ενώ μετά την παρέμβαση 2.33, και οι τυπικές αποκλίσεις 1.311 και 0.888, αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος αναφορικά με την ερώτηση 16 «εύχομαι να ήμουν πιο ικανός στα πράγματα με τα οποία καταπιάνομαι» πριν την παρέμβαση ήταν 2.83, ενώ μετά την παρέμβαση 3.25, και οι τυπικές αποκλίσεις 1.403 και 1.357, αντίστοιχα.

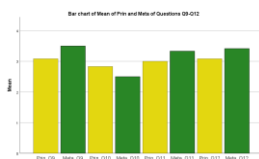
Επιπλέον, στις Εικόνες 1-4 παρουσιάζονται τα ραβδογράμματα των ερωτήσεων πριν και μετά την παρέμβαση.



Εικόνα 1. Ραβδογράμματα των ερωτήσεων 1-4 πριν και μετά την παρέμβαση.



Εικόνα 2. Ραβδογράμματα των ερωτήσεων 5-8 πριν και μετά την παρέμβαση.



Εικόνα 3. Ραβδογράμματα των ερωτήσεων 9-12 πριν και μετά την παρέμβαση.



Εικόνα 4. Ραβδογράμματα των ερωτήσεων 13-16 πριν και μετά την παρέμβαση.

5.4. Έλεγχος Κανονικότητας

Εν συνεχεία, έγινε έλεγχος αν τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή, με στόχο να διαπιστωθεί αν υπάρχει δυνατότητα να πραγματοποιηθεί παραμετρικό τεστ για τον έλεγχο του μέσου όρου του ίδιου δείγματος σε διαφορετική χρονική στιγμή,

δηλαδή πριν και μετά την παρέμβαση. Επειδή το δείγμα είναι μικρό (12 άτομα), επιλέξαμε το τεστ Shapiro-Wilk για τον έλεγχο της κανονικότητας. Σε περίπτωση που ικανοποιηθεί η προϋπόθεση της κανονικότητας, συνεχίζουμε την επεξεργασία των δεδομένων με το paired samples t-test για εξαρτημένα δείγματα με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, ενώ σε αντίθετη περίπτωση χρησιμοποιούμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Wilcoxon Signed-Rank με ίδιο επίπεδο σημαντικότητας, δηλαδή 5%.

Πίνακας 4: Έλεγχος κανονικότητας

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Prin_Q1	.263	11	.033	.829	11	.023
Prin_Q2	.248	11	.058	.887	11	.126
Prin_Q3	.215	11	.165	.904	11	.205
Prin_Q4	.264	11	.031	.854	11	.048
Prin_Q5	.228	11	.116	.916	11	.285
Prin_Q6	.332	11	.001	.727	11	.001
Prin_Q7	.278	11	.018	.858	11	.054
Prin_Q8	.383	11	<.001	.689	11	<.001
Prin_Q9	.227	11	.117	.938	11	.498
Prin_Q10	.221	11	.139	.855	11	.050
Prin_Q11	.195	11	.200*	.948	11	.620
Prin_Q12	.213	11	.176	.934	11	.449
Prin_Q13	.263	11	.033	.829	11	.023
Prin_Q14	.266	11	.029	.877	11	.095
Prin_Q15	.158	11	.200*	.918	11	.301

Prin_Q1 6	.190	11	.200*	.915	11	.281
Meta_Q 1	.278	11	.018	.858	11	.054
Meta_Q 2	.277	11	.018	.799	11	.009
Meta_Q 3	.227	11	.120	.819	11	.017
Meta_Q 4	.223	11	.131	.878	11	.097
Meta_Q 5	.246	11	.061	.845	11	.037
Meta_Q 6	.227	11	.117	.863	11	.064
Meta_Q 7	.209	11	.195	.906	11	.217
Meta_Q 8	.209	11	.195	.906	11	.217
Meta_Q 9	.246	11	.061	.845	11	.037
Meta_Q 10	.208	11	.200*	.875	11	.091
Meta_Q 11	.303	11	.006	.849	11	.042
Meta_Q 12	.215	11	.165	.904	11	.205
Meta_Q 13	.335	11	.001	.733	11	.001
Meta_Q 14	.425	11	<.001	.650	11	<.001
Meta_Q 15	.380	11	<.001	.772	11	.004

Meta_Q	.176	11	.200*	.912	11	.256
16						
*. This is a lower bound of the true significance.						
a. Lilliefors Significance Correction						

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, εφόσον ο αριθμός των μαθητριών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είναι 12 και επομένως μικρότερος του 50, λαμβάνουμε υπ' όψιν τα αποτελέσματα του ελέγχου Shapiro-Wilk και όχι του Kolmogorov-Smirnov, ώστε να ελεγχθεί η υπόθεση της κανονικής κατανομής και να επιλεγεί το κατάλληλο παραμετρικό ή μη παραμετρικό τεστ για τις περαιτέρω συγκρίσεις. Όταν το sig (ή αλλιώς p-value) είναι πάνω από 0.05, αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση και άρα και την υπόθεση κανονικότητας των δεδομένων και πραγματοποιούμε t-test, ενώ όταν το sig είναι κάτω από 0.05, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και πραγματοποιούμε το Wilcoxon Signed-Rank τεστ.

Από τον Πίνακα 4 παρατηρούμε ότι τα δεδομένα και άρα οι ερωτήσεις που ακολουθούν την κανονική κατανομή είναι οι ερωτήσεις 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15 και 16 πριν την παρέμβαση και οι ερωτήσεις 1, 4, 6, 7, 8, 10, 12 και 16 μετά την παρέμβαση (p-value >0.05).

Επομένως, για τις ερωτήσεις 7, 10, 12 και 16 για τις οποίες επαληθεύεται η κανονική κατανομή και πριν και μετά την παρέμβαση μπορούμε να εφαρμόσουμε στη συνέχεια το παραμετρικό t-test εξαρτημένων δειγμάτων, ενώ για τις υπόλοιπες ερωτήσεις στις οποίες η κανονική κατανομή μπορεί να ισχύει μόνο για πριν ή μόνο για μετά την παρέμβαση θα εφαρμόσουμε το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon Signed-Rank.

Οι υποθέσεις για τον έλεγχο κανονικότητας είναι οι εξής:

H_0 : Η κατανομή πριν και μετά την παρέμβαση δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές από την κανονική κατανομή.

H_1 : Η κατανομή πριν και μετά την παρέμβαση παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές από την κανονική κατανομή.

5.5. Σύγκριση μέσων όρων

Για τη σύγκριση των μέσων όρων για τις ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 14 και 15 πριν και μετά την παρέμβαση πραγματοποιείται το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon

Signed-Rank, καθώς τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Σύμφωνα με τον Πίνακα 6, η τιμή του p-value είναι μεγαλύτερη από 0.05 για όλες τις ερωτήσεις. Επομένως, αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση και συμπεραίνουμε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην κάθε ερώτηση πριν και μετά την παρέμβαση.

Ο Πίνακας 5 εμφανίζει τον αριθμό των περιπτώσεων (N) όπου η ερώτηση πριν την παρέμβαση είχε τιμές χαμηλότερες (Negative Ranks) και υψηλότερες (Positive Ranks) από εκείνες της ερώτησης μετά την παρέμβαση καθώς και τον αριθμό που οι τιμές ήταν ίσες.

Πίνακας 5. Έλεγχος Wilcoxon Signed Rank – Διαφορές στις τιμές πριν και μετά την παρέμβαση

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Meta_Q1 - Prin_Q1	Negative Ranks	4	4.25	17.00
	Positive Ranks	2	2.00	4.00
	Ties	6		
	Total	12		
Meta_Q2 - Prin_Q2	Negative Ranks	2	2.00	4.00
	Positive Ranks	3	3.67	11.00
	Ties	7		
	Total	12		
Meta_Q3 - Prin_Q3	Negative Ranks	5	6.20	31.00
	Positive Ranks	4	3.50	14.00
	Ties	3		
	Total	12		
Meta_Q4 - Prin_Q4	Negative Ranks	4	2.50	10.00
	Positive Ranks	1	5.00	5.00

	Ties	7		
	Total	12		
Meta_Q5 - Prin_Q5	Negative Ranks	3	4.00	12.00
	Positive Ranks	4	4.00	16.00
	Ties	5		
	Total	12		
Meta_Q6 - Prin_Q6	Negative Ranks	6	4.92	29.50
	Positive Ranks	2	3.25	6.50
	Ties	4		
	Total	12		
Meta_Q8 - Prin_Q8	Negative Ranks	4	5.00	20.00
	Positive Ranks	4	4.00	16.00
	Ties	4		
	Total	12		
Meta_Q9 - Prin_Q9	Negative Ranks	2	2.75	5.50
	Positive Ranks	4	3.88	15.50
	Ties	6		
	Total	12		
Meta_Q11 - Prin_Q11	Negative Ranks	3	5.50	16.50
	Positive Ranks	6	4.75	28.50
	Ties	3		
	Total	12		
Meta_Q13 - Prin_Q13	Negative Ranks	2	1.50	3.00
	Positive Ranks	2	3.50	7.00
	Ties	8		
	Total	12		

Meta_Q14 Prin_Q14	-	Negative Ranks	2	3.50	7.00
		Positive Ranks	7	5.43	38.00
		Ties	3		
		Total	12		
Meta_Q15 Prin_Q15	-	Negative Ranks	4	4.75	19.00
		Positive Ranks	3	3.00	9.00
		Ties	5		
		Total	12		

Πίνακας 6. Έλεγχος Wilcoxon Signed Rank

Test Statistics ^a												
	Met a_Q 1 - Prin _Q1	Met a_Q 2 - Prin _Q2	Met a_Q 3 - Prin _Q3	Met a_Q 4 - Prin _Q4	Met a_Q 5 - Prin _Q5	Met a_Q 6 - Prin _Q6	Met a_Q 8 - Prin _Q8	Met a_Q 9 - Prin _Q9	Met a_Q 11 - Prin _Q1 1	Met a_Q 13 - Prin _Q1 3	Met a_Q 14 - Prin _Q1 4	Met a_Q 15 - Prin _Q1 5
Z	- 1.39 4 ^b	- .962 c	- 1.04 3 ^b	- .687 b	- .351 c	- 1.65 3 ^b	- .289 b	- 1.06 3 ^c	- .730 c	- .743 c	- 1.89 7 ^c	- .879 b
Asym p. Sig. (2- tailed)	.163	.336	.297	.492	.726	.098	.773	.288	.465	.458	.058	.380
a. Wilcoxon Signed Ranks Test												
b. Based on positive ranks.												
c. Based on negative ranks.												

Για τη σύγκριση των μέσων όρων για τις ερωτήσεις 7, 10, 12 και 16 πριν και μετά την παρέμβαση πραγματοποιείται το παραμετρικό t-test εξαρτημένων δειγμάτων, καθώς τα δεδομένα μας ακολουθούν την κανονική κατανομή. Στον πίνακα 8 η τιμή του p-value είναι μεγαλύτερη από 0.05 για όλα τα ζεύγη και επομένως αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση και συμπεραίνουμε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητριών πριν και μετά την παρέμβαση.

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τη συσχέτιση Pearson για καθένα από τα τέσσερα ζευγάρια μεταβλητών. Το πρόσημο του συντελεστή συσχέτισης r δείχνει μια θετική συσχέτιση και στα 4 ζευγάρια, ενώ η απόλυτη τιμή του στα 2 πρώτα ζευγάρια ($r=0.785$ και $r=0.797$) δείχνει ότι η συσχέτιση αυτή είναι και ισχυρή και μάλιστα στατιστικά σημαντική ($p=0.004$ και $p=0.002$). Έτσι, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 7 και 10 που είχαν υψηλές τιμές πριν την παρέμβαση είχαν επίσης υψηλές τιμές και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 7. Συσχέτιση κάποιων ερωτήσεων πριν και μετά την παρέμβαση

Paired Samples Correlations					
		N	Correlation	Significance	
				n	One-Sided p
Pair 1	Prin_Q7 & Meta_Q7	11	.785	.002	.004
Pair 2	Prin_Q10 & Meta_Q10	12	.797	<.001	.002
Pair 3	Prin_Q12 & Meta_Q12	12	.438	.077	.155
Pair 4	Prin_Q16 & Meta_Q16	12	.454	.069	.139

Πίνακας 8. T-Test για εξαρτημένα δείγματα

Paired Samples Test										
		Paired Differences					t	d	Significance	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				One-Sided p	Two-Sided p
					Lower	Upper				
Pair 1	Prin_Q7 - Meta_Q7	.273	.647	.195	-.162	.707	1.399	10	.096	.192
Pair 2	Prin_Q10 - Meta_Q10	.333	.778	.225	-.161	.828	1.483	11	.083	.166
Pair 3	Prin_Q12 - Meta_Q12	-.333	1.155	.333	-1.067	.400	-1.000	11	.169	.339
Pair 4	Prin_Q16 - Meta_Q16	-.417	1.443	.417	-1.334	.500	-1.000	11	.169	.339

5.6. Συμπεράσματα

Τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πριν και μετά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, πρώτα έγινε έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου, με την αντιστροφή της 5-βάθμιας κλίμακας Likert για τις ερωτήσεις αρνητικού περιεχομένου και βρέθηκε υψηλή αξιοπιστία με τιμή Cronbach's alpha .828. Έπειτα, ακολούθησε η εύρεση των περιγραφικών στατιστικών μέτρων των ερωτήσεων, όπως οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις φανερώνοντας την θετική αλλαγή για τις ερωτήσεις 2, 5, 9, 11, 12, 13, 14 και 16 μετά την

παρέμβαση και την αρνητική αλλαγή ή αλλιώς μείωση για τις υπόλοιπες. Εδώ είναι σημαντικό να τονιστεί ότι για τις ερωτήσεις 1, 6, 7, 8, 10, 13, 15 είχαμε θεωρήσει ότι έχουν αρνητικό περιεχόμενο. Επομένως η μείωση σε αυτές συνεπάγεται τελικά θετική αλλαγή, και άρα οι ερωτήσεις με αρνητική αλλαγή είναι πλέον μονάχα οι 2, 3 και 4. Για την καλύτερη απεικόνιση των μέσων τιμών των ερωτήσεων πριν και μετά την παρέμβαση κατασκευάστηκαν τα αντίστοιχα ραβδογράμματα. Για τον έλεγχο της κανονικής κατανομής των δεδομένων διενεργήθηκε το τεστ Shapiro-Wilk (εφόσον το μέγεθος του δείγματός μας ήταν 12 και άρα μικρότερο από 50), το οποίο και έδειξε ότι μόνο για τις ερωτήσεις 7, 10, 12 και 16 επαληθεύεται η κανονική κατανομή και πριν και μετά την παρέμβαση ($p\text{-value} > 0.05$). Συνεπώς, για τον έλεγχο των αποτελεσμάτων αυτών των ερωτήσεων πριν και μετά την πραγματοποίηση της παρέμβασης εφαρμόστηκε το t -τεστ για εξαρτημένα δείγματα, ενώ για όλες τις υπόλοιπες ερωτήσεις που βρέθηκε ότι δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p\text{-value} < 0.05$) εφαρμόστηκε το τεστ Wilcoxon Signed-Rank. Η σύγκριση των μέσων όρων πριν και μετά τις παρεμβάσεις και για τα 2 τεστ δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητριών. Οι απαντήσεις τους δηλαδή πριν και μετά την παρέμβαση δεν παρουσίασαν καμία μεταβολή. Συνοψίζοντας, τα τεστ μπορεί να μας έδωσαν μη στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, λόγω α. της πολύ μικρής διαφοράς στις μέσες τιμές των απαντήσεων των μαθητριών πριν και μετά την παρέμβαση και β. του μικρού δείγματος που είχαμε (μόνο 12 άτομα). Παρ' όλα αυτά, αυτή η μικρή διαφορά στις μέσες τιμές πριν και μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε (όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3 και τα ραβδογράμματα των Εικόνων 1-4), η οποία αν και μη στατιστικά σημαντική, δείχνει ότι ίσως να υπήρχε κάποια αλλαγή στη στάση των μαθητριών μετά την παρέμβασή μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

6.1. Επεξεργασία ποιοτικών δεδομένων και διδακτικών παρεμβάσεων

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας σχεδιάστηκαν, οργανώθηκαν και εφαρμόστηκαν δεκατέσσερις (14) παρεμβάσεις-δράσεις στη Γ΄ τάξη ΕΠΑ.Λ της ειδικότητας «Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων», με σκοπό να διερευνηθεί αν η Δραματική Τέχνη μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των εφήβων κοριτσιών, μαθητριών ΕΠΑ.Λ. Κάθε παρέμβαση είχε διάρκεια εβδομήντα (70΄) με ενενήντα λεπτά (90΄) και πραγματοποιούνταν μετά το τέλος των μαθημάτων της σχολικής μονάδας. Αναλυτική παρουσίαση των σχεδίων των παρεμβάσεων γίνεται στο Παράρτημα Α.

Ο σχεδιασμός των δώδεκα από τις δεκατέσσερις παρεμβάσεις έγινε πριν από την εφαρμογή τους, ενώ δύο παρεμβάσεις, με θεματικές τον χωρισμό και το άγχος, σχεδιάστηκαν έπειτα από πρόταση των μαθητριών. Η τελική μορφή τους διαμορφωνόταν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής, ανάλογα με τις ανάγκες και τη συμμετοχή των μαθητριών (Κωστή, 2016).

Η κάθε παρέμβαση αποτελούνταν από τρία μέρη: την εισαγωγή, την ανάπτυξη της δράσης και το κλείσιμο. Η εισαγωγή περιλάμβανε ασκήσεις προθέρμανσης και ενεργοποίησης και γινόταν εισαγωγή στο θέμα. Έπειτα, ακολουθούσε η ανάπτυξη, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθήτριες χρησιμοποιούσαν τεχνικές της ΔΤΕ για την επεξεργασία του θέματος-προβλήματος με κριτική συζήτηση. Η κάθε παρέμβαση ολοκληρωνόταν με το κλείσιμο στο οποίο λάμβανε χώρα η αξιολόγηση των δράσεων, καθώς και μία αναστοχαστική και κριτική συζήτηση των πεπραγμένων (Τσιάρας, 2005).

6.2. Παρουσίαση της έρευνας δράσης

Σύμφωνα με τις αρχές της έρευνας δράσης, όπως αναφέρθηκε, αναπτύχθηκαν τρεις (3) κύκλοι. Ο πρώτος και ο τρίτος περιλάμβαναν πέντε (5) παρεμβάσεις, ενώ ο δεύτερος τέσσερις (4). Και στις τρεις φάσεις ερευνήθηκε η αυτοαρεστότητα και η αυτεπάρκεια των μαθητριών, όπως επίσης η αποδοχή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης. Η ανάλυσή τους παρατίθεται παρακάτω.

6.2.1. Ανάλυση δεδομένων α κύκλου

Ο πρώτος κύκλος περιελάμβανε αρχικά την εισαγωγική δράση *Γνωριμία ομάδας* και έπειτα τις παρεμβάσεις με θέμα: *Τα στερεότυπα, Ο σεξισμός, Ο εαυτός μου και Το άγχος*.

α. Η ανάπτυξη της αυτοαρεστότητας

Στον πρώτο κύκλο των δραστηριοτήτων, όσον αφορά στην αυτοαρεστότητα, δηλαδή κατά πόσο αποδέχονται και θεωρούν τον εαυτό τους άξιο σεβασμού και εκτίμησης από τους άλλους, παρατηρήθηκε ότι σε πολλές περιπτώσεις είναι ανεπτυγμένη αυτή η ιδιότητα.

Έτσι, λοιπόν, στην περίπτωση της πριγκίπισσας που τη μάλωσε ο αρραβωνιαστικός της για την εμφάνισή της, παρόλο που τον έσωσε από τον δράκο, οι μαθήτριες τοποθετήθηκαν υπέρ της πριγκίπισσας και της απόφασής της να τον εγκαταλείψει:

ΕΕ¹: Πώς κρίνετε την απόφαση της πριγκίπισσας να εγκαταλήψει τον αρραβωνιαστικό της;

Γ1: Έκανε πολύ καλά και τον άφησε. Δεν της άξιζε.

Γ8: Δεν είναι δυνατόν να παλεύει αυτή να τον σώσει και αυτός να δίνει σημασία μόνο στην εμφάνισή της.

Γ9: Εγώ, κυρία, αν ήμουν η πριγκίπισσα, θα τον γυρνούσα στον δράκο να τον φάει, αφού πρώτα τον ψήσει με τη φλόγες του.

Γ2: Θα τον παρατούσα, αφού πρώτα τον διαολόστελνα. Δεν φτάνει που θα έβαζα σε κίνδυνο τη ζωή μου να τα ακούσω κι από πάνω; Ε αυτό, πάει πολύ.

(Δηλώσεις μαθητριών 2^η παρέμβαση)

Στην πρόταση της ερευνήτριας να δώσουν ένα τέλος στην ιστορία, χωρίς όμως να γνωρίζουν εκ των προτέρων το τέλος του παραμυθιού, όλες οι μαθήτριες αποφάσισαν η πριγκίπισσα να εγκαταλείψει τον αρραβωνιαστικό της.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 2^η παρέμβαση)

Επίσης, στην τρίτη παρέμβαση με θέμα τον σεξισμό στη δουλειά οι μαθήτριες καταδικάζουν την ανάρμοστη συμπεριφορά του συναδέλφου της κοπέλας, που δείχνει έλλειψη σεβασμού απέναντί της, ως πράξη άδικη και προσβλητική απέναντι σε μία εργαζόμενη γυναίκα:

ΕΕ: Πώς κρίνετε την κατάσταση που βιώνει η Δέσποινα στην εργασία της; Είναι σωστό και δίκαιο αυτό για μία γυναίκα γενικότερα;

Γ4: Δεν είναι καθόλου σωστό.

Γ3: Είναι απαράδεκτο.

Γ1: Είναι προσβλητικό και υποτιμητικό.

Γ12: Ναι, είναι πολύ άσχημο να πηγαίνεις στη δουλειά σου, να είσαι καλή και

¹ Οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις της ερευνήτριας αποδίδονται με τα γράμματα ΕΕ και ΑΕ, ενώ στην κάθε μαθήτρια αποδίδεται το γράμμα Γ (τάξη) και οι αριθμοί 1 έως 12 που αντιστοιχούν στον αριθμό της ονομαστικής κατάστασης της ειδικότητάς τους, σύμφωνα με το πληροφοριακό σύστημα myschool.

τυπική και να σου συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο.

Γ11: Δεν δικαιούμαστε τέτοια συμπεριφορά, λες και είμαστε μπας κλας (sic).

Γ5: Δεν υπάρχει καθόλου σεβασμός, παρόλο που δεν διαφέρουμε.

(Δηλώσεις μαθητριών 3^η παρέμβαση)

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν έχουν βιώσει διακρίσεις και άνιση μεταχείριση εξαιτίας του φύλου τους τρεις μαθήτριες απάντησαν θετικά:

Γ8: Α, κυρία, ελάτε μια μέρα στο σπίτι μου να δείτε τι γίνεται με τον αδερφό μου. Δεν κάνει καμία δουλειά και η μάνα μου δεν του λέει τίποτα. Και είναι και μεγαλύτερος.

Γ7: Εμένα δεν με αφήνουν οι γονείς μου να κάθομαι αργά έξω όπως ο αδερφός μου, παρόλο που είναι μικρότερος.

Γ4: Εγώ το καλοκαίρι δούλευα σερβιτόρα σε μία καφετέρια στα Καμένα Βούρλα μαζί με ένα άλλο αγόρι. Παρόλο που κάναμε την ίδια δουλειά, αυτός έπαιρνε περισσότερα χρήματα.

Γ6: Μήπως ήταν συγγενής του το boss;

Γ4: Όχι καλέ. Είναι πολύ άδικο κυρία.

Γ11: Ακόμα και στο σχολείο, πολλά από τα αγόρια μας προσβάλλουν λέγοντας υποτιμητικά τη λέξη κορίτσια, σαν να εννοούν ότι είμαστε χαζές. Δεν είναι σωστή αυτή η συμπεριφορά απέναντί μας.

(Δηλώσεις μαθητριών 3^η παρέμβαση)

Οι μαθήτριες φάνηκε ότι μπορούν να εντοπίζουν τις διακρίσεις εξαιτίας του φύλου τους, αν και μόνο τρεις μίλησαν, ίσως επειδή δεν έχουν ακόμα εμπειρίες. Νιώθουν αγανάκτηση για την άδικη και άνιση συμπεριφορά εις βάρος τους, καθώς θεωρούν ότι είναι ισότιμες και ισάξιες με τους άντρες.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 3^η παρέμβαση)

Όμως, υπήρξαν και περιπτώσεις που οι μαθήτριες έδειξαν να έχουν χαμηλή σχετικά αυτοαρεστότητα. Έτσι, στην τέταρτη παρέμβαση, όταν ζητήθηκε από τα κορίτσια να γράψουν τρία καλά στοιχεία του χαρακτήρα τους και τρεις δεξιότητες στις οποίες είναι καλές, φάνηκε να έχουν μεγάλη ανασφάλεια και αβεβαιότητα:

Γ11: Κυρία, τι μας βάζετε να γράψουμε πάλι; Πού να βρούμε τρία καλά του χαρακτήρα μας.

ΑΕ: Κορίτσια, δεν είναι δυνατόν να μην ξέρετε κάποια καλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς σας.

Γ12: Όχι, κυρία, δεν ξέρουμε.

Γ2: Ένα δεν σας φτάνει; Θέλετε ντε και καλά τρία; Δεν μας λυπάστε;

Γ7: Και τι εννοείτε δεξιότητες;

ΑΕ: Κάτι το οποίο κάνετε καλά. Παραδείγματος χάριν, κάποια από εσάς μπορεί να μαγειρεύει καλά, να το γράψει.

Γ3: Εγώ, κυρία, παίζω ποδόσφαιρο. Είμαι σε ομάδα, να το γράψω;

ΑΕ: Εννοείται!

Γ5: Κι εγώ κάνω κανό. Να το γράψω κι εγώ;

ΑΕ: Φυσικά!

Γ3: Και μου αρέσει πολύ να βάφω, όνειρό μου είναι να ανοίξω ένα μαγαζί με χρώματα. Να το γράψω;

(Διάλογος μεταξύ μαθητριών και ερευνήτριας, 4^η παρέμβαση)

Τελικά, κάποιες μαθήτριες δεν συμπλήρωσαν όλα τα στοιχεία του φύλλου της δραστηριότητας. Αποδείχθηκε ότι ήταν μία δύσκολη παρέμβαση.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 4^η παρέμβαση)

Η Γ6 παρόλο που είναι ένα κορίτσι αρκετά δυναμικό, καθώς δουλεύει σε καφετέρια και είναι πολύ αγαπητή σε όλα τα κορίτσια, ωστόσο ντρεπόταν να έρθει στο κέντρο του κύκλου για να της πούνε οι συμμαθήτριές της τρία καλά στοιχεία του εαυτού της. Τελικά σηκώθηκε, μετά από παρότρυνση όλων των κοριτσιών, και βημάτισε σκυμμένη μέχρι την καρέκλα, έχοντας στο πρόσωπό της το χαρτί της δραστηριότητας.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 4^η παρέμβαση)

Επιπροσθέτως, φάνηκε το χαμηλό αυτοσυναίσθημα, αλλά και η έντονη ανάγκη της αποδοχής και της αναγνώρισης. Αφού τα κορίτσια είπαν στη Γ6 τρία καλά στοιχεία της προσωπικότητάς τους, ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος:

ΕΕ: Για πες μας τώρα, πώς νιώθεις;

Γ6: Είμαι τόσο καλή;

Όλη η τάξη: Ναι είσαι!

Γ6: (έχοντας δακρύσει και κουνώντας το κεφάλι). Ευχαριστώ, ρε κούκλες. Δεν ξέρω τι να πω... Κυρία, μπορώ να κρατήσω το χαρτί;

ΑΕ: Ναι, φυσικά!

Η συγκεκριμένη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε με δυσκολίες και αντιδράσεις από πολλές μαθήτριες:

Μετά τις πρώτες δραστηριότητες, άρχισαν να δείχνουν αγχωμένες, αμήχανες, κουμπωμένες και συνεσταλμένες. Όσο περνούσε η ώρα ήταν εμφανές πως δεν ήθελαν να εκτεθούν. Προφανώς θεωρούσαν ότι ο εαυτός τους δεν διαθέτει θετικά χαρακτηριστικά ή ντρεπόντουσαν να πούνε καλά λόγια για τον χαρακτήρα τους. Ξεκίνησαν να παραπονιούνται και να μην θέλουν να συμμετάσχουν ιδιαίτερα. Επίσης, πολλές μαθήτριες ένιωθαν μεγάλη αμηχανία και μερικές δεν ήθελαν να καθίσουν στο κέντρο της τάξης, για να ακούσουν από τα υπόλοιπα κορίτσια κάποια θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

(Ημερολόγιο κριτικού φίλου, 4^η παρέμβαση)

β. Η ανάπτυξη της αυτεπάρκειας

Όσον αφορά στην αυτεπάρκεια, την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας στην αντιμετώπιση και υπέρβαση των εμποδίων και δυσκολιών εμφανίζονται σε αυτήν τη φάση θετικά, αλλά κυρίως αρνητικά αποτελέσματα.

Στην παρέμβαση με θέμα τα *Στερεότυπα*, μετά την παρακολούθηση του βίντεο, όταν ζητήθηκε από την ερευνήτρια να προτείνουν λύσεις, προκειμένου να μην καλλιεργούνται τα στερεότυπα αναφορικά με το φύλο στον παιδικό σταθμό, δόθηκαν απαντήσεις που δείχνουν αυξημένη αυτεπάρκεια.

Γ4: Θα μπορούσαμε να τους διαβάζουμε ιστορίες σαν το σημερινό παραμύθι.

Γ12: Επίσης, να μην έχουμε ξεχωριστά παιχνίδια για αγόρια και κορίτσια.

Γ4: Να μην υπάρχουν γωνιές για αγόρια και κορίτσια. Θυμάμαι στον παιδικό είχαμε τη γωνιά του κουκλόσπιτου αποκλειστικά δική μας (τα κορίτσια) και δεν αφήναμε αγόρι να μπει. Και όταν το αφήναμε, του δίναμε τον ρόλο του παιδιού, για να μην κάνει τίποτα! Ενώ τα αγόρια παίζανε συνέχεια στη γωνιά του οικοδομικού υλικού.

Γ7: Να μην υπάρχουν κοριτσίστικα και αγορίστικα χρώματα.

Γ1: Και να μην χωρίζουμε τις ομάδες σε αγόρια-κορίτσια. Το είπαμε στο μάθημα.

Γ6: Ούτε τις τουαλέτες!! (γέλια)

(Δηλώσεις μαθητριών 2^η παρέμβαση)

Οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά στη δραστηριότητα, χρησιμοποιώντας γνώσεις που είχαν αποκτήσει από τα μαθήματα της ειδικότητάς τους.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 2^η παρέμβαση)

Οι μαθήτριες αρχικά ξαφνιάστηκαν και εντυπωσιάστηκαν από το βίντεο. Στη συνέχεια όμως προβληματίστηκαν, όταν συνειδητοποίησαν ότι τα στερεότυπα εδραιώνονται από πολύ μικρή ηλικία. Ανταποκρίθηκαν με υπευθυνότητα και σοβαρότητα στην άσκηση.

(Ημερολόγιο κριτικού φίλου, 2^η παρέμβαση)

Στην ίδια παρέμβαση, ωστόσο, όταν ζητήθηκε τι θα μπορούσαν να κάνουν ως γυναίκες, προκειμένου να καταργηθούν τα στερεότυπα στην κοινωνία μας, οι απαντήσεις έδειξαν κυρίως απαισιοδοξία και δεν μπόρεσαν να προτείνουν λύσεις:

ΕΕ: Στην κοινωνία μας υπάρχουν κάποια στερεότυπα σχετικά με τις γυναίκες. Πώς μπορούμε να τα καταπολεμήσουμε; Τι λύσεις προτείνετε; Τι μπορείτε να κάνετε;

Γ2: Δεν θα ξεπεραστούν ποτέ. Όσο υπάρχουν άντρες και γυναίκες, θα υπάρχουν στερεότυπα. Δεν νομίζω ότι μπορούμε να κάνουμε κάτι.

Γ12: Κι εγώ συμφωνώ.

Γ7: Εγώ, κορίτσια, είμαι πιο αισιόδοξη. Αλλιώς ήταν τα πράγματα την εποχή των μανάδων μας, αλλιώς είναι σήμερα, αλλιώς θα είναι μετά από τριάντα χρόνια.

Γ1: Ε, αφού θα έχουμε πεθάνει πρώτα...

(Δηλώσεις μαθητριών, 2^η παρέμβαση)

Οι μαθήτριες δεν ήταν αρκετά αισιόδοξες και δεν πρότειναν λύσεις. Κάποιες δεν μίλησαν καθόλου, απλώς παρακολουθούσαν τη συζήτηση. Ίσως γιατί δεν έχουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες λόγω ηλικίας, στοιχεία χρήσιμα και απαραίτητα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών γενικά στη ζωή τους.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 2^η παρέμβαση)

Στην τρίτη παρέμβαση σχετική με τον σεξισμό στην εργασία και τις διακρίσεις οι μαθήτριες έδειξαν ότι, αν και θέλουν ίση μεταχείριση και να γίνονται σεβαστές, φάνηκε να μην γνωρίζουν τον κατάλληλο τρόπο αντιμετώπισης του σεξισμού, λόγω μάλλον έλλειψης γνώσεων και φυσικά εμπειρίας:

ΕΕ: Εσείς τι θα κάνατε στη θέση της Δέσποινας;

Γ9: Θα τον έβριζα.

Γ6: Όπα, δικιά μου, αν τον βρίσεις μπορείς να βγεις και κατηγορούμενη και να χάσεις τη δουλειά σου.

Γ9: Εγώ γιατί;

Γ12: Θα πήγαινα στο αφεντικό να του μιλήσω.

Γ6: Αυτό οκ, όμως πρέπει να του μιλήσεις με τρόπο.

(Δηλώσεις μαθητριών, 3^η παρέμβαση)

Ακόμα, στην ίδια παρέμβαση φάνηκε να είναι αποφασιστικές σε προσωπικό-οικογενειακό επίπεδο:

ΕΕ: Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε εμείς από τη μεριά μας ως εργαζόμενες;

Γ12: Άντε ντε, τι;

Γ8: Εγώ δεν δουλεύω και δεν ξέρω να σας πω. Όμως, ένα σας λέω. Αυτό που περνάω με τον αδερφό μου δεν θα αφήσω να το ζήσει η κόρη μου. Γιατί είναι άδικο για εμάς τις γυναίκες. Δεν έχουμε τίποτα λιγότερο από τους άντρες. Μη σας πω ότι είμαστε και πιο έξυπνες. Θα τον μάθω να κάνει όλες τις δουλειές.

Γ1: Άμα του τις μάθεις, θα τον παντρέψω με την κόρη μου. Ο ιδανικός γαμπρός!

Γ6: Εγώ, κυρία, επειδή δουλεύω πλέον, έχω πατήσει πόδι στο σπίτι. Είπα στη μάνα μου να κάνει δουλειές και ο αδερφός μου. Τις μέρες που δουλεύω έρχομαι σπίτι πτώμα το βράδυ, σέρνομαι, και την άλλη μέρα πρέπει να σηκωθώ πρωί πρωί να έρθω σχολείο.

Γ1: Κυρία, πρέπει να αλλάξει η εκπαίδευση των παιδιών από τους γονείς.

(Δηλώσεις μαθητριών, 3^η παρέμβαση)

Οι μαθήτριες δεν πρότειναν κάτι. Ίσως γιατί δεν έχουν εμπειρίες ή την απαιτούμενη γνώση. Θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθεί κατάλληλα το μάθημα «Εργασιακό περιβάλλον» που διδάσκεται στη Β' Λυκείου και να μπει μία διδακτική ενότητα *Σεξισμός στην εργασία*.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 3^η παρέμβαση)

Σύστοιχες με τις παρατηρήσεις τις ερευνήτριας ήταν και οι παρατηρήσεις που κατέγραψε και ο κριτικός φίλος:

Δεν υπήρξαν πολλές απαντήσεις αν έχουν βιώσει σεξισμό και διακρίσεις εξαιτίας του φύλου τους, εκτός από ένα κορίτσι που είχε εργαστεί το προηγούμενο καλοκαίρι. Ανέφεραν όμως, κάποια παραδείγματα διάκρισης και άνισης συμπεριφοράς μέσα στην οικογένειά τους. Αν και δεν έχουν βγει ακόμα στην κοινωνία, ωστόσο βλέπουν και ξέρουν ότι υπάρχουν άσχημες συμπεριφορές που τις επηρεάζει προσθέτοντας ένα ακόμα αρνητικό συναίσθημα μέσα στην καθημερινότητα τους και μειώνοντας την αυτοεκτίμησή τους. Επίσης, λόγω έλλειψης εμπειρίας δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν τον σεξισμό στον χώρο της εργασίας.

(Ημερολόγιο κριτικού φίλου, 3^η παρέμβαση)

Στη δράση με θέμα *Ο εαυτός μου* οι μαθήτριες φάνηκαν να έχουν σε καλύτερο επίπεδο την αυτεπάρκεια. Μίλησαν για χόμπι αλλά και για ασχολίες στις οποίες είναι καλές και αποτελεσματικές.

Γ3: Εγώ, κυρία, είμαι πολύ καλή στο βάψιμο. Ξέρω τα πάντα. Μου αρέσει πάρα πολύ. Όνειρό μου είναι να ανοίξω ένα μαγαζί με χρώματα. Επίσης, είμαι πολύ καλή στο ποδόσφαιρο. Μάλιστα, φέτος έγινε γυναικεία ομάδα στην οποία είμαι μέλος.

Γ10: Εγώ, κυρία, είμαι πολύ καλή στη ζαχαροπλαστική. Φτιάχνω γλυκά και τα διακοσμώ. Είμαι πολύ καλή.

ΕΕ: Έχεις φωτογραφίες να μας δείξεις;

Γ10: Και βέβαια!

ΕΕ: Από πού έμαθες;

Γ10: Μία φορά παρακολούθησα ένα βιντεάκι στο youtube μία κυρία να φτιάχνει και να διακοσμεί cup cakes και μου άρεσε πάρα πολύ και σιγά σιγά ξεκίνησα.

Γ9: Κακομοίρα μου, κανόνισε! Στη γιορτή σου θέλουμε γλυκάκια από τα χέρια σου!

(Διάλογος μαθητριών, 4^η παρέμβαση)

Οι μαθήτριες ένιωσαν χαρούμενες, ικανοποιημένες και περήφανες που τούς δόθηκε η ευκαιρία να πούνε πράγματα για τις ίδιες και να παρουσιάσουν μία πτυχή του εαυτού τους άγνωστη στην υπόλοιπη τάξη. Όλες ξαφνιάστηκαν ευχάριστα ακούγοντας πράγματα που δεν γνώριζαν, παρόλο που περνούσαν πολλές ώρες μαζί στο σχολείο. Ενθουσιάστηκαν και αντάλλαξαν μεταξύ τους λόγια θαυμασμού και επαίνου. Ήταν σαν να γνωρίζονταν πρώτη φορά. Είδα τα περισσότερα χαμόγελα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 4^η παρέμβαση)

Στην πέμπτη παρέμβαση σχετική με το Άγχος φάνηκε ότι το μεγαλύτερο άγχος των παιδιών είναι η επαγγελματική αποκατάσταση. Σε κάποιες περιπτώσεις, αν είχαν τη σωστή καθοδήγηση και ενίσχυση σε επίπεδο επαγγελματικού προσανατολισμού, θα μπορούσαν να διαχειριστούν σε μεγάλο βαθμό το άγχος τους. Χαρακτηριστικός είναι ο παρακάτω διάλογος:

ΕΕ: Ποιο είναι το μεγαλύτερο άγχος σας;

Γ2, 10, 11, 12: Η δουλειά.

Γ7: Κι εγώ. Τι θα κάνω με αυτό το πράγμα; Το άλφα και το ωμέγα είναι η δουλειά, ειδικά σε μία γυναίκα. Αν ήξερα ότι τελειώνοντας το σχολείο θα είχα μία δουλειά να ζω αξιοπρεπώς, θα ήμουν το πιο ευτυχισμένο άτομο στον κόσμο. Δεν θα ζητούσα από τον Θεό τίποτα άλλο στη ζωή μου εκτός από υγεία.

Γ3: Κι εγώ.

Γ6: Ρε εσύ, αφού σου αρέσει το βάψιμο, γιατί δεν ανοίγεις ένα μαγαζί;

Γ3: Γιατί θέλει 70,000 ευρώ.

Γ6: Μα είστε πέντε αδέρφια. Όλοι σας δουλεύετε.

Γ3: Μα δεν έχουμε τόσα χρήματα.

Γ6: Αλλά τηλέφωνο 1500 ευρώ έχεις. Με δουλεύεις; Αν καθίσετε δύο χρόνια τα βγάλατε τα χρήματα.

Γ3: (Χαμόγελο αμηχανίας)

(Διάλογος μαθητριών, 5^η παρέμβαση)

Και μία άλλη περίπτωση κατά την οποία η μαθήτρια μπορεί να διαχειρίζεται το άγχος της, έχοντας πάρει βοήθεια από ειδικό:

Γ8: Εγώ, κυρία, στις αρχές της σχολικής χρονιάς, το θυμούνται τα κορίτσια,

έπαθα μέσα στην τάξη κρίση πανικού εξαιτίας του άγχους μου για τις Πανελλαδικές τον Ιούνιο. Πήγα στην ψυχολόγο του σχολείου και με βοήθησε πολύ με τις συμβουλές της.

ΕΕ: Τι θα συμβούλευες και τα υπόλοιπα κορίτσια;

Γ8: Λοιπόν, δεν χρειάζεται να ανησυχούμε για πράγματα που δεν είναι στο χέρι μας. Δηλαδή, το τι θέματα θα πέσουν τον Ιούνιο δεν το ξέρω και δεν χρειάζεται να ανησυχώ. Επίσης, επιτυχία δεν είναι το να περάσω μόνο τις εξετάσεις.

Επιτυχία είναι και το ότι και μπορώ και διαβάζω τρεις σελίδες για το μάθημα. Ούτε ότι, αν δε περάσω, καταστράφηκε η ζωή μου.

(Δήλωση μαθήτριας, 5^η παρέμβαση)

Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις που οι μαθήτριες όχι μόνο δεν μπορούσαν να διαχειριστούν το άγχος τους, αλλά πίστευαν ότι δεν μπορεί να γίνει τίποτα:

Γ10: Καλά και χρυσά αυτά που λέμε, αλλά εγώ δεν μπορώ να μειώσω το άγχος. Γεννήθηκα με άγχος, θα πεθάνω από το άγχος. Σε λίγο καιρό τελειώνω το σχολείο και τι κάνω μετά;

(Δηλώσεις μαθητριών, 5^η παρέμβαση)

Οι μαθήτριες φάνηκε ότι αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα με το άγχος. Μού ζήτησαν να ξανακάνουμε άλλη μία παρέμβαση με το ίδιο θέμα. Φάνηκε επίσης, ότι θα μπορούσε να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό και η ψυχολόγος του σχολείου. Επίσης, μήπως θα έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερο βάρος στον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό;

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 5^η παρέμβαση)

Το κλίμα στην αίθουσα κατακλύστηκε από συναισθήματα ενδιαφέροντος και αγωνίας να βρεθούν τρόποι και λύσεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του άγχους. Στον αναστοχασμό μάλιστα, ζητήθηκε από μια μαθήτρια να γίνει μία ακόμα παρέμβαση συνέχεια στο θέμα με πιο πρακτικές προεκτάσεις.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 5^η παρέμβαση)

γ. Υποδοχή τεχνικών Δραματικής Τέχνης

Οι μαθήτριες έδειξαν μεγάλη ευχαρίστηση και ενδιαφέρον για τον πρωτότυπο και ιδιαίτερο τρόπο *μαθήματος*. Στην πρώτη παρέμβαση ήταν λίγο διστακτικές, ωστόσο στη συνέχεια χαλάρωσαν και αποδέχθηκαν με ευκολία τη διαδικασία.

Οι μαθήτριες απόλαυσαν ιδιαίτερα το παραμύθι και έπαιξαν με χαρά τους δύο βασικούς ρόλους της ιστορίας. Ίσως επειδή επρόκειτο για παραμύθι, μπόρεσαν να λειτουργήσουν και να αφήσουν τον εαυτό τους ελεύθερο μέσα στη φανταστική αυτή σύμβαση.

(Ημερολόγιο κριτικού φίλου, 2^η παρέμβαση)

Κάθε φορά περίμεναν με ανυπομονησία να ακούσουν το θέμα και να παίξουν κάτι καινούργιο.

Γ8: Κυρία, τι καινούργιο θα κάνουμε; Ποιον άντρα θα παίξω σήμερα; Θα δείρω κανέναν;

(Δήλωση μαθήτριας, 4^η παρέμβαση)

Γ10: Δεν μπορούσαν έτσι να ήταν και τα μαθηματικά; Δεν θα έκανα καμία

απουσία. Άσε που θα είχα είκοσι στον έλεγχο. Ενώ τώρα....

(Δήλωση μαθήτριας, 3^η παρέμβαση)

Σήμερα μου είπαν ότι είναι το αγαπημένο τους μάθημα (το πρόγραμμα των παρεμβάσεων) και τους αρέσει ο τρόπος με τον οποίο μελετάμε τα διάφορα ζητήματα. Ευχήθηκαν και τα υπόλοιπα μαθήματα να ήταν σαν και αυτό το πρόγραμμα που κάνουμε.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 3^η παρέμβαση)

δ. Συμπεράσματα από τον Α΄ κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων

Ο Α΄ κύκλος των διδακτικών παρεμβάσεων έδειξε ότι η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης συνέβαλε κυρίως στο να αναδειχθούν ελλείψεις, από μέρους των μαθητριών, σε επίπεδο αυτεπάρκειας και αυτοαρεστότητας ειδικότερα, και σε επίπεδο αυτοεκτίμησης γενικότερα. Σε ορισμένα ζητήματα φάνηκε να πιστεύουν ότι δεν μπορούν να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης, θέασης και οργάνωσης των πραγμάτων, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δεν συμμετείχαν στη συζήτηση, γιατί δεν είχαν τις απαιτούμενες γνώσεις. Συγχρόνως, παρατηρήθηκε ότι οι μαθήτριες ενδιαφέρθηκαν να ενημερωθούν περισσότερο για θέματα που τις απασχολούν ιδιαίτερα και δεν μπορούν να τα διαχειριστούν κατάλληλα. Επιπροσθέτως, οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης έφεραν τις μαθήτριες πιο κοντά συναισθηματικά μεταξύ τους και δέθηκε πιο πολύ η ομάδα. Τους άρεσε πολύ ο τρόπος με τον οποίο μελετώνται τα διάφορα ζητήματα. Τέλος, φάνηκε η ανάγκη ύπαρξης ψυχολόγου στα σχολεία, ενώ για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατάλληλα κάποια μαθήματα του ΕΠΑ.Λ στον Τομέα Υγείας, Πρόνοιας και Ευεξίας.

Έτσι λοιπόν, βάσει των παραπάνω παρατηρήσεων, αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί ένας δεύτερος κύκλος παρεμβάσεων, με σκοπό τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, λόγω της ανεπάρκειας στην αυτοαρεστότητα και των ελλείψεων στην αυτεπάρκεια που καταγράφηκαν κατά την εφαρμογή του πρώτου κύκλου.

6.2.2. Ανάλυση δεδομένων β΄ κύκλου

Ο δεύτερος κύκλος των παρεμβάσεων περιελάμβανε τα θέματα: *Αρνητικές σκέψεις, Συναισθηματική κακοποίηση, Χωρισμός, Σχισιακή επιθετικότητα.*

Σε αυτόν τον κύκλο έγινε προσπάθεια εντοπισμού του λάθους τρόπου σκέψης και αντίληψης που μπορεί να μας οδηγήσει στο να βγάζουμε λάθος συμπεράσματα για τον εαυτό μας, να έχουμε χαμηλή αυτοεκτίμηση και να επηρεάζει αρνητικά τη συναισθηματική κατάσταση, τη συμπεριφορά μας και φυσικά τις σχέσεις μας με τα

άλλα άτομα. Ταυτόχρονα, έγινε προσπάθεια να αναδειχθεί ο σωστός τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς, που μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης.

α. Η ανάπτυξη της αυτοαρεστότητας

Όσον αφορά στην αυτοαρεστότητα, στην παρέμβαση με θέμα *Αρνητικές σκέψεις* η συζήτηση που έγινε κατέδειξε ότι κάποιες μαθήτριες συνειδητοποιούν το πραγματικό αίτιο των αρνητικών σκέψεων και τις επιπτώσεις στο αυτοσυναίσθημα, τη συμπεριφορά μας, αλλά και τη συμπεριφορά των άλλων απέναντί μας. Χαρακτηριστικός είναι ο παρακάτω διάλογος.

ΕΕ: Για ποιον λόγο πιστεύεται ότι η Λάουρα έκανε τέτοιες αρνητικές σκέψεις;

Γ2: Γιατί δεν πίστευε στον εαυτό της και στις ικανότητες της.

ΕΕ: Την ώρα που έκανε τις αρνητικές σκέψεις σκέφτονταν με τη λογική ή το συναίσθημα;

Γ12, 11: Με το συναίσθημα.

ΕΕ: Τι επιπτώσεις είχαν οι αρνητικές σκέψεις πάνω της;

Γ1: Να θεωρεί ότι ήταν ανίκανη και δεν μπορούσε να φροντίσει το μωρό.

ΕΕ: Άρα για να αντικαταστήσουμε τις αρνητικές σκέψεις με θετικές πως πρέπει να σκεφτόμαστε;

Γ8: Με τη λογική και όχι με το συναίσθημα.

Γ1: Με βάση την πραγματικότητα.

Γ11: Ρεαλιστικά.

Γ2: Αντικειμενικά.

ΕΕ: Όταν κάνουμε θετικές σκέψεις ποια είναι η ψυχολογία μας και η συμπεριφορά μας;

Γ6: Πιστεύουμε στον εαυτό μας και τολμάμε να κάνουμε πράγματα.

Γ1: Τελικά η όλη αρνητική αντιμετώπιση του εαυτού μας ξεκινά επειδή δεν τον εκτιμάμε, δεν τον σεβόμαστε και δεν τον αγαπάμε, με αποτέλεσμα να μην μας εκτιμούν και να μας θεωρούν ικανές και οι άλλοι.

(Δηλώσεις μαθητριών, 6^η παρέμβαση)

Όμως, σε προσωπικό επίπεδο, το επίπεδο της αυτοαρεστότητας είναι χαμηλό. Επίσης, και σε αυτήν την παρέμβαση φάνηκε η χρησιμότητα ενημέρωσης και της πληροφόρησης.

Οι μαθήτριες έχουν κατανοήσει το αίτιο των αρνητικών σκέψεων, ωστόσο σε ερώτηση της ερευνήτριας αν οι ίδιες κάνουν αρνητικές σκέψεις όπως η Λάουρα, σχεδόν όλες απάντησαν καταφατικά, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι το επίπεδο της αυτοαρεστότητάς τους είναι χαμηλό.

Δύο μαθήτριες μου τόνισαν ότι το ίδιο θέμα με τις αρνητικές σκέψεις, αλλά με διαφορετικό περιεχόμενο, τους το είχα διδάξει διαδικτυακά και πρόπερσι, στην Α΄ Λυκείου, όταν ήταν κλειστά τα σχολεία λόγω Covid. Θυμόντουσαν από τότε κάποια είδη αρνητικών σκέψεων και πως πρέπει να σκεφτόμαστε.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 6^η παρέμβαση)

Στην έβδομη παρέμβαση που ήταν σχετική με τη *Συναίσθηματική κακοποίηση*, οι μαθήτριες φάνηκαν να διακρίνουν ξεκάθαρα τη μη υγιή σχέση και τις συνέπειες πάνω

στο θύμα όσον αφορά στην ψυχολογία του και την αυτοεκτίμησή του και να μην αποδέχονται μία τέτοια συμπεριφορά από τον σύντροφό τους.

ΕΕ: Η Εβελίνα βρίσκεται σε μία η υγιή σχέση;

Όχι (όλη η τάξη).

ΑΕ: Δεν την έχει χτυπήσει.

Γ11: Δεν έχει σημασία. Την προσβάλει και την μειώνει.

Γ1: Και την κακοποιεί συναισθηματικά.

Γ5: Δεν τη σέβεται.

Γ10: Δεν την εμπιστεύεται.

Γ6: Είναι αυτό που λένε η γλώσσα κόκκαλα δεν έχει, αλλά κόκκαλα τσακίζει.

ΕΕ: Τι της έχει τσακίσει της Εβελίνας;

Γ8: Την αυτοεκτίμηση.

Γ1: Την αξιοπρέπεια.

Γ5: Νιώθει ότι είναι κατώτερη.

ΕΕ: Είναι πράγματι κατώτερη;

Γ8: Όχι φυσικά. Είναι ίση, αξίζει και δικαιούται σεβασμό όχι μόνο από τον σύντροφό της, αλλά από όλους τους ανθρώπους.

Γ9: Τελικά αν εκτιμάς τον εαυτό σου, δεν θα επιτρέπεις ποτέ έναν άλλον να σε ποδοπατήσει.

ΕΕ: Θα μπορούσατε να βρίσκεστε σε μία τέτοια σχέση;

Γ6: Με καμία κυβέρνηση

Γ1: Ποτέ.

Γ8: Θα ήταν τρέλα και επικίνδυνο.

(Δηλώσεις μαθητριών, 7^η παρέμβαση)

Επιπρόσθετα, σε ερώτηση της εκπαιδευτικού γιατί είναι προβληματισμένη η Εβελίνα και γιατί δυσκολεύεται να φύγει, οι μαθήτριες φάνηκε να διακρίνουν τις αιτίες, αλλά και να κατανοούν τη σύγχυση στην οποία μπορεί να βρίσκεται.

Γ7: Γιατί μπορεί να φοβάται, μήπως της κάνει κακό.

Γ2: Μπορεί να μην έχει που να πάει. Οι γονείς της μπορούν να μένουν μακριά.

Γ3: Μπορεί να ντρέπεται και να νομίζει ότι φταίει αυτή και η συμπεριφορά της.

Γ10: Μπορεί να θέλει να του δώσει μία ευκαιρία.

Γ8: Ο άνθρωπος δεν αλλάζει.

Γ4: Έχει πέσει ψυχολογικά και δεν σκέφτεται λογικά. Θα πρέπει να τη βοηθήσει κάποιος να συνειδητοποιήσει την κατάσταση και να φύγει.

ΕΕ: Αν εκτιμούσε τον εαυτό της θα υπέμενε τέτοιες συμπεριφορές;

Γ6: Δεν θα είχε καν μπλέξει με αυτόν τον ...

Γ1: Δεν είναι έτσι. Μπορεί στην αρχή να έδειξε ο άλλος άλλη συμπεριφορά. Αλλά έπρεπε μόλις είδε τα πρώτα σημάδια να σηκωθεί και να φύγει. Αλλά η αλήθεια είναι ότι δεν είναι εύκολο να αλλάξεις πιστεύω και σκέψεις εύκολα. Πρέπει να περάσει κάποιος χρόνος. Το αγαπώ και εκτιμώ τον εαυτό μου δεν είναι εύκολο. Πρέπει να το δουλέψεις μέσα σου.

(Δηλώσεις μαθητριών, 7^η παρέμβαση)

Για άλλη μία φορά φάνηκε η ανάγκη συστηματικής ενημέρωσης σε πρακτικό επίπεδο αυτή τη φορά. Σε ερώτηση της ερευνήτριας αν γνωρίζουν κάποιον φορέα στον τόπο τους που να στηρίζει και να βοηθά κακοποιημένες γυναίκες η απάντηση από τη μεριά τους ήταν αρνητική.

Γ11: Υπάρχει κυρία τέτοια υπηρεσία εδώ;

ΑΕ: Ναι υπάρχει. Θα θέλατε να σας δώσω τη διεύθυνση και το τηλέφωνο;
Γ9: Εννοείται. Δεν ξέρεις τι σε βρίσκει...
Γ6: Και σε μας να μη συμβεί, μπορεί να βοηθήσουμε μία γνωστή μας όπως στη περίπτωση της Εβελίνας.

(Δηλώσεις μαθητριών, 7^η παρέμβαση)

Στον κριτικό φίλο εντύπωση προκάλεσε πως κάποιες μαθήτριες δεν συμμετείχαν τόσο πολύ στη συγκεκριμένη παρέμβαση σε σχέση με προηγούμενες.

Η συγκεκριμένη παρέμβαση προβληματίσε αρκετά τις μαθήτριες. Η κακοποιητική σχέση που βίωνε η Εβελίνα προκάλεσε δυσφορία και αγανάκτηση στις μαθήτριες. Φάνηκε ξεκάθαρα ότι δεν θα δεχόντουσαν να ζήσουν μία ανάλογη κατάσταση. Κάποιες μαθήτριες μίλησαν ελάχιστα. Πιθανόν, είτε επειδή δεν έχουν βιώσει παρόμοιες εμπειρίες ακόμα, είτε εάν έχουν βιώσει τέτοιου τύπου σχέση που δεν θέλουν να μιλήσουν και να ανοιχτούν για αυτό. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, μπήκαν σε ρόλους, προβληματίστηκαν όπως πάντα υπήρχε ένα όριο ασφαλείας που δεν ξεπεράστηκε από κανέναν συμμετέχοντα. Η παρέμβαση φάνηκε να άφησε κάποιες απορίες ή αμφιβολίες. Τονίστηκε ιδιαίτερα η σημασία των φίλων για βοήθεια και συμπαράσταση.

(Ημερολόγιο κριτικού φίλου, 7^η παρέμβαση)

Στην τελευταία παρέμβαση έγινε διερεύνηση των αιτιών του κουτσομπολιού και της διάδοσης φημών, στην οποία φάνηκε να έχουν επίγνωση της προέλευσης μιας τέτοιας συμπεριφοράς και συγχρόνως να την απορρίπτουν .

ΕΕ: Ποια πιστεύετε ότι είναι τα αίτια ενός κουτσομπολιού;

Γ6: Η κακία

Γ1: Η ζήλια και ο φθόνος

Γ9: Η παρέα

Γ8: Η χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Γ1: Η έλλειψη αυτοσεβασμού

ΑΕ: Είναι όλα τα παραπάνω που είπατε. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί στο κουτσομπολιό, αλλά προσέξτε και το κουτσομπολιό μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση σύμφωνα με μία έρευνα². Αξίζει λοιπόν, κανείς μια τέτοια συμπεριφορά;

Γ2: Κανείς και ποτέ.

Γ4: Δίκιο έχει. Είναι πολύ προσβλητικό και κακό.

Γ1: Και άδικο.

(Δηλώσεις μαθητριών, 9^η παρέμβαση)

Εκείνη τη στιγμή μία μαθήτρια πήρε τον λόγο και με έντονο συναισθηματικό ύφος αναφέρθηκε στη δική της εμπειρία της σχεσιακής επιθετικότητας και κουτσομπολιού.

Γ1: Εγώ, κυρία, έχω δυσλεξία. Στο δημοτικό είχα φάει μεγάλο bullying. Πήγα στο Γυμνάσιο και όχι μόνο δεν σταμάτησε η κατάσταση εκεί, αλλά χειροτέρευσε μάλιστα. Έφτασα σε σημείο να κάνω άσχημες σκέψεις για τον εαυτό μου. Καταλαβαίνετε τι εννοώ. Ευτυχώς η μαμά μου με πήγε σε ψυχολόγο.

² Cole & Scrivener, 2013.

Χρειάστηκε χρόνος για να συνέλθω. Και ξέρετε γιατί ο κόσμος κάνει αυτό το πράγμα; Γιατί στην πραγματικότητα δεν είναι καλά με τον ίδιο του τον εαυτό. Κοιτάει και προσβάλλει τον άλλον γιατί δεν αντέχει να κοιτάξει τον ίδιο. Νιώθει κατώτερος, έχει κόμπλεξ. Μειώνει τον άλλον και έτσι, πιστεύει ότι ανεβαίνει αυτός. Αντί να κοιτάξει να βελτιώσει τον εαυτό του, κοιτάει να χαλάσει τον άλλον. Και όλα αυτά γιατί δεν αγαπά, δεν σέβεται και δεν εκτιμά τον εαυτό του και εννοείται ούτε τους άλλους.

Δεν μιλά κανείς...

ΕΕ: Εδώ σε αυτό το σχολείο είσαι καλύτερα τώρα;

Γ1: Ναι, εδώ τα πράγματα είναι πολύ καλύτερα. Όχι ότι και εδώ δεν υπάρχει κουτσομπολιό... Υπάρχει, αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό. Όμως πλέον κυρία δεν με νοιάζει πια και δεν με ενδιαφέρει. Δεν δίνω σημασία τι θα πει ο άλλος.

(Δήλωση μαθήτριας, 9^η παρέμβαση)

ΕΕ: Τι επιπτώσεις μπορεί να έχει το κουτσομπολιό.

Γ9: Μπορεί να χαλάσει σχέσεις και φιλίες.

Γ1: Να βλάψει την τιμή και την υπόληψη ενός ατόμου

Γ8: Όταν βλέπεις ότι ένα άτομο κουτσομπολεύει δεν το εμπιστεύεσαι, δεν το εκτιμάς και δεν το κάνεις παρέα.

Γ6: Άρα το κουτσομπολιό κάνει κακό και σε αυτόν που κουτσομπολεύει.

Γ10: Μπορεί να δημιουργήσει συναισθηματικά προβλήματα στο άτομο που δέχεται το κουτσομπολιό.

(Δηλώσεις μαθητριών, 9^η παρέμβαση)

β. Η ανάπτυξη της αυτεπάρκειας

Στην έκτη παρέμβαση, αναφορικά με τις αρνητικές σκέψεις, όταν ζητήθηκε από τις μαθήτριες να σκεφθούν και να προτείνουν πιθανές αιτίες που το βρέφος κλαίει, χωρίς όμως τα αίτια να αποδίδονται στη Λάουρα, δόθηκαν απαντήσεις που δείχνουν σωστό και αντικειμενικό τρόπο σκέψης υψηλό επίπεδο αυτεπάρκειας.

ΕΕ: Πιστεύετε ότι φταίει αποκλειστικά η Λάουρα που το μωρό κλαίει συνέχεια; Όλη η τάξη; όχι κυρία.

ΕΕ: Τι νομίζετε ότι μπορεί να φταίει; Μπορείτε να μας πείτε κάποιους λόγους;

Γ1: Είναι η πρώτη τους μέρα, θα συνηθίσουν και οι δύο.

Γ12,3: Μπορεί το μωρό να βγάζει δόντια!

Γ9: Δεν θα τη θυμάται από το καλοκαίρι. Είπαμε στην ψυχολογία ότι σε αυτήν την ηλικία εμφανίζεται το άγχος προς τα ξένα πρόσωπα.

Γ4, 5: Πολύ απλά, μπορεί να είναι άρρωστο το μικρό.

Γ8: Εκτός από το άγχος προς τα ξένα πρόσωπα μπορεί να έχει το άγχος του αποχωρισμού από τη μαμά του.

Γ6,10: Το μωρό μπορεί να έχει μία δύσκολη μέρα όπως όλοι μας.

Γ2: Το μωρό μπορεί να έχει κολικούς. Το είπαμε στη βρεφοκομία.

(Δηλώσεις μαθητριών, 6^η παρέμβαση)

Επίσης, για άλλη μία φορά, φάνηκε ότι η κατοχή γνώσεων βοηθά στη σωστή αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων και στην απόδοση αιτίας ενός προβλήματος και σε άλλους παράγοντες, εξωτερικούς και όχι αποκλειστικά σε προσωπικούς.

Οι μαθήτριες έκαναν χρήση των γνώσεων που είχαν αποκτήσει από τα μαθήματα της ειδικότητάς τους, προκειμένου να αποδώσουν πιθανά αίτια του κλάματος του βρέφους.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 6^η παρέμβαση)

Στην ίδια παρέμβαση, όταν ζητήθηκε από τις μαθήτριες να αντικαταστήσουν τις δέκα εκφράσεις-αρνητικές σκέψεις με θετικές ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά.

Α΄ ΟΜΑΔΑ	Β΄ ΟΜΑΔΑ
Μου είναι πολύ δύσκολο να το μάθω	Είναι ακόμα αρχή, Σιγά σιγά και κάνοντας επαναλήψεις θα το μάθω
Δεν με αγαπά κανείς	Δεν είναι αλήθεια. Έχω πολλούς που με αγαπάνε. Οι γονείς μου, οι φίλες μου, ο σκύλος μου
Στο τεστ έγραψα χάλια	Θα μελετήσω τα λάθη μου και την επόμενη φορά δεν θα κάνω τα ίδια λάθη. Άλλωστε από τα λάθη μας μαθαίνουμε
Το πάρτι μου ήταν μία αποτυχία εξαιτίας τα βλακειάς το Γιάννη	Αν εξαιρέσουμε την άτυχη στιγμή με τον Γιάννη, στο πάρτι μου περάσαμε όλοι πολύ καλά
Ποτέ δεν μου συμβαίνουν καλά πράγματα στη ζωή μου	Δεν είναι αλήθεια. Άλλες φορές μου συμβαίνουν άσχημα πράγματα και άλλες καλά
Β΄ ΟΜΑΔΑ	Α΄ ΟΜΑΔΑ
Δεν μου κάνει κανένας παρέα	Ααα, η Γιώτα. Θα πάω να καθίσουμε μαζί και να τα πούμε
Φοβάμαι. Πρώτη φορά δοκιμάζω.	Α. να μια ευκαιρία να γνωρίσω και να μάθω κάτι καινούργιο
Η Κατερίνα πέρασε από μπροστά μου και δεν μου μίλησε. Μάλλον κάτι έχει μαζί μου	Η Κατερίνα ήταν λίγο αφηρημένη. Μάλλον κάτι την απασχολεί. Ας πάω να τη ρωτήσω να δω πως είναι.
Είμαι χαζή	Μερικές φορές μπορεί να κάνω λάθη, αλλά δεν είμαι χαζή
Έκανα ένα φοβερό λάθος και το είδε όλη η τάξη	Τα λάθη είναι ανθρώπινα. Ακόμα κι αν το παρατήρησε κάποιος, αύριο δεν θα το θυμάται κανείς

Η αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση των αρνητικών σκέψεων φάνηκε και στα σχόλια του κριτικού φίλου.

Αβίαστα και πολύ εύκολα μπόρεσαν να μετατρέψουν τις αρνητικές σκέψεις σε θετικές και να συνεχίσουν να κινούνται και να μιλούν στον χώρο νιώθοντας άνετα μεταξύ τους. Η εμπνευστή έφερε τη μια δραστηριότητα μετά την άλλη χωρίς να χρειάζεται να παρέμβει ιδιαίτερα στον τρόπο σκέψεως των μαθητριών.

(Ημερολόγιο κριτικού φίλου 6^η παρέμβαση)

Η όγδοη παρέμβαση έδειξε ότι οι μαθήτριες, παρόλο που μπορεί να σκέφτονται λογικά, ρεαλιστικά και αντικειμενικά, ωστόσο σε πρακτικό επίπεδο δυσκολεύονται

να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά που πιστεύουν και αναφέρουν.

E: Θεωρείτε λογικό την απόσταση ως λόγο χωρισμού;

G8: Δεν υπήρχε περίπτωση να κρατήσει η σχέση.

G2: Μάτια που δεν βλέπονται, εύκολα λησμονούνται.

(Όλες συμφώνησαν)

G1: Καλά τα λέμε εδώ, στη θεωρία. Στην πράξη όμως; Πως τα βγάζεις πέρα;

G6: Όλα ωραία και σωστά. Αλλά αν σου συμβεί, να μη πω τη λέξη.

G11: Συνεχίζεις τη ζωή σου κανονικά.

G1: Αυτό δεν γίνεται, αφού πριν ήσουν με τον φίλο σου.

G8: Βρίσκεις πράγματα να κάνεις για τον εαυτό σου. Βγαίνεις με φίλους. Βάζεις καινούργιους στόχους. Δεν σταματά η ζωή επειδή χώρισες με έναν γκόμενο.

G1: Μια κουβέντα είναι, σε παρατάει μια μέρα και δεν μπορείς να συνέλθεις.

G8: Για μένα προσωπικά δεν θα πρέπει να έχουμε στο κέντρο της ζωής μας τον φίλο μας ή τους άλλους, αλλά τον εαυτό μας. Αν δεν αγαπάμε εμείς τον εαυτό μας ποιος άλλος θα μας αγαπήσει;

G4: Τα επόμενο λεωφορείο κορίτσια. Κι αν μας κατεβάσουν επειδή δεν έχουμε εισιτήριο, με τα πόδια. Ξέρετε πόσοι βγάζουν βόλτα τα σκυλιά τους;

(Γέλια)

(Δηλώσεις μαθητριών, 8^η παρέμβαση)

Επίσης, και σε αυτήν την παρέμβαση φάνηκε η αναγκαιότητα ενημέρωσης και πληροφόρησης των μαθητριών για θέματα που τις απασχολούν. Συγκεκριμένα, όταν η ερευνήτρια άφησε κάτω στο πάτωμα πινακίδες με τα πέντε στάδια του χωρισμού, οι μαθήτριες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στη δραστηριότητα, κατάφεραν και έβαλαν στη σειρά τα στάδια και βρήκαν και μία αντίστοιχη έκφραση αντιπροσωπευτική του σταδίου.

ΑΟ Άρνηση = Δεν το πιστεύω, δεν είναι δυνατόν

ΒΟ Θυμός = Δεν θέλω να τον δω στα μάτια μου

ΓΟ Διαπραγματεύση = Μήπως είχα πολλές απαιτήσεις; Μήπως έφταιγα εγώ;

ΔΟ Θλίψη = Δεν θα τον ξεπεράσω ποτέ

ΕΟ Αποδοχή = Ό,τι έγινε έγινε. Κοιτάω μπροστά.

(Δηλώσεις ομάδων 8^η παρέμβαση)

G8: Τουλάχιστον μάθαμε ότι σε περίπτωση χωρισμού περνάς κάποια στάδια. Τελικά ο θυμός ή τα νεύρα είναι φυσιολογικά. Δεν είμαστε υστερικές και χαζές!

(Δήλωση μαθήτριας, 8^η παρέμβαση)

Η συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν εκείνη που οι μαθήτριες “έζησαν” πιο πολύ από όλες όσες προηγήθηκαν. Από την πρώτη εισαγωγική δραστηριότητα (ο πίνακας *Χωρισμός*), έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς ήταν ένα θέμα το οποίο ζήτησαν τα ίδια τα κορίτσια. Υπήρξε καταιγισμός ιδεών και κοινές ιδέες για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση του χωρισμού. Παρόλο που αποδέχονται τον χωρισμό ως ένα φυσιολογικό κομμάτι και μέρος της ζωής όλων των ατόμων, στις μαθήτριες προκαλεί μεγάλη δυσφορία και έντονη ανησυχία η αντιμετώπιση και διαχείρισή του. Ως έναν βαθμό βέβαια, θα μπορούσαν να δικαιολογηθούν, καθώς σε αυτήν την ηλικία, μεγεθύνουν υπερβολικά τα δυσάρεστα επακόλουθα του χωρισμού και ενεργούν περισσότερο με το συναίσθημα και όχι με τη λογική.

Αν και ορισμένες μαθήτριες δεν συμμετείχαν, ωστόσο αυτή η παρέμβαση θα μπορούσε να διαρκέσει και το διπλάσιο σε ώρα λόγω του ενδιαφέροντός τους.

(Ημερολόγιο κριτικού φίλου, 8^η παρέμβαση)

Τέλος, στην ένατη παρέμβαση, διαπιστώθηκε ότι οι μαθήτριες δεν μπορούσαν να δώσουν πολλές απαντήσεις.

ΕΕ: Πως θα αντιμετωπίζατε κάποιον που κουτσομπολεύει;

Γ1: Δεν θα του δίναμε σημασία και δεν θα τον κάναμε παρέα. Δεν αξίζει τέτοιος άνθρωπος ούτε για απλή παρέα.

Γ8: Θα τον αφήναμε να μιλά, αλλά από το ένα αφτί θα έμπαινε και από το άλλο θα έφευγε.

ΕΕ: Πως θα αντιμετωπίζατε κάποιον που κουτσομπολεύει έναν φίλο σας

Γ2: Μάλλον με τον ίδιο τρόπο.

(Δηλώσεις μαθητριών, 9^η παρέμβαση)

Η παραπάνω παρέμβαση με έβαλε σε σκέψεις και προβληματισμό. Μέσα από τις δραστηριότητες κάποιες μαθήτριες απάντησαν πολύ αυστηρά και απόλυτα, ενώ κάποιες άλλες δεν συμμετείχαν καθόλου. Επίσης, ένιωθες στην ατμόσφαιρα να υπάρχει μία αμηχανία. Έτσι έφτασα στο συμπέρασμα πως για κάποιες μαθήτριες κουτσομπολεύουν συμμαθήτριάς τους και μάλιστα από την ίδια τάξη. Όσο η ώρα περνούσε ελλόχευε μια ανασφάλεια και ένας φόβος να μην υπάρξει ενδεχόμενη έκθεση όσων, πιθανότατα, μιλούσαν-σχολίαζαν λίγο παραπάνω.

(Ημερολόγιο κριτικού φίλου 9^η παρέμβαση)

Επίσης φάνηκε και η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητά τους, ότι δεν έχουν ακόμα τη δύναμη και το κουράγιο να αντιμετωπίσουν κάποιες καταστάσεις, αν και γνωρίζουν τρόπους.

ΕΕ: Κάποιον που κουτσομπολεύει θα τον αντιμετωπίζατε με τον ίδιο τρόπο όπως ο Σωκράτης;

(Οι μαθήτριες δεν απαντούν για λίγο και κοιτάζονται μεταξύ τους αμήχανα)

Γ12: Μάλλον όχι.

ΕΕ: Είναι σωστή η τακτική του Σωκράτη;

Γ6: Μωρέ σωστή είναι, αλλά ποιος το κάνει.

ΕΕ: Γιατί δεν θα το κάνατε;

Γ8: Γιατί κυρία, όπως λέτε και εσείς στην οργάνωση³ υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Καλά τα λέμε και τα πιστεύουμε, αλλά να φτάσουμε στο σημείο να το κάνουμε υπάρχει μία απόσταση. Θέλεις κότσια...

(Δηλώσεις μαθητριών, 9^η παρέμβαση)

γ. Η υποδοχή των διδακτικών παρεμβάσεων

Οι μαθήτριες στον δεύτερο κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων εξοικειωμένες με τον τρόπο δράσης και πιο χαλαρές ανταποκρίνονταν θετικά και άμεσα στις διάφορες

³ Η μαθήτρια αναφέρεται στο μάθημα της ειδικότητας Οργάνωση Βρεφονηπιακών Τμημάτων & Μορφές Δραστηριοτήτων Προσχολικής Ηλικίας. Η ερευνήτρια, η οποία διδάσκει το μάθημα στις μαθήτριες, τους αναφέρει και τους υπενθυμίζει συχνά, ότι αυτά που λένε στην τάξη βάσει της ύλης του σχολικού βιβλίου δεν θα τα δουν να υπάρχουν όλα στους Παιδικούς Σταθμούς.

τεχνικές. Ευχάριστη η ατμόσφαιρα και μέσα σε ένα κλίμα φιλικό, αποδοχής...

Ο διάδρομος συνείδησης εντυπωσίασε ιδιαίτερα, ώστε οδήγησε σχεδόν ίδιες μαθήτριες να θέλουν να περάσουν από μέσα.

Γ5: Χριστέ μου, ήταν τόσο έντονο. Οι φωνές ίδιες έφταναν μέσα στην καρδιά μου! Δεν μπορείτε να φανταστείτε!

Απολαμβάνουν πραγματικά το παιχνίδι ρόλων, την ελευθερία να φανταστούν, να αυτοσχεδιάσουν, να παίξουν και να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς περιορισμούς και πρέπει.

Γ8: Κούκλες τον άντρα τον νταή θα τον κάνω εγώ! Κάντε πίσω!

Γ11: Ίδιες πάντα! Δώστα όλα!

Ενώ σε κάποιο άλλο σημείο των δράσεων ανέφεραν τα παρακάτω.

Γ6: Μου αρέσει πάρα πολύ που χρησιμοποιούμε τα κινητά ίδιες. Επιτέλους και ένα μάθημα με τα κινητά.

Γ5: Και μπορούμε να εκφραζόμαστε ίδιες θέλουμε. Φωνάζουμε, βρίζουμε, σιχτριζουμε.

Γ9: Λέμε τον πόνο ίδιες, τα ψυχολογικά ίδιες, συζητάμε.

Γ3: Ένα τέτοιο μάθημα πρέπει να υπάρχει σε ίδιες ίδιες τάξεις.

(Δηλώσεις μαθητών από ίδιες παρεμβάσεις του Β' κύκλου)

δ. Συμπεράσματα από τον Β' κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων

Ο Β' κύκλος έρευνας δράσης έδειξε ότι οι παρεμβάσεις μέσω τεχνικών Δραματικής Τέχνης μπορούν να συμβάλλουν σε κάποιο βαθμό στην ανάπτυξη και βελτίωση της αυτοαρεστότητας των μαθητριών, αλλά σε επίπεδο αυτεπάρκειας φάνηκε ότι δεν μπορούν ακόμα να πράξουν και να εφαρμόσουν αυτά που πιστεύουν και πρεσβεύουν. Ως πιθανά αίτια θεωρούνται η έλλειψη ευκαιριών και εμπειριών, ο φόβος και η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό. Σε κάποιες περιπτώσεις ορισμένες μαθήτριες δεν συμμετείχαν και δεν είχαν άποψη είτε λόγω έλλειψης γνώσης είτε ίσως λόγω ντροπής.

Για τους παραπάνω λόγους η ερευνήτρια αποφάσισε να ξεκινήσει έναν τρίτο κύκλο θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, προκειμένου να εμβαθύνει ακόμη περισσότερο στην έννοια της αυτοαρεστότητας και να επιτύχει τη βελτίωση της αυτεπάρκειας στις μαθήτριες.

Τέλος, όσον αφορά στην εμπλοκή των μαθητριών με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, οι ίδιες συμμετείχαν ενεργά και δημιουργικά, δείχνοντας ευχαρίστηση, άνεση και πρωτοτυπία.

6.2.3. Ανάλυση δεδομένων γ κύκλου

Ο τρίτος κύκλος των παρεμβάσεων περιελάμβανε τα θέματα: *Αποτυχία, Selfie, Το σώμα μου, Αποφάσεις και Το ταξίδι της ζωής.*

α. Η ανάπτυξη της αυτοαρεστότητας

Η εφαρμογή των δράσεων του γ' κύκλου είχε ως στόχο την περαιτέρω ενίσχυση της αυτοαρεστότητας των μαθητριών, και κυρίως της αυτεπάρκειάς τους, καθώς στον προηγούμενο κύκλο παρουσίασαν μία στασιμότητα.

Αρχικά, στη δέκατη παρέμβαση το θέμα της οποίας ήταν η αποτυχία οι μαθήτριες με τις απαντήσεις τους έδειξαν ικανοποιητικό επίπεδο αυτοαρεστότητας, καθώς τόνισαν ότι μία αποτυχία δεν καθορίζει τον άνθρωπο, την προσωπικότητα και την πορεία της ζωής του:

ΕΕ: Τι σημαίνει και τι δεν σημαίνει η αποτυχία για εσάς;

Γ9: Μία αποτυχία δεν σημαίνει ότι ήρθε και το τέλος του κόσμου.

Γ10: Ούτε ότι τελείωσε η ζωή μας.

Γ8: Μία αποτυχία σημαίνει ότι έκλεισε μία πόρτα και όχι όλες.

Γ3: Μία αποτυχία σε βάθος χρόνου μπορεί να είναι επιτυχία.

ΕΕ: Δηλαδή;

Γ3: Μπορεί να μας οδηγήσει κάπου αλλού, όπου θα σημειώσουμε επιτυχία.

Γ1: Αν αποτύχεις κάπου μπορείς να ξαναπροσπαθήσεις έχοντας μάθει από την πρώτη φορά.

Γ8: Και να κάνουμε θετικές σκέψεις, όπως είπαμε.

(Δηλώσεις μαθητριών, 10^η παρέμβαση)

Στην ενδέκατη παρέμβαση που αναφερόταν στην ανάγκη κάποιων ατόμων να κερδίσουν likes, οι μαθήτριες απέρριψαν σθεναρά τη συγκεκριμένη συμπεριφορά εντοπίζοντας παράλληλα και τα αίτια:

ΕΕ: Πώς κρίνετε την ανάγκη πολλών ατόμων να θέλουν να κερδίζουν likes από τους άλλους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης;

Γ9: Είναι λάθος αυτή η συμπεριφορά γιατί δείχνει ότι είναι άτομα που έχουν ανασφάλεια και δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Γ4: Αυτά τα κορίτσια στην πραγματικότητα δεν αγαπούν και δεν εκτιμούν τον εαυτό τους.

Γ8: Δίνουν μεγάλη σημαία στο σώμα και την εμφάνισή τους και πιστεύουν ότι αν πάρουν like μόνο τότε είναι όμορφες και αποδεκτές. Δεν είναι σωστό να δίνουν περισσότερη σημασία στην εξωτερική εμφάνιση και λιγότερη στον χαρακτήρα.

ΕΕ: Αξίζει όλη αυτή η προσπάθεια για την κατάκτηση της τέλει ομορφιάς;

Γ8: Η ομορφιά είναι σχετική. Μπορεί σε εμένα να αρέσει κάτι, που σε άλλον να μην αρέσει.

Γ2: Πάντοτε θα υπάρχει κάποιος πιο όμορφος από εμάς.

Γ11: Επίσης, όσο και να παλεύεις κάποια στιγμή λόγω ηλικίας θα χαθεί η ομορφιά. Είναι καλύτερο να ρίξεις το βάρος σε πιο σημαντικά πράγματα που διατηρούνται σε όλη σου τη ζωή.

ΕΕ: Τελικά από πού ξεκινά αυτή η δυσάρεστη και επικίνδυνη κατάσταση;

Γ9: Από τις διαφημίσεις. Όπου και να γυρίσεις το μάτι σου όλο για ομορφιά και εμφάνιση βλέπεις και ακούς. Με αυτά θα ασχοληθούνε και οι νέοι.

Γ8: Εγώ πιστεύω πως μεγάλο ρόλο παίζει και η οικογένεια. Τι αξίες και αρχές θα περάσει στο παιδί.

Γ1: Πρέπει να καταλάβουμε ότι όλες είμαστε αξιόλογα άτομα. Και θα πρέπει εμείς πρώτα να σεβόμαστε τον εαυτό μας. Αν εμείς δεν τον σεβαστούμε, δεν θα μας σεβαστεί κανείς.

(Δηλώσεις μαθητριών, 11^η παρέμβαση)

Οι μαθήτριες αναγνωρίζουν και αποδέχονται το γεγονός ότι η ομορφιά είναι σχετική και ότι δεν πρέπει να ρίχνουν μεγάλο βάρος στην εξωτερική εμφάνιση. Ωστόσο, δεν μπορούν να μένουν ανεπηρέαστες από τα πρότυπα ομορφιάς και τη σύγκριση. Μάλλον, λόγω ηλικίας νιώθουν ανασφαλείς με την εξωτερική τους εμφάνιση.

(Ημερολόγιο κριτικού φίλου, 11^η παρέμβαση)

Επιπροσθέτως, στην επόμενη παρέμβαση με θέμα *Το σώμα μου* φάνηκε ότι οι μαθήτριες ήταν αρκετά ενημερωμένες και κατατοπισμένες σχετικά με τα αίτια των διατροφικών διαταραχών:

«Η Άννα –Μαρία είναι ένα δεκαεξάχρονο κορίτσι που πάσχει από νευρική ανορεξία... με παρότρυνση της οικογένειας επισκέπτεται μία διατροφολόγο και μία ψυχολόγο. ...πέρασε ένας χρόνος μέχρι να ξεπεράσει τη διατροφική της διαταραχή. Κατάλαβε ότι έκανε κακό στο σώμα της γιατί δεν αγαπούσε τον εαυτό της και δεν τον εκτιμούσε. Είχε επηρεαστεί από τις εικόνες που έβλεπε στις ιστοσελίδες. Τελικά, ένα χρόνο μετά την πρώτη επίσκεψη στην ψυχολόγο η Άννα Μαρία έχει πάρει σχεδόν όλα τα κιλά που χρειάζεται, έχει πάψει η ζυγαριά να είναι η μόνη σκέψη της. Βλέπει το παρόν διαφορετικά και το μέλλον με αισιοδοξία»

(Εργασία ΟΜ2, 12^η παρέμβαση)

Μάλιστα μία μαθήτρια μοιράστηκε με την τάξη μία προσωπική της εμπειρία σχετικά με κάποια διατροφική διαταραχή που είχε στο παρελθόν, ομολογώντας εμμέσως την έλλειψη αυτοεκτίμησης απέναντι στον εαυτό της:

Γ9: Εγώ κυρία, όταν ήμουν στην τρίτη Γυμνασίου ό,τι έτρωγα το έκανα εμετό.

ΕΕ: Μάλιστα. Υπήρχε κάποιος λόγος;

Γ9: Ε, κυρία... πίστευα πως ήμουν χοντρή.

ΕΕ: Για πόσο καιρό είχες αυτή τη συνήθεια;

Γ9: Όλη τη χρονιά.

Γ7: Και πώς σταμάτησες;

Γ9: Με φοβέρισε η αδερφή μου ότι θα αρρωστήσω. Πραγματικά φοβήθηκα και σταμάτησα.

ΕΕ: Τώρα μετά από τρία χρόνια, και κάνοντας ένα φλας μπακ πώς κρίνεις τη συμπεριφορά σου;

Γ9: Ήταν μία βλακεία, ήμουν χαζή, αλλά αλλιώς έβλεπα τα πράγματα τότε. Ήμουν μικρή. Δεν μπορούσα να δεχτώ το σώμα μου. Πήγα να κάνω κακό στην υγεία μου.

Γ6: Κορίτσι είσαι μια χαρά και στο σώμα και στο πρόσωπο.

Όλη η ομάδα συμφωνεί με την Γ6.

(Δήλωση μαθήτριας 12^η παρέμβαση)

Η συγκεκριμένη συνάντηση ήταν ιδιαίτερα συναισθηματική όταν μία μαθήτρια περιέγραψε σε όλη την τάξη τη διατροφική της διαταραχή εξαιτίας της λάθος αξιολόγησης και εντύπωσης που είχε για το σώμα της. Επίσης, φάνηκε το δέσιμο της ομάδας και η εμπιστοσύνη που υπάρχει ανάμεσα στις μαθήτριες.

(Ημερολόγιο κριτικού φίλου, 12^η παρέμβαση)

Ακόμα, στην ίδια παρέμβαση οι μαθήτριες έδειξαν υψηλό επίπεδο αυτοαρεστότητας, καθώς θέλουν, απαιτούν και διεκδικούν από το κράτος πρόνοια, προστασία και ισότιμη αντιμετώπιση:

ΕΕ: Τι νομίζετε ότι θα πρέπει να κάνουμε για να προστατέψουμε τον εαυτό μας από αυτήν την κατάσταση;

Γ1: Κυρία, δεν μπορούμε μόνο μόνοι μας να το καταφέρουμε αυτό. Πρέπει να γίνουν και άλλα πράγματα από την πολιτεία.

ΕΕ: Δηλαδή;

Γ1: Το ξέρετε ότι στη Γαλλία έχουν ψηφίσει νόμο που υποχρεώνουν τα περιοδικά να αναφέρουν ότι έχουν ρετουσάρι φωτογραφίες; Εδώ γιατί δεν γίνεται;

Γ6: Καλοοοοοοοό! Να το απαιτήσουμε! Να δούμε τελικά, ποιες είναι οι τέλειες... (με ειρωνεία)

Γ11: Γιατί εδώ είναι Ελλάδα. Ό,τι θέλεις κάνεις.

Γ8: Και τα σχολεία πρέπει να κάνουν κάτι. Με προγράμματα και ενημερώσεις για τη σωστή διατροφή, τις διατροφικές διαταραχές και από πού μπορούμε να ζητήσουμε βοήθεια.

Οι μαθήτριες ζήτησαν να παρθούν μέτρα από την πολιτεία, προκειμένου να προστατευθούν τα νεαρά κορίτσια και οι γυναίκες από τον κίνδυνο των διατροφικών διαταραχών. Θεωρούν τον εαυτό τους άξιο σεβασμού και απαιτούν την αντίστοιχη συμπεριφορά και από το κράτος.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 12^η παρέμβαση)

β. Η ανάπτυξη της αυτεπάρκειας

Για τη δεύτερη θεματική ενότητα και συγκεκριμένα στη συζήτηση που έγινε για τον τρόπο αντιμετώπισης μιας αποτυχίας, οι μαθήτριες έδειξαν ένα σχετικά ικανοποιητικό βαθμό αυτεπάρκειας:

ΕΕ: Τελικά πώς πρέπει να αντιμετωπίζουμε την αποτυχία σε πρακτικό επίπεδο; Θα πρέπει να καθίσουμε και να βρούμε τα αίτια της αποτυχίας μας. Δηλαδή στην περίπτωση αυτή η Κατερίνα θα πρέπει βρει τους λόγους που απέτυχε.

ΕΕ: Ποιοι λόγοι μπορεί να ήταν;

Γ11: Μπορεί να απέτυχε γιατί δεν διάβασε.

Γ8: Ή μπορεί να είχε διαβάσει αλλά εξαιτίας του άγχους να μην μπόρεσε να γράψει.

Γ4: Ή μπορεί τη χρονιά αυτή να μπήκαν πολύ δύσκολα θέματα και να μην έγραψε. Γίνεται αυτό.

ΕΕ: Στη συνέχεια;

Γ6: Αν θα ξαναπροσπαθήσουμε ή όχι. Θα πρέπει να πάρουμε μία απόφαση. Αν έχουμε τη δυνατότητα.

Γ9: Έχοντας τη γνώση της πρώτης φοράς.

(Δηλώσεις μαθητριών 10^η παρέμβαση)

Επίσης, στην δωδέκατη παρέμβαση οι συμβουλές που έγραψαν οι μαθήτριες στην Αφροδίτη, για να μπορέσει να απεξαρτηθεί από τα likes, δείχνουν αυξημένη αυτεπάρκεια. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι και τα παρακάτω:

Αφροδίτη γεια σου.

Σου γράφω αυτό το γράμμα για να σου δώσω δύο συμβουλές. Πρώτον, πρέπει να ξέρεις ότι ο άνθρωπος δεν είναι μόνο ρούχα και εμφάνιση. Είναι και καρδιά και ψυχή και χαρακτήρας. Αυτά τα τρία έχουν τη μεγαλύτερη σημασία. Δεύτερον, μη δίνεις σημασία στο τι λέει ο καθένας. Δώσε σημασία μόνο σε εκείνους που σε αγαπούν γι αυτό που πραγματικά είσαι και όχι για αυτό που προσπαθείς να δείξεις.

(Συμβουλή μαθήτριας 11^η παρέμβαση)

Φιλενάδα, θεωρώ πως είναι λάθος η σκέψη σου να δώσεις χρήματα για να αγοράσεις καινούργια ρούχα. Αντί να δίνεις σημασία και χρήματα στην εξωτερική εμφάνιση, δώσε σημασία στον εσωτερικό σου εαυτό. Ο καθένας είναι μοναδικός και ξεχωριστός. Ασχολήσου με πράγματα που έχουν μεγαλύτερη αξία. Επένδυσε στο μυαλό σου και όχι στην εμφάνιση.

(Συμβουλή μαθήτριας 11^η παρέμβαση)

Αγαπητή Αφροδίτη, μη δίνεις υπερβολική σημασία στα ρούχα, την εμφάνιση και την εξωτερική ομορφιά. Υπάρχει και εσωτερική ομορφιά. Η εξωτερική χάνεται, η εσωτερική όμως παραμένει και σε αυτό πρέπει να ρίχνουμε το μεγαλύτερο βάρος. Και σου γράφω τι έλεγε η γιαγιά μου «Τι να την κάνεις; Από έξω μια κούκλα και από μέσα μια πανούκλα. Φιλάκια πολλά».

(Συμβουλή μαθήτριας 11^η παρέμβαση)

Φάνηκε ξεκάθαρα ότι οι μαθήτριες έχουν υιοθετήσει και οι ίδιες για τον εαυτό τους τις συμβουλές που έδωσαν στην Αφροδίτη. Είναι συνειδητοποιημένες για τις αρνητικές επιπτώσεις των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και δεν αφήνουν τον εαυτό τους να μπαίνει στην διαδικασία αξιολόγησής τους από τους άλλους.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 11^η παρέμβαση)

Το ίδιο φάνηκε και στην επόμενη παρέμβαση σχετικά με τις διατροφικές διαταραχές.

ΕΕ: Τελικά, πώς πρέπει να αντιμετωπίζουμε το σώμα μας;

Γ10: Θα πρέπει να το φροντίζουμε και να το αγαπάμε. Να κοιμόμαστε αρκετά, να γυμναζόμαστε τακτικά και να έχουμε μία ισορροπημένη διατροφή.

Γ8: Αυτό που πρέπει να έχουμε στο πίσω μέρος του μυαλού μας είναι ότι πάνω από όλα μετράει όχι ένα λεπτό σώμα, αλλά, ένα υγιές.

Γ11: Επίσης, το να έχουμε μερικά κιλά παραπάνω δεν είναι κακό, γιατί υπάρχουν διάφοροι σωματότυποι.

Γ9: Να μη δίνουμε σημασία στα αδύναμα σημεία, αλλά, να τονίζουμε τα ωραία στοιχεία πάνω μας. Γιατί όλες έχουμε καλά στοιχεία.

Γ1: Και στο κάτω κάτω σε όποιον αρέσουμε, για τους άλλους δεν θα μπορέσουμε, όπως λέει και το τραγούδι

(Δηλώσεις μαθητριών 12^η παρέμβαση)

Στην δέκατη τρίτη παρέμβαση με θέμα *Οι αποφάσεις*, στην οποία η ηρωίδα Σοφία αντιμετώπιζε μία σοβαρή οικογενειακή κατάσταση, και οι τρεις ομάδες έδειξαν ότι μπορούν να λάβουν αποφάσεις ανάλογα με τις συνθήκες της κάθε περίπτωσης και

περίπτωσης. Κατανοούν ότι η λήψη μίας απόφασης είναι ένα θέμα καθαρά ατομικό και υποκειμενικό, όπως επίσης ότι μπορούν να υπάρξουν διάφορες λύσεις, καθώς αυτό εξαρτάται από τις αξίες, τα πιστεύω και τις αρχές του κάθε ατόμου:

ΕΕ: Η κάθε ομάδα βρήκε μία διαφορετική λύση για το πρόβλημα που αντιμετώπιζε η Σοφία. Ποια πιστεύετε ότι είναι πιο σωστή;

ΟΜ2: Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση, η κάθε λύση που βρήκε η ομάδα για τη Σοφία είναι σωστή από τη στιγμή που την ικανοποιεί και την καλύπτει. Εμείς αποφασίσαμε να καθίσει ένα χρονικό διάστημα στη Λαμία μέχρι να έρθει ο αδερφός της από το στρατό και μετά να φύγει και να συνεχίσει της σπουδές της.

ΟΜ1: Σωστά, άλλωστε υπάρχουν τόσες αλήθειες όσοι και οι άνθρωποι. Αν είναι λειτουργική και εξυπηρετεί την ίδια, τους άλλους δεν τους αφορά τι θα κάνει και τι θα αποφασίσει.

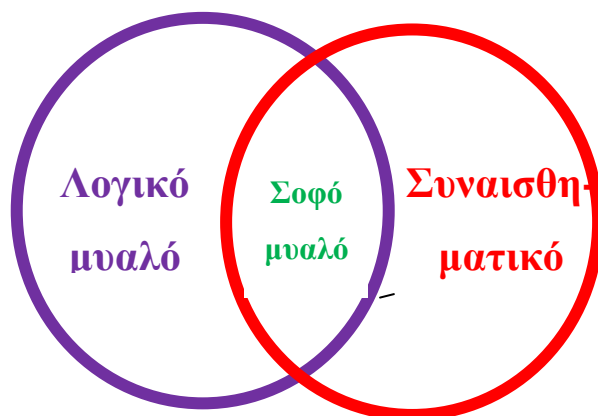
ΟΜ3: Συμφωνούμε και εμείς.

ΕΕ: Τελικά, τι χρειάζεται για να πάρουμε μία απόφαση;

ΟΜ1: Να βρούμε λύσεις για το πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε και να ζυγίσουμε τα υπέρ και κατά της κάθε λύσης. Και μετά να αποφασίσουμε εκείνη που εμείς κρίνουμε πιο σωστή. Επίσης μπορούμε να ρωτάμε φίλους, καθηγητές ή γνωστούς να μας πουν την άποψή τους όμως είναι δικής μας η απόφαση.

ΟΜ3: Συμφωνούμε, απλά να προσθέσουμε ότι δεν πρέπει να παίρνουμε αποφάσεις όταν δεν είμαστε καλά, γιατί τότε δεν σκεφτόμαστε λογικά.

ΟΜ2 (Γ8): Εμείς θα πούμε μία σοφία. Υπάρχει το λογικό μυαλό, δηλαδή εκείνο που σκέφτεται με τη λογική, το συναισθηματικό μυαλό, εκείνο που σκέφτεται με το συναίσθημα, και το σοφό μυαλό που είναι εκείνο που συνδυάζει και τα δύο. Με αυτό το μυαλό θα πρέπει να σκεφτόμαστε και να παίρνουμε αποφάσεις. Να σας κάνουμε το σχήμα στον πίνακα;



(Δηλώσεις ομάδων, 13^η παρέμβαση)

Η παρέμβαση που κύλησε ομαλά. Οι ομάδες κλήθηκαν να πάρουν αποφάσεις. Δεν φάνηκε να αποπροσανατολίστηκαν. Ο στόχος τους ήταν ξεκάθαρος και όλες προσπάθησαν να βρουν μια συνδυαστική λύση στο θέμα και το πρόβλημα που αντιμετώπιζε η ηρωίδα της δράσης. Οι μαθήτριες με ελάχιστη καθοδήγηση κατάφεραν να φέρουν εις πέρας το ζητούμενο και να συμπεριφερθούν με υπευθυνότητα. Το αποτέλεσμα άφησε μια ικανοποίηση και ηρεμία σε όλους.

(Ημερολόγιο κριτικού φίλου, 13^η παρέμβαση)

Στην τελευταία παρέμβαση, που ήταν εν μέρει μία ανακεφαλαιωτική της όλης δράσης, έγινε δραματοποίηση του ποιήματος *Ιθάκη* του Καβάφη. Οι παρατηρήσεις,

τα σχόλια και οι προτάσεις που έκαναν οι μαθήτριες έδειξαν σοβαρότητα και ωριμότητα, όσον αφορά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής τους.

ΕΕ: Βασιζόμενες στο ποίημα, στα όσα κάναμε κατά τη διάρκεια του προγράμματος και στις μέχρι τώρα εμπειρίες σας, αν υποθετικά, σας ζητούσε μία συνομήλικη την άποψή σας για το πώς πρέπει να αντιμετωπίσει τη ζωή που απλώνεται μπροστά της τι θα την συμβουλευάτε; Έστω και με μία λέξη.

Γ1: Με τόλμη.

Γ2: Με αισιοδοξία.

Γ3: Με προσπάθεια και αγώνα.

Γ4: Να μη χάνει την ελπίδα του.

Γ5: Είμαστε γυναίκες, είμαστε δυνατές.

Γ6: Σημασία έχει ο άνθρωπος και όχι η εμφάνιση.

Γ7: Τα καλά πράγματα τα αποκτούμε με κόπο.

Γ8: Η γνώση είναι δύναμη.

Γ9: Να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό της. Έχει δύναμη μέσα της.

Γ10: Να έχει καλούς και πιστούς φίλους.

Γ11: Το λάθος σε φέρνει πιο κοντά στην επιτυχία.

Γ12: Κανείς δεν γεννήθηκε «μαθημένος».

(Δηλώσεις μαθητριών 14^η παρέμβαση)

Οι δραστηριότητες λειτούργησαν λυτρωτικά και παιδαγωγικά. Τα κορίτσια κατάλαβαν ότι η ζωή είναι ένα ταξίδι γεμάτο περιπέτειες. Με δυσκολίες, λύπες, χαρές αλλά, και γνώση. Σε σχέση με την αρχή του προγράμματος φαίνονται πιο ήρεμες, με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, με λιγότερο άγχος για το άγνωστο μέλλον Σίγουρα πήραν και κέρδισαν πράγματα από όλη αυτήν τη διαδικασία. Απομένει να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν.

(Ημερολόγιο κριτικού φίλου, 14^η παρέμβαση)

γ. Η υποδοχή των διδακτικών παρεμβάσεων

Οι μαθήτριες στον τρίτο κύκλο, εξοικειωμένες με τον τρόπο δράσης, εφάρμοζαν τις διάφορες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, με άνεση, χαλαρότητα και επιμέλεια. Πάντοτε υπήρχε μία θετική και ευχάριστη διάθεση σε όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις. Πρωτοβουλία, πρωτοτυπία, φαντασία, δημιουργικότητα, ήταν κάποια στοιχεία που επέδειξαν. Οι παρεμβάσεις έφεραν τις μαθήτριες πιο κοντά, αναπτύσσοντας περισσότερη εκτίμηση και αλληλεγγύη μεταξύ τους.

Γ9: Πολύ μου άρεσε όλο αυτό που κάναμε. Χωρίς τετράδια, χωρίς να καθόμαστε συνέχεια στις καρέκλες και να ακούμε τον καθηγητή, χωρίς εξετάσεις και διαγωνίσματα.

Γ8: Ναι σωστά. Ήμασταν όρθιες, παίζαμε, χρησιμοποιούσαμε τη φαντασία μας, τα θέματα όλα ήταν ζητήματα που μας απασχολούσαν και μιλήσαμε για πράγματα που σε άλλη περίπτωση δεν θα μιλούσαμε όλες μαζί..

Γ1: Και η αίσθηση ήταν πολύ καλή. Περιμέναμε να έρθει η ώρα για να δούμε τι καινούργιο θα κάνουμε. Δεν συμβαίνει έτσι σε όλα τα μαθήματα. Μακάρι να γίνονται τέτοια κάθε χρόνο. Βέβαια, εμείς τελειώνουμε φέτος....

Γ7: Ήταν το καλύτερο μάθημα λογοτεχνίας που έκανα ποτέ (εννοώντας το ποίημα Ιθάκη)

(Δηλώσεις μαθητριών από τις παρεμβάσεις του γ' κύκλου)

δ. Συμπεράσματα από τον γ' κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων

Ο γ' και τελευταίος κύκλος της παρούσας έρευνας δράσης έδειξε ότι η Δραματική Τέχνη συντέλεσε στο να αποκτήσουν οι μαθήτριες μία ολοκληρωμένη άποψη για τη σημασία της αυτοεκτίμησης στη ζωή τους. Βοήθησε στο να κατανοήσουν περισσότερο την έννοια της αυτοαρεστότητας και το περιεχόμενο της αυτεπάρκειας. Οι μαθήτριες, όλες ανεξαιρέτως, συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία και ενδιαφέρον σε όλες τις δράσεις. Η ομάδα, αρκετά δεμένη, έδωσε την ευκαιρία να έρθουν στην επιφάνεια προσωπικές εμπειρίες, προβληματισμοί και ανησυχίες για διάφορα θέματα και ζητήματα.

6.3. Συνολικός σχολιασμός της έρευνας δράσης

Από την καταγραφή και επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και στους τρεις κύκλους δράσεων, φάνηκε ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει εν μέρει στην ενίσχυση και τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητριών.

Μέσα σε ένα διαδραστικό και πολυαισθητηριακό περιβάλλον, έγινε χρήση και εφαρμογή διαφόρων τεχνικών της Δραματικής Τέχνης, όπως η ανίχνευση σκέψης, η παγωμένη εικόνα, ο ρόλος στον τοίχο, η εικαστική έκφραση, η ιδεοθύελλα, ο διάδρομος συνείδησης, η δραματοποίηση, ο αυτοσχεδιασμός. Χάρη σε αυτές τις μορφές έκφρασης, δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες εκείνες συνθήκες, καταστάσεις και συμβάσεις, μέσα στις οποίες οι μαθήτριες μπόρεσαν να βιώσουν και να εκφράσουν, λιγότερο ή περισσότερο δυναμικά, σκέψεις, απόψεις, συναισθήματα, συλλογισμούς, λύσεις και προτάσεις απέναντι σε διάφορα προβλήματα, ζητήματα και θέματα που απασχολούν και ενδιαφέρουν τις έφηβες στη συγκεκριμένη ηλικία και σχετίζονται άμεσα με την αυτοεκτίμηση. Εαυτός, επάγγελμα, φιλία, προσωπικές και οικογενειακές σχέσεις είναι μερικά από τα θέματα που επεξεργάστηκε η συγκεκριμένη πειραματική ομάδα. Έτσι λοιπόν σε αυτό το προστατευτικό και ενισχυτικό περιβάλλον της τάξης, τα έφηβα κορίτσια, αναλαμβάνοντας ρόλους και αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, με σοβαρότητα και υπευθυνότητα, διερεύνησαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προσοχή τα προβλήματα, τις δυσκολίες και τα εμπόδια στη ζωή των ηρωίδων γυναικών.

Η όλη διαδικασία συνέβαλε στο να κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν

τη σημασία και τη σπουδαιότητα της επίδρασης της αυτοεκτίμησης σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής τους ζωής. Ειδικότερα, σε επίπεδο αυτοαρεστότητας, φάνηκε να πιστεύουν και να θεωρούν τους εαυτούς τους άτομα αξιόλογα που θα πρέπει να τυγχάνουν της ανάλογης αποδοχής και του απαιτούμενου σεβασμού τόσο από τους άλλους συνανθρώπους τους όσο και από την ίδια την πολιτεία. Σε επίπεδο αυτεπάρκειας, αν και επέδειξαν σωστές τακτικές αντιμετώπισης των προβλημάτων, ωστόσο φάνηκε να διακατέχονται από μία ανασφάλεια και αμφιβολία όσον αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητά τους στις πραγματικές συνθήκες της ζωής

Τέλος, η όλη διαδικασία δημιούργησε ένα καλό συναισθηματικό κλίμα στην τάξη, όπου οι μαθήτριες ξεπερνώντας, από το πρώτο κιάλας μάθημα, μία φυσική συστολή και αμηχανία, επέδειξαν ομαδικό ενθουσιασμό, θέληση και θετική διάθεση με αντίστοιχη ενέργεια στην εφαρμογή των τεχνικών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Χρησιμοποιώντας τη φαντασία και την εμπειρία τους, συνεργάστηκαν, δημιούργησαν, πρωτοτύπησαν και ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά στις συμβάσεις της κάθε παρέμβασης. Υπήρξε αμοιβαία υποστήριξη και βοήθεια, πλήρης κατανόηση και ηθική ενίσχυση σε περιπτώσεις δισταγμού, ντροπής ή εξιστόρησης προσωπικών και δυσάρεστων εμπειριών από την πλευρά τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Συζήτηση

Στη συγκεκριμένη έρευνα δράση έλαβαν χώρα δεκατέσσερις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που στόχο είχαν τη διερεύνηση της επίδρασης της ΔΤΕ στην αυτοεκτίμηση δώδεκα μαθητριών της Γ΄ τάξης ενός Επαγγελματικού Λυκείου. Η μελέτη και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα επιβεβαίωσε εν μέρει το βασικό ερώτημα που είχε τεθεί εξ αρχής.

Αναλυτικότερα, η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, που προέκυψαν από την καταγραφή, κατέδειξε ότι οι μαθήτριες παρουσίασαν, αν και όχι στατιστικά σημαντική, βελτίωση στην αυτοεκτίμησή τους. Μάλιστα, η ποιοτική ανάλυση επιβεβαίωσε τη βελτίωση αυτή της αυτοεκτίμησης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αποτελέσματα που έχουν προκύψει από παλιότερες έρευνες. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας συμφωνούν με εκείνα του Wright (2006), των Conard και Asher (2000) και των Ghaderi, Martensson και Schwan (2005). Ο Wright χρησιμοποίησε το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο για τη βελτίωση του εαυτού παιδιών Δημοτικού. Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν δεν έδειξαν ουσιαστική βελτίωση της αυτοεκτίμησης. Στην μεταναλυτική τους έρευνα οι Conard και Asher που μελέτησαν και σύγκριναν παλιότερες έρευνες σχετικά με την επίδραση του δράματος στην αυτοεκτίμηση κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν σημειώθηκε, στατιστικά, σημαντική βελτίωση της αυτοεκτίμησης. Στην τρίτη περίπτωση, εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα ("Everybody's Different") σε παιδιά Δημοτικού, με σκοπό την πρόληψη διατροφικών διαταραχών μέσω της βελτίωσης της αυτοεκτίμησης. Ομοίως, δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Το ίδιο όμως, πρόγραμμα ("Everybody's Different") που εφαρμόστηκε σε μαθητές Γυμνασίου (O'Dea & Abraham, 2000) σημείωσε θετικά αποτελέσματα, στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης. Επίσης, ο Hefferon (2000), κατέγραψε βελτίωση της αυτοεκτίμησης σε παιδιά Δημοτικού μέσω του διαδικαστικού δράματος. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και μία άλλη έρευνα (Antonelli, et al., 2014) όσον αφορά στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης μαθητών Γυμνασίου που είχαν δυσλεξία, μέσω του δράματος. Ανάλογα, σε άλλη έρευνα (Mora, et al., 2015) η εφαρμογή του δράματος οδήγησε σε βελτίωση της αυτοεκτίμησης μαθητών Γυμνασίου, με στόχο την πρόληψη διατροφικών διαταραχών. Σε ένα άλλο πρόγραμμα δραματικής τέχνης που

εφαρμόστηκε σε μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης Λυκείου, διαπιστώθηκε βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους (Vitharana, 2017). Στον ελλαδικό χώρο, δύο έρευνες της Μπακοπούλου (2017) και της Δικταμπανίδου (2019) κατέδειξαν ότι η χρήση της ΔΤΕ σε συνδυασμό με τη δραματοποίηση παραμυθιών ή τη Μουσική Αγωγή μπορούν να βελτιώσουν την αυτοεκτίμηση σε παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου αντίστοιχα.

Επιπροσθέτως, υπάρχουν ορισμένες μεικτές έρευνες, τα αποτελέσματα των οποίων ταυτίζονται απόλυτα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αναλυτικότερα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Rousseau, et al., 2007) για την επίδραση της δραματοθεραπείας στην αυτοεκτίμηση εφήβων μεταναστών κατέγραψαν θετικά αποτελέσματα μόνο στο ποιοτικό και όχι στο ποιοτικό μέρος. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα της Αποστολοπούλου (2019) στην οποία διερευνήθηκε η επίδραση της ΔΤΕ στην αυτοεκτίμηση μαθητών Γυμνασίου.

Τέλος, μία έρευνα (Kaya, Güç, Kirlangıç-Şimşek & Cesur-Atıntaş, 2021) στην οποία χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα (Tafarodi & Swann, 2001), προκειμένου να ερευνηθεί την επίδραση του ψυχοδράματος στην αυτοεκτίμηση φοιτητών Νοσηλευτικής παρατηρήθηκε βελτίωση και στους δύο επιμέρους παράγοντες, δηλαδή αυτεπάρκεια και αυτοαρεστότητα, κάτι που δεν διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα.

7.2 Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δράσης, ισχύουν μόνο για την ειδικότητα Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων του 2^{ου} ΕΠΑ.Λ Λαμίας και μόνο για τη σχολική χρονιά 2022-23. Για τον λόγο αυτόν δεν μπορούν να γενικευθούν τα ευρήματα που προέκυψαν.

Όσον αφορά στο ερευνητικό μέρος, η ποσοτική έρευνα δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Ως πιθανή εξήγηση του συγκεκριμένου αποτελέσματος θα μπορούσε να θεωρηθεί η μικρή, χρονικά, διάρκεια παρέμβαση. Το γεγονός αυτό πιθανόν να μην έδωσε την ευκαιρία στις μαθήτριες να εμβαθύνουν περισσότερο στα χαρακτηριστικά της αυτοεκτίμησης ή να αποδεχθούν και να εσωτερικεύσουν τις τυχόν αλλαγές στη σκέψη τους. Επίσης, ένα άλλο αίτιο θα μπορούσε να θεωρηθεί και η έλλειψη ευκαιριών εφαρμογής των αλλαγών των σκέψεων στην πραγματική ζωή, κάτι που θα ενίσχυε και θα

ενδυνάμωνε περισσότερο την αυτοεκτίμησή τους, καθώς χτίζεται με βάση τις εμπειρίες και τα βιώματα του κάθε ατόμου.

Από την άλλη πλευρά τα ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης απαντούν εν μέρει θετικά στο βασικό ερευνητικό ερώτημα. Ειδικότερα, οι παρεμβάσεις βοήθησαν τις μαθήτριες να δομήσουν και να σχηματίσουν μία πιο σαφή, ολοκληρωμένη και αντικειμενική εικόνα του εαυτού τους μέσα από τη σύγκριση και τη διαπίστωση ότι δεν διαφέρουν και δεν μειονεκτούν από τα υπόλοιπα κορίτσια της ηλικίας τους, καθώς έχουν τις ίδιες αγωνίες, τους ίδιους προβληματισμούς και πολλές φορές τον ίδιο τρόπο θέασης των πραγμάτων. Συγχρόνως όμως υπήρξαν περιπτώσεις που παρουσίασαν ανασφάλεια ως προς αποτελεσματική αντιμετώπιση δυσκολιών και υπερπήδηση εμποδίων από μέρους τους.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στο πρώτο επιμέρους ερώτημα, η έρευνα έδειξε μία συγκρατημένη βελτίωση στην αυτεπάρκεια. Το πρόγραμμα των παρεμβάσεων με τα θέματα και τις τεχνικές συνέβαλαν αρκετά στο να καλλιεργήσουν οι έφηβες μία θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους και να τον θεωρούν ικανό. Όμως, υπήρξαν περιπτώσεις, που αν και γνώριζαν τρόπους επίλυσης προβλημάτων και δύσκολων καταστάσεων, εντούτοις φάνηκε να έχουν αμφιβολίες, άγχος και ανασφάλεια για την αποτελεσματική εφαρμογή και την επιτυχή έκβασή τους στην πραγματική ζωή. Ως εξήγηση και δικαιολογία για τη συγκεκριμένη συνθήκη θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτό οφείλεται στην έλλειψη εμπειριών. Οι μαθήτριες, μην έχοντας μπει και ζήσει ακόμα στον κόσμο των ενηλίκων, δεν γνωρίζουν ιδίως όμμασιν την αποτελεσματικότητα κάποιων λύσεων, με συνέπεια να αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό τις διάφορες προτάσεις επίλυσης. Συναφές και σχετικό με το προηγούμενο είναι ότι οι μαθήτριες, μη γνωρίζοντας πλήρως τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους, ένιωθαν ότι δεν μπορούσαν να έχουν τον έλεγχο της ζωής τους. Δικαιολογημένα, καθώς δεν έχουν αποκτήσει ακόμα την ωριμότητα και τη σοφία που έρχεται με το πέρασμα των χρόνων και την ηλικία.

Όσον αφορά στο δεύτερο επιμέρους ερώτημα η ποιοτική έρευνα έδειξε ότι οι έφηβες σε πολλά θέματα παρουσίασαν βελτίωση στην αυτοαρεστότητα. Συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις έδωσαν την ευκαιρία στις έφηβες να έρθουν πιο κοντά, να ανοιχθούν, να γνωριστούν καλύτερα, να μάθουν πράγματα που δεν γνώριζαν για τις συμμαθήτριάς τους και να βιώσουν αποδοχή, σεβασμό, αναγνώριση, να δώσουν και να εισπράξουν εκτίμηση και θαυμασμό. Επιπροσθέτως, οι παρεμβάσεις έδωσαν την ευκαιρία στις μαθήτριες να αλληλεπιδράσουν και να

συνεργαστούν, παραθέτοντας και ανταλλάσσοντας γνώμες και απόψεις μέσα σε ένα ισότιμο κλίμα. Η διαδικασία αυτή συνέβαλε από τη μια πλευρά να αποκτήσουν οι μαθήτριες γνώσεις, πληροφορίες και ενημέρωση πάνω σε ζητήματα που τις απασχολούν και τις ενδιαφέρουν, από την άλλη στο να θεωρήσουν τον εαυτό τους ως ένα καλό, αρεστό και αξιόλογο άτομο, ακόμα και εκείνες οι μαθήτριες που δεν είχαν καλές σχολικές επιδόσεις στα μαθήματα. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι δράσεις βοήθησαν τις έφηβες στο να βελτιώσουν τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις απέναντι στον εαυτό τους και άρα την αυτοαρεστότητά τους.

Τέλος, όσον αφορά στο τρίτο επιμέρους ερώτημα η εφαρμογή των παρεμβάσεων έδειξε ότι η χρήση των τεχνικών της ΔΤΕ συνιστά μία αποτελεσματική, εναλλακτική και βιωματική διαδικασία διδασκαλίας, μάθησης και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης. Ο πολύπλευρος και πολυτροπικός χαρακτήρας της ΔΤΕ βοήθησε στο να κινητοποιηθούν, να δραστηριοποιηθούν και να συμμετάσχουν με ενθουσιασμό όλες ανεξαιρέτως οι μαθήτριες, νιώθοντας ενεργά, ισότιμα και χρήσιμα μέλη της ομάδας. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στη βελτίωση και ενίσχυση του αυτοσυναισθήματός τους. Επίσης, αποδείχτηκε ότι οι τεχνικές της ΔΤΕ (συζήτηση, αντίχτυση σκέψης, αντικρουόμενες απόψεις, συμβούλιο, θέατρο καταπιεσμένου, ημερολόγιο) οδήγησαν σε ενδιαφέρουσες συζητήσεις και εποικοδομητικούς διαλόγους, στους οποίους αντιπαραβάλλονταν γνώσεις, στάσεις και απόψεις, που με τη σειρά τους καλλιέργησαν τον προβληματισμό, τον στοχασμό, την κριτική σκέψη και βοήθησαν στην εύρεση διαφόρων λύσεων και, επομένως, στην ενίσχυση της αυτεπάρκειας των εφήβων μαθητριών. Επιπροσθέτως, η μεθοδολογία της ΔΤΕ φάνηκε να διευκολύνει τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής, όπου αναδύθηκαν στην επιφάνεια, πλευρές του χαρακτήρα και σημαντικών γεγονότων της ζωής της κάθε συμμετέχουσας που δεν γνώριζαν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Αυτό με τη σειρά του οδήγησε στην ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ τους, σε αμοιβαίο σεβασμό και ενίσχυση της αυτοαρεστότητας. Το ίδιο θετικό αποτέλεσμα είχαν γενικά όλες οι συνεργατικές δραστηριότητες που έλαβαν χώρα, καθώς δόθηκε στις έφηβες η ελευθερία να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, κάνοντας πράξη τις ιδέες τους.

Τέλος, μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων φάνηκε έντονα η ανάγκη αλλά και η επιθυμία των μαθητριών για περισσότερη ενημέρωση και πληροφόρηση σε θέματα που τις ενδιαφέρουν, που αντιμετωπίζουν ή πρόκειται να αντιμετωπίσουν στο μέλλον.

7.3. Προτάσεις

Αξιολογώντας την παρούσα έρευνα δράση που έλαβε χώρα στο 2^ο ΕΠΑ.Λ Λαμίας, και λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν, παρατίθενται στη συνέχεια κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση και επέκταση τόσο των στόχων της έρευνας όσο και της διδασκαλίας σχετικά με την επίδραση της ΔΤΕ στην αυτοεκτίμηση των εφήβων.

Μία πρόταση για την ενίσχυση της αξιοπιστίας και την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων είναι η γενίκευση της έρευνας. Ειδικότερα, θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε άλλα ΕΠΑ.Λ και να συμπεριληφθούν άλλες ειδικότητες, αλλά και αγόρια. Ακόμα, θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε άλλους τύπους Λυκείων. Μία τέτοια περίπτωση θα έδινε τη δυνατότητα εξαγωγής συγκριτικών αποτελεσμάτων, τόσο μεταξύ σχολείων ΕΠΑ.Λ από διάφορες περιοχές (αστικές, ημιαστικές) όσο και μεταξύ ΕΠΑ.Λ και άλλων τύπων Λυκείου.

Επίσης, θα ήταν πολύ σημαντικό αν η έρευνα διεξαγόταν με μεγαλύτερο αριθμό παρεμβάσεων και για περισσότερο χρόνο (π.χ ένα εξάμηνο ή ένα ολόκληρο σχολικό έτος). Με αυτόν τον τρόπο θα δινόταν η ευκαιρία να διερευνηθεί βαθύτερα η επίδραση των παρεμβάσεων, η πορεία και εξέλιξη της αυτοεκτίμησης, αλλά και η διάρκεια των αποτελεσμάτων της ΔΤΕ στους συμμετέχοντες.

Επιπροσθέτως, από τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναφορικά με την έννοια της αυτοεκτίμησης και τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης θα μπορούσαν να τροποποιηθούν και να εμπλουτιστούν ορισμένα μαθήματα του Αναλυτικού προγράμματος των ΕΠΑ.Λ τόσο στο περιεχόμενο όσο και στον τρόπο διδασκαλίας τους. Αναλυτικότερα, στη Β΄ τάξη του τομέα Υγείας Πρόνοιας και Ευεξίας προτείνεται να προστεθεί διδακτική ενότητα ειδικά για την αυτοεκτίμηση, στο μάθημα Εργασιακό Περιβάλλον, στην οποία οι μαθητές θα ενημερώνονται και θα πληροφορούνται για την καθοριστική της επίδραση στη συμπεριφορά, την αντίληψη και τις στάσεις ενός ατόμου όσον αφορά στην προώθησή του ως επαγγελματία, την αναζήτηση εργασίας, τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων αλλά και τη διαχείριση των συγκρούσεων. Επιπλέον, στην ίδια τάξη και στο μάθημα Διαπροσωπικές σχέσεις στο οποίο υπάρχει μία μικρή μόνο αναφορά για την αυτοεκτίμηση θα μπορούσε να εμπλουτιστεί περισσότερο σχετικά με τη σημαντική επίδρασή της στην προσωπικότητα και τον χαρακτήρα ενός ατόμου, αλλά και στην ποιότητα των σχέσεων και την επικοινωνία του με τους άλλους. Φυσικά, για τη βελτίωση της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας αλλά και την ενίσχυση των διδακτικών αποτελεσμάτων,

τα δύο αυτά μαθήματα καλό θα ήταν να διανθιστούν με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης. Ακόμα, με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης θα μπορούσε να εμπλουτιστεί και το μάθημα Αγωγή Υγείας της Α΄ τάξης, στο οποίο περιέχεται ενότητα με θέμα *ο εαυτός μου* στην οποία συμπεριλαμβάνεται η αυτοεκτίμηση.

Μέγιστη συμβολή και βοήθεια θα προσέφερε η ύπαρξη μόνιμου ψυχολόγου⁴ σε όλα τα ΕΠΑ.Λ., ο οποίος με τις εξειδικευμένες γνώσεις του μπορεί ενισχύσει τόσο το αυτοσυναίσθημα όσο και να βελτιώσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών. Ο/η ψυχολόγος είτε σε ατομικό επίπεδο, είτε σε συνεργασία με τους υπόλοιπους καθηγητές και με τον καθηγητή -σύμβουλο⁵ θα μπορούσε να οργανώνει συναντήσεις και παρεμβάσεις με σκοπό την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών.

Βέβαια, για να εφαρμοστούν οι παραπάνω προτάσεις, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατάλληλη σε περιεχόμενο ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με ανάλογα σεμινάρια και αντίστοιχα προγράμματα, σχετικά με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και τη θετική επίδρασή της στη διδασκαλία και τη μάθηση.

7.4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί κεντρικό δομικό στοιχείο του εαυτού ενός εφήβου και καθοριστικό παράγοντα επιρροής της ζωής του. Ένας έφηβος με αυτοεκτίμηση είναι ικανός να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες, τα προβλήματα και τις προκλήσεις της ζωής αποτελεσματικότερα, δημιουργώντας υγιείς και ισορροπημένες σχέσεις, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο. Συγχρόνως, η υψηλή αυτοεκτίμηση βοηθά τους εφήβους να προοδεύουν, να εξελίσσονται, να βελτιώνονται, δίνοντάς τους τη δυνατότητα για προσωπική ανέλιξη και αυτοπραγμάτωση. Είναι, λοιπόν, απαραίτητη και αναγκαία η καλλιέργεια και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης όχι μόνο από την οικογένεια αλλά και από τα ίδια τα σχολεία.

⁴ Το πρόγραμμα Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ ([MIA NEA APXH STA EPA.L. \(wordpress.com\)](http://mia-nea-apxh-sta-epa.la.wordpress.com)) προνοεί την ύπαρξη ψυχολόγου για την στήριξη και ενίσχυση των μαθητών μόνο της Α΄ τάξης. Στη σχολική χρονιά 2022-2023 προσελήφθησαν 226 ψυχολόγοι (ΠΕ23), όταν ο συνολικός αριθμός των ΕΠΑ.Λ είναι 408. Να επισημάνουμε ότι οι προσλαμβανόμενοι ψυχολόγοι είναι αναπληρωτές και πολλοί από αυτούς μοιράζουν το εβδομαδιαίο πρόγραμμά τους σε περισσότερα ΕΠΑ.Λ. προκειμένου να καλύψουν όσο το δυνατόν περισσότερες ανάγκες των μαθητών/τριών των συγκεκριμένων σχολείων.

⁵ Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή ([MIA NEA APXH STA EPA.L. \(wordpress.com\)](http://mia-nea-apxh-sta-epa.la.wordpress.com)), που περιλαμβάνεται και αυτός στο πρόγραμμα Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ, έχει ως κύρια αρμοδιότητα την **αποδοχή και υποστήριξη των νεοεισερχομένων μαθητών/τριών** (Α΄ Τάξη) και την εξοικείωση τους με το σχολικό περιβάλλον, με στόχο την ομαλή προσαρμογή τους.

Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορούν να συμβάλλουν τα μέγιστα τα ανάλογα προγράμματα και τα κατάλληλα μαθήματα με τη βοήθεια της Δραματικής Τέχνης. Μέσα στον προστατευτικό χώρο της τάξης και με τη χρήση των ποικίλων, βιωματικών, διαδραστικών τεχνικών της Δραματικής Τέχνης, που ενεργοποιούν σώμα, πνεύμα και ψυχή, ο κάθε μαθητής/-τρια έχει την ευκαιρία να γνωρίσει, να στοχαστεί, να προβληματιστεί, να δοκιμάσει και να εκτιμήσει τη σημασία, την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της αυτοεκτίμησης στο ταξίδι της ζωής του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Αποστολοπούλου, Α. (2017). *Η συμβολή της ΔΤΕ στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Γυμνασίου. Μια έρευνα δράσης στο Γυμνάσιο Κρανιδίου*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: [ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΑΠΟΣΤΟΛΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ.pdf \(uop.gr\)](#)

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βασιλάκη, Μ. (2016). *Σκιαγράφηση του προφίλ των μαθητών και των μαθητριών που επιλέγουν να φοιτήσουν στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ. Λ.) και διερεύνηση των παραγόντων που τους/τις οδηγούν στην επιλογή αυτή*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε από: [Σκιαγράφηση του προφίλ των μαθητών και των μαθητριών που επιλέγουν να φοιτήσουν στα Επαγγελματικά Λύκεια \(ΕΠΑ.Λ.\) και διερεύνηση των παραγόντων που τους/τις οδηγούν στην επιλογή αυτή. \(aegean.gr\)](#)

Βλάικου, Α. (2019). *Η δραματοποίηση ως μέσο για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε από: [Η δραματοποίηση ως μέσο για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες \(aegean.gr\)](#)

Δικταμπανίδου, Μ., Ε. (2019). *Ο συγκερασμός των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και της Μουσικής Αγωγής για την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοεκτίμησης για παιδιά γυμνασίου. Μια έρευνα δράσης στο 1^ο Γυμνάσιο Άργους*. (Μεταπτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο. Ανακτήθηκε από [Τελικό Διπλωματική Δικταμπανίδου.pdf \(uop.gr\)](#)

Ινστιτούτο, Π. (2008). *Έρευνα Απασχόλησης Αποφοίτων Ανώτερου Κύκλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΤΕΕ-ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ)*. Αθήνα.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [Ηλεκτρονικό βιβλίο] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: [Kallipos: Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας](#)

- Καλλιάντα, Θ. (2009). Το παιχνίδι και το εκπαιδευτικό δράμα ως εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης: μία πρόταση εφαρμογής βασισμένη στην κοινωνικο-ιστορική και πολιτισμική προσέγγιση του L. S. Vygotsky. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση*. (σ. 269-296). Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων. Στο Γ., Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, & Κ., Κουτσογιάννης (Επιμ.) *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας* [Ηλεκτρονικό βιβλίο] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5360>
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. (8^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2011). *Σύγχρονα προβλήματα εφηβείας – Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
- Μπακοπούλου, Μ. (2017). *Οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών ως τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της ΣΤ' τάξης στο 4ο Δημοτικό σχολείο Ναυπλίου*. (Μεταπτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3328>.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδίου.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση-Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (χ.χ). *Εξελικτική ψυχολογία*. (τομ. 2). Αθήνα.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Φανουράκη, Κ. (2016). *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών*. Αθήνα: Παπαζήσης.

B. Μεταφρασμένη

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους* (Μ. Δεληγιάννη, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. (Μ. Σόλμαν, Μετ.). (τομ. 3) Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Head, J., (2002). *Εκπαιδεύοντας τους εφήβους*. (Π. Κοτσώνη, Μετ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Ντινκμέγιερ, Ν., Μακκαί, Γ., Κάρλσον, Τ., & Μπίτι, Ν. (2005). *Βασικές αρχές παραδοχής, ενθάρρυνσης, πειθαρχίας & σχέσεων γονέων-εφήβων*. (Ε. Νάντσου, Μετ) (8^η εκδ.). Αθήνα: Θυμάρι.
- Salkind, N. (2005). *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. (Δ. Μαρκουλής, μετ.) (12^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Υφαντής, Δ. (2011). Εισαγωγή-Σχόλια στο Wilhelm Dilthey: «*Η Γένεση της Ερμηνευτικής*». Αθήνα: Ροές-Φιλοσοφική Βιβλιοθήκη.
- Vygotsky, S. L. (2000). *Νους στην κοινωνία*. (Α. Μπίμπου Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Wooland, B. (1999). *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. (Ε. Κανήρα Μετ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γ. Ξενόγλωσση

- Abdollahi, A., Abu Talib, M., Reza Vakili Mobarakeh, M., Momtaz, V., & Kavian Mobarake, R. (2015). Body-esteem mediates the relationship between self-esteem and social anxiety: The moderating roles of weight and gender. *Child Care in Practice*, 22(3), 296–308.
- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology*, 14(3), 323-330.
- Agam, R., Tamir, S., & Golan, M. (2015). Gender Differences in Respect to Self-Esteem and Body Image as Well as Response to Adolescent's School-Based Prevention Programs. *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, 2(5), 1-6.
- Alfonso-Benlliure, V., Motos Teruel, T., & Lee Fields, D. (2021). Is it true that young drama practitioners are more creative and have a higher emotional intelligence? *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100788.
- Allen, B., & Waterman, H. (2019, March 28). Stages of adolescence. *HealthyChildren.org*. Retrieved February 16, 2023, from <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/teen/Pages/Stages-of-Adolescence.aspx>.
- Antonelli, L., Bilocca, S., Borg, D., Borg, S., Boxall, M., Briffa, L., et al. (2014). Drama, performance ethnography, and self-esteem. *SAGE Open*, 4(2), 1-15.

- Arnett, J. J., & Cravens, H. (2006). G. Stanley Hall's Adolescence: A centennial reappraisal: Introduction. *History of Psychology, 9*(3), 165–171.
- Barbot, B. (2018). Creativity and self-esteem in adolescence: A study of their domain-specific, multivariate relationships. *The Journal of Creative Behavior, 54*(2), 279–292.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review, 103*(1), 5–33.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*(1), 1-44.
- Białecka-Pikul, M., Stepień-Nycz, M., Sikorska, I., Topolewska-Siedzik, E., & Ciecuch, J. (2019). Change and consistency of self-esteem in early and middle adolescence in the context of school transition. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(8), 1605–1618.
- Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I., & Wold, B. (2011). Trajectories of Global Self-Esteem Development during adolescence. *Journal of Adolescence, 35*(1), 43–54.
- Biro, F. M., Striegel-Moore, R. H., Franko, D. L., Padgett, J., & Bean, J. A. (2006). Self-esteem in adolescent females. *Journal of Adolescent Health, 39*(4), 501–507.
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual review of psychology, 65*, 187-207.
- Blattner, M. C. C., Liang, B., Lund, T., & Spencer, R. (2013). Searching for a sense of purpose: The role of parents and effects on self-esteem among female adolescents. *Journal of Adolescence, 36*(5), 839–848.
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J., Rentfrow, J., Gebauer, J. E., & Potter, J. (2017). Age and gender differences in self-esteem—a cross-cultural window. *Journal of personality and social psychology, 111*(3), 396-410.
- Branden, N. (2001). *The power of self-esteem*. New York: Barnes & Noble Books.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education, 3*(2), 37-43.

- Buhrmester, M. D., Blanton, H., & Swann, W. B. (2011). Implicit self-esteem: Nature, measurement, and a new way forward. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*(2), 365–385.
- Burton, B. (2010). Dramatising the hidden hurt: Acting against covert bullying by adolescent girls. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 15*(2), 255–270.
- Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(1), 219–229.
- Bushman, B. J., Baumeister, R. F., Thomaes, S., Ryu, E., Begeer, S., & West, S. (2009). Looking again, and harder, for a link between low self-esteem and aggression. *Journal of Personality, 77*, 424–446.
- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(3), 538–549.
- Cole, J. M., & Scrivener, H. (2013). Short term effects of gossip behavior on self-esteem. *Current Psychology, 32*, 252-260.
- Conard, F. C., & Asher, J. W. (2000). Self-concept and Self-Esteem Through Drama: A Meta-Analysis. *Youth Theatre Journal, 14*(1), 78–84.
- Conner, T. S., McFarlane, K. G., Choukri, M., Riordan, B. C., Flett, J. A. M., Phipps-Green, A., et.al., (2018). The Oxytocin Receptor Gene (*OXTR*) Variant rs53576 is not related to emotional traits or states in young adults. *Frontiers in Psychology, 11*(9), 2548.
- Dolan, S. L. (2007). *Stress, self esteem, health and work*. Basingstoke: Palgrave.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2015). Measures of self-esteem. *Measures of Personality and Social Psychological Constructs, 131–157*.
- Dorn, L. D., & Biro, F. M. (2011). Puberty and its measurement: A decade in review. *Journal of research on adolescence, 21*(1), 180-195.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Eromo, T. L. & Levy, D. A. (2017). The rise, fall, & resurgence of “Self-esteem”: A critique, reconceptualization, & recommendations. *North American Journal of Psychology, 19*(2), 255-303.

- Epstein, S. & Morling, B. (1995). Is the self motivated to do more than enhance and/or verify itself? In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 9–30). New York: Plenum.
- Ethier, K. A., Kershaw, T. S., Lewis, J. B., Milan, S., Nicolai, L. M., & Ickovics, J. R. (2006). Self-esteem, emotional distress and sexual behavior among adolescent females: Inter-relationships and temporal effects. *Journal of Adolescent Health, 38*(3), 268–274.
- Feldman, S. S., & Elliott, G. R. (1990). Capturing the Adolescent Experience. In G. R. Elliot & S. S. Feldman (Eds.) *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 1-14). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Foster, J. D., Keith Campbell, W., & Twenge, J. M. (2003). Individual differences in narcissism: Inflated self-views across the lifespan and around the world. *Journal of Research in Personality, 37*(6), 469–486.
- Fox, C. L., & Farrow, C. V. (2009). Global and physical self-esteem and body dissatisfaction as mediators of the relationship between weight status and being a victim of bullying. *Journal of Adolescence, 32*(5), 1287–1301.
- Fraser-Collins, S., & Hoelzl, C. (2014). Chapter four: Using drama to develop students' Emotional Intelligence. In J. Hurley, R. Van der Zwan, & P. Linsley (Eds), *Emotions in educational settings* (pp. 47-55). Brisbane, Qld.: Oxford Global Press.
- Ghaderi, A., Mårtensson, M., & Schwan, H. (2005). “Everybody’s different”: A primary prevention program among fifth grade school children. *Eating Disorders, 13*(3), 245–259.
- Grant, M.J., Furstenberg, F.F. (2007). Changes in the Transition to Adulthood in Less Developed Countries. *European Journal of Population 23*(3), 415–428.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Design. *Educational Evaluation and Policy Analysis 11*, 255–274.
- Greenier, K. D., Kernis, M. H., & Waschull, S. B. (1995). Not all high (or low) self-esteem people are the same. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, Agency, and Self-Esteem*, 51–71. New York: Plenum Press.
- Harris, M. A., & Orth, U. (2020). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology, 119*(6), 1459–1477.

- Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3 Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 505-570). Hoboken, NJ: Wiley.
- Heatherton, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*(6), 890-910.
- Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 219–233). American Psychological Association.
- Hefferon, C. (2000). *Process drama: Its effect on self-esteem and inclusion of primary fifth class boys and girls*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). St. Patrick's College, Dublin, Ireland.
- Jafari, L., Hashemian, K., & Mohammadi, A. Z. (2015). The impact of Narrative Therapy with Creative Drama on orphan children self esteem. *European Psychiatry*, *30*, 1649.
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-vygotskian approach to child development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaya, Y., Güç, E., Kırlangıç-Şimşek, B., & Cesur-Atintaş, M. (2021). The effect of psychodrama group practices on nursing students' self-liking, Self-competence, and self-acceptance: A quasi-experimental study. *Perspectives in Psychiatric Care*, *58*(4), 1239–1247.
- Kernis, M. H. (1993). The roles of stability and level of self-esteem in psychological functioning. In R.F. Baumeister (ed) *Self-Esteem. The Plenum Series in Social / Clinical Psychology* (pp 167–182). Boston, MA: Springer.
- Kernis, M. H. (2003). Target article: Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, *14*(1), 1–26.
- Kuster, F., & Orth, U. (2013). The long-term stability of self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *39*(5), 677–690.
- Laible, D. J., Carlo, G., & Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence*, *27*(6), 703–716.
- Lim, A. J., Lau, C., & Li, N. P. (2021). The moderating role of social network size on social media use and self-esteem: An evolutionary mismatch perspective. *Frontiers in Psychology*, *12*, 73420.

- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 74–81.
- Ma, C. M. S. (2022). Relationships between Social Networking Sites Use and Self-Esteem: The Moderating Role of Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11462.
- Mardas, G., & Magos, K. (2020). Drama in education and its influence on adolescents' empathy. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 1(1), 74–85.
- Martin, J. (2004, October 6). Drama improves pupils' self-esteem, study finds. *The Guardian*. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου 2023, από <https://www.theguardian.com/education/2004/oct/06/schools.primaryeducation>
- Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2016). The role of drama in education in counteracting bullying in schools. *Cogent Education*, 3(1), 1233843.
- Mavroudis, N., & Kondoyianni, A. (2022). The Effect of Drama in Education Towards the Acceptance of Different Religious Identities in a Intercultural School. *International Journal of Education & the Arts*, 23(2).
- Minev, M., Petrova, B., Mineva, K., Petkova, M., & Strebkova, R. (2018). Self-esteem in adolescents. *Trakia Journal of Science*, 16(2), 114–118.
- McLeod, S. (2017). Maslow's hierarchy of needs. *Simply Psychology*. Ανακτήθηκε 1 Ιανουαρίου 2023, από <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>.
- Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents—gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22(10), 2921–2928.
- Moksnes, U. K., & Reidunsdatter, R. J. (2019). Self-esteem and mental health in adolescents – level and stability during a school year. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2).
- Mora, M., Penelo, E., Gutiérrez, T., Espinoza, P., González, M. L., & Raich, R. M. (2015). Assessment of two school-based programs to prevent Universal eating disorders: Media literacy and theatre-based methodology in Spanish adolescent boys and girls. *The Scientific World Journal*, 1–12.

- Morowati Sharifabad, M. A., Baghernezhad Hesary, F., Miri, M., Dastjerdi, R., & Sharifzadeh, G. R. (2020). Self-Esteem in Adolescent Girls: A Qualitative Study. *Women's Health Bulletin*, 7(2), 26-32.
- Mujiyati, M., & Adiputra, S. (2018). Influence of peer groups to the self-esteem of Lampung and Javanese students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(1), 15–22.
- Nguyen, D.T., Wright, E. P., Dedding, C., Pham, T. T., Bunders, J. (2019). Low self-esteem and its association with anxiety, depression, and suicidal ideation in Vietnamese Secondary School students: A Cross-Sectional Study. *Front Psychiatry*, 10, 1-7.
- Noor, M. S. A. M., & Shafee, A. (2021). The role of Critical Friends in Action Research: A framework for design and implementation. *Practitioner Research*, 3, 1–33.
- O'Dea, J. A., & Abraham, S. (2000). Improving the body image, eating attitudes, and behaviors of young male and female adolescents: A new educational approach that focuses on self-esteem. *International Journal of Eating Disorders*, 28(1), 43–57.
- Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 695–708.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381–387.
- Orth, U. (2017). The lifespan development of self-esteem. *Personality Development Across the Lifespan*, 181–195.
- Orth, U. (2018). The family environment in early childhood has a long-term effect on self-esteem: A longitudinal study from birth to age 27 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(4), 637–655.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2022). Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question. *American psychologist*, 77(1), 5.
- Papadakaki, M., Tzamalouka, G. S., Chatzifotiou, S., & Chliaoutakis, J. (2009). Seeking for risk factors of intimate partner violence (IPV) in a Greek national sample: The role of self-esteem. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 732–750.

- Perry, C. L., Kelder, S. H., & Komro, K. A. (1993). The social world of adolescents: Family, peers, schools. *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century*, 73-96.
- Richard, C. (2013). Drama techniques. Ανακτήθηκε 1 Ιανουαρίου 2023, από [DRAMA TECHNIQUES.pdf](#)
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158–162.
- Roper, B., & Davis, D. (2000). Howard Gardner: Knowledge, learning and development in drama and arts education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(2), 217–233.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141.
- Rosenberg, M., & Owens, T. J. (2001). Low self-esteem people: A collective portrait. *Extending Self-Esteem Theory and Research*, 400–436.
- Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M. F., Lacroix, L., Alain, N., Viger Rojas, M., et al. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 451–465.
- Roy, D. (2017, October 2). Using Drama as a tool for inclusion within the classroom. *Teacher Magazine*. Retrieved January 2, 2023, from https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/using-drama-as-a-tool-for-inclusion-within-the-classroom.
- Rubtsova, O. V., & Daniels, H. (2016). The concept of drama in Vygotsky's theory: Application in research. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 189–207.
- Ryan, A. M., Shim, S. S., & Makara, K. A. (2013). Changes in academic adjustment and relational self-worth across the transition to middle school. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1372–1384.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. (1999). Self-evaluated self-esteem, peerevaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278.
- Salzman, J. P. (1996). Primary attachment in female adolescents: Association with depression, self-esteem, and maternal identification. *Psychiatry*, 59(1), 20–33.

- Saphire-Bernstein S, Way BM, Kim HS, Sherman DK & Taylor SE (2011). Oxytocin receptor gene (OXTR) is related to psychological resources. *Proceedings of the National Academic of Sciences*, 108(37):15118-22.
- Schütz, A. (1998). Coping with threats to self-esteem: The differing patterns of subjects with high versus low trait self-esteem in first-person accounts. *European Journal of Personality*, 12(3), 169–186.
- Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (2007). *The optimistic child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Shindler, J. V. (2003). Creating a psychology of success in the classroom: Enhancing academic achievement by systematically promoting student self-esteem. *Classroom Management Resource Site, CSULA*.
- Sisk, C. L., & Zehr, J. L. (2005). Pubertal hormones organize the adolescent brain and behavior. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 26(3-4), 163–174.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213–240.
- de Sousa Fortes, L., Cipriani, F. M., Coelho, F. D., Paes, S. T., & Ferreira, M. E. (2014). Does self-esteem affect body dissatisfaction levels in female adolescents? *Revista Paulista de Pediatria (English Edition)*, 32(3), 236–240.
- Spano, S. (2004, May). Stages of adolescent development - act for Youth. <https://www.actforyouth.net>. Retrieved February 16, 2023, from https://www.actforyouth.net/resources/rf/rf_stages_0504.pdf.
- Tafarodi, R. W., & Swann Jr., W. B. (1995). Self-linking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65(2), 322–342.
- Tafarodi, R. W. (1998). Paradoxical self-esteem and selectivity in the processing of social information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1181–1196.
- Tafarodi, R. W., & Swann W. B., Jr. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205–220.

- UNICEF (2022, April). *Adolescents statistics*. Ανακτήθηκε στις 16 Φεβρουαρίου 2023, από <https://data.unicef.org/topic/adolescents/overview/>.
- Vitharana, W. (2017). The effects of drama education on student self-concept in senior secondary education. *Proceedings of the 31st International Academic Conference*, 29-05-2017, (285-294). London.
- van de Water, M. (2021). Drama in education: Why drama is necessary. *SHS Web of Conferences*, 98, 02009.
- WHO (χ.χ.). *World Health*. Ανακτήθηκε στις 16 Φεβρουαρίου 2023, από <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health>.
- Wright, P. R. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality? *Social Psychology of Education*, 9(1), 43–65.
- Yamasaki, K., Uchida, K., Yokoshima, T., & Kaya, I. (2017). Reconstruction of the Conceptualization of Self-Esteem and Methods for Measurement: Renovating Self-Esteem Research. *Journal of Psychology & Behavioral Sciences*, 7(5): 135-141.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

1^η διδακτική παρέμβαση

Θέμα: Γνωριμία και δέσιμο ομάδας

A. Εισαγωγή

Συναντήσεις-χαιρετισμοί

Όλη η ομάδα περπατά στο χώρο ελεύθερα. Το κάθε μέλος της ομάδας όποια συμμαθήτρια συναντά την χαιρετά με ένα απλό γνέψιμο.

Η ομάδα συνεχίζει την προηγούμενη δραστηριότητα, αλλά αυτή τη φορά τα μέλη της ομάδας χαιρετιούνται με χειραψία.

Η δραστηριότητα γνωριμίας ολοκληρώνεται με χειραψία και λέγοντας το όνομά της κάθε μία μαθήτρια.

Περπατήματα

Όλα τα μέλη της ομάδας περπατούν στον χώρο. Τη στιγμή που θα ακούσουν ένα ήχο θα βρουν ένα άτομο και θα γίνουν ζευγάρι. Στη συνέχεια θα κάνουν μαζί διάφορα παράξενα περπατήματα.

B. Κύριο μέρος

Ο καθρέπτης

Η ομάδα περπατά στον χώρο. Στο ηχητικό σήμα της εμπυχώτριας το κάθε μέλος θα βρει ένα άτομο και θα γίνουν ζευγάρι. Ο ένας θα γίνει καθρέπτης του άλλου. Ό,τι κίνηση κάνει ο ένας θα κάνει και ο άλλος σαν αντανάκλασή του, σαν καθρέπτης. Αλλάζουν θέσεις.

Παρουσιάζω τον διπλανό μου

Οι μαθήτριες κάθονται ζευγάρια και η κάθε μία θα μιλήσει για το όνομά της. Για ποιον λόγο το έχει, από ποιον ή ποια το πήρε, αν της αρέσει, αν θα ήθελε να έχει κάποιο άλλο όνομα και ποιο, αν έχει κάποιο παρατσούκλι ή υποκοριστικό. Στη συνέχεια, στην ολομέλεια η κάθε μαθήτρια παρουσιάζει το ζευγάρι της.

Το παιχνίδι "Σαμουράι" ή XI-XA-XO

Όλες οι μαθήτριες είναι σε κύκλο. Μία παίχτρια λέει με πολύ δυνατή φωνή τη λέξη «XI» σηκώνοντας τα χέρια της ψηλά. Οι παίχτριες που βρίσκονται δεξιά και αριστερά της σκύβουν και σαν να κρατάνε σπαθιά λένε με βροντερή φωνή «XA» ταυτόχρονα.

Στη συνέχεια, η παίχτρια που προηγουμένως είπε «ΧΙ» τεντώνει τα χέρια της μπροστά δείχνοντας ένα άλλο μέλος της ομάδας και σαν να πετάει τη λέξη φωνάζει δυνατά «ΧΟ». Το μέλος της ομάδας στο οποίο απευθύνθηκε επαναλαμβάνει τη διαδικασία κ.ο.κ. Το συγκεκριμένο παιχνίδι εξασκεί τις συμμετέχουσες στην ετοιμότητα και τη συγκέντρωση.

Φτιάχνω, χαλάω, ξαναφτιάχνω κύκλο

Όλα τα μέλη της ομάδας δίνουν τα χέρια τους και φτιάχνουν έναν κύκλο. Παρατηρούν καλά ποιον έχουν δίπλα τους, δεξιά και αριστερά. Με το πρώτο σήμα της εμπυχώτριας αρχίζουν να περπατούν ελεύθερα στο χώρο. Στο δεύτερο σήμα σταματούν και δίνουν τα χέρια τους στους διπλανούς τους. Σιγά σιγά προσπαθούν να ξεμπερδέψουν και να ξαναφτιάξουν τον κύκλο χωρίς όμως να αφήσουν τα χέρια τους.

Αφήνομαι στον κύκλο.

Αφού η ομάδα ξαναφτιάξει τον κύκλο, έρχονται πολύ κοντά η μία με την άλλη, αγγίζοντας τους ώμους τους. Ένα μέλος μπαίνει στο κέντρο του κύκλου κλείνοντας τα μάτια της. Στη συνέχεια, αφήνεται και πέφτει με το βάρος της στην ομάδα που την κρατά με τα χέρια της και την μετακινεί προς όλες τις κατευθύνσεις. Στη συνέχεια, κάποια άλλη μαθήτρια μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και συνεχίζεται η προηγούμενη διαδικασία.

Γ. Ολοκλήρωση δράσης

Όρθιοι, σε κύκλο, με πιασμένα τα χέρια και με κλειστά τα μάτια οι μαθήτριες φέρνουν στον νου τους πως ήταν και τι συναισθήματα είχαν στην αρχή της συνάντησης. Φέρνουν στο νου τους όλη την πορεία και τις δραστηριότητες από την αρχή μέχρι το τέλος σαν μια ταινία. Όταν τελειώσουν τη νοητή αυτή διαδρομή ανοίγουν τα μάτια τους.

2^η διδακτική παρέμβαση

“Εγώ θα σε σώσω!”

Θέμα: Στερεότυπα⁶

Βασικό ερώτημα: Είμαι κατώτερη από τον άνδρα;

Επιμέρους ερωτήματα: Πως η κοινωνία καλλιεργεί τα έμφυλα στερεότυπα; Πως παρουσιάζονται οι γυναίκες και οι άντρες στις ιστορίες προσχολικής και

⁶ Η συγκεκριμένη παρέμβαση στηρίχθηκε στο βιβλίο του Robert N. Munsch “The paper bag princess”.

πρωτοσχολικής ηλικίας; Τι επιπτώσεις υπάρχουν στον ψυχισμό και την αυτοεκτίμηση των κοριτσιών; Πως μπορούμε, ως μελλοντικοί παιδαγωγοί, να συμβάλλουμε στην κατάργηση των στερεοτύπων;

Προκείμενο: Η πριγκίπισσα Ρωξάνη ετοιμάζεται να παντρευτεί τον πρίγκιπά της. Όμως, ένας κακός δράκος καταστρέφει το κάστρο τους και κλέβει τον πρίγκιπά της αφήνοντάς την μόνη και αβοήθητη. Η πριγκίπισσα αναλαμβάνει δράση και με το μυαλό της καταφέρνει να σώσει τον πρίγκιπα από τον δράκο. Όμως τα πράγματα δεν γίνονται όπως τα φανταζόταν.

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Πριγκίπισσα Ρωξάνη, πρίγκιπας, υπηρέτρια.

Ρόλος εμπυχώτριας: Συντονισμός της δράσης.

Αντικείμενα: Φούστα, μπέρτα, στέμματα, καθρέπτης, σάλι, βιντεοπροβολέας, Η/Υ.

A. Εισαγωγή

Ακούγεται μουσική και οι μαθήτριες περπατούν ελεύθερα στο χώρο. Κάθε φορά που σταματά η μουσική, οι μαθήτριες δημιουργούν όλες μαζί μία εικόνα ενός παραμυθιού. Όποια θέλει λέει έναν ήρωα ή αντικείμενο και παίρνει μία στάση. Με αυτόν τον τρόπο ακολουθούν και οι υπόλοιπες μαθήτριες.

- Η πεντάμορφη και το τέρας
- Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι
- Η Σταχτοπούτα
- Η ωραία Κοιμωμένη
- Η πριγκίπισσα και το μπιζέλι
- Ραπουνζέλ

Ιδεοθύελλα

Η εμπυχώτρια αναφέρει στην τάξη τη λέξη *πριγκίπισσα* και οι μαθήτριες λένε λέξεις που έρχονται στη σκέψη τους. Η εμπυχώτρια γράφει τις λέξεις στον πίνακα.

B. Ανάπτυξη

Παρουσίαση παραμυθιού

Σε βιντεοπροβολέα παρουσιάζεται στην τάξη το παραμύθι [Η πριγκίπισσα με τις χαρτοσακούλες - YouTube](#).

Σκηνές από τη ζωή της πριγκίπισσας στο παλάτι

Η εμπυχώτρια σταματά την παρουσίαση και ζητά από της μαθήτριες να σκεφθούν και να παρουσιάσουν δύο σκηνές από τη ζωή της πριγκίπισσας στο παλάτι.

Παρουσίαση παραμυθιού

Συνεχίζεται η παρουσίαση του παραμυθιού ως το σημείο πριν την απόφαση της πριγκίπισσας να κυνηγήσει τον δράκο και να πάρει πίσω τον πρίγκιπά της.

Διάδρομος συνείδησης

Ελίζαμπεθ είναι προβληματισμένη. Δεν ξέρει τι να κάνει. Να προσπαθήσει να σώσει τον πρίγκιπά της ή όχι;

Παρουσίαση παραμυθιού

Συνεχίζεται η παρουσίαση του παραμυθιού ως το σημείο που ο πρίγκιπας προσβάλλει την πριγκίπισσα.

Θέατρο του καταπιεσμένου

Ο πρίγκιπας (καταπιεστής) μιλά άσχημα στην πριγκίπισσα (καταπιεζόμενη) για την εμφάνισή της. Η δράση σταματά. Τι θα αποφασίσει να κάνει η πριγκίπισσα; Μια άλλη πριγκίπισσα τι θα έκανε στη θέση της; Τι θα κάνατε εσείς; Θέλετε να παίξετε; Συνεχίζεται η παρουσίαση μέχρι το τέλος του παραμυθιού.

Συζήτηση

Τι σας έκανε εντύπωση στο συγκεκριμένο παραμύθι; Τι παράξενο υπήρχε; Ποιος είναι ο κεντρικός ήρωας; ποιος είναι ο αδύναμος και ανίσχυρος στην ιστορία; Τι χρησιμοποιεί η πριγκίπισσα για να νικήσει τον κακό δράκο; Πως κρίνετε την απόφασή της να μην παντρευτεί τον πρίγκιπά της;

Συμβούλιο

Είστε παιδαγωγοί σε έναν βρεφονηπιακό σταθμό. Παρακολουθείτε ένα βίντεο ([A Class That Turned Around Kids' Assumptions of Gender Roles! - YouTube](#)) σχετικό με τα στερεότυπα. Αποφασίζετε να κάνετε κάποιες αλλαγές όσον αφορά τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια στον χώρο εργασίας σας. Γράψτε τις προτάσεις-αλλαγές.

Γ. Χαλάρωση

Το μασάζ.

Οι μαθήτριες όρθιες σε κύκλο, και στραμμένες πρόσωπο με πλάτη, κάνουν μασάζ, ταυτόχρονα, η κάθε μαθήτρια στην πλάτη της μπροστινής της. Στη συνέχεια ο κύκλος αλλάζει φορά και ξανακάνουν μασάζ.

3^η διδακτική παρέμβαση

“Πάμελα, έναν φρέντο εσπρέσο σκέτο”

Θέμα: Ο σεξισμός

Βασικό ερώτημα: Αθώο αστείο ή σεξισμός;

Επιμέρους ερωτήματα: Πως νιώθει μία γυναίκα όταν την υποτιμούν και την προσβάλλουν εξαιτίας του βιολογικού της φύλου και της εμφάνισής της; τι επιπτώσεις έχει στο αυτοσυναίσθημά της; Πως μπορεί να αντιμετωπίσει την κατάσταση;

Προκείμενο: Η Δέσποινα, μία ξανθιά έφηβη και μαθήτρια της Γ΄τάξης, δουλεύει τις απογευματινές ώρες σε μία καφετέρια, κοντά στο σπίτι της, προκειμένου να έχει τα δικά της χρήματα. Δυστυχώς, όμως, υφίσταται σεξισμό από ένα συνάδελφός της ο οποίος χρησιμοποιεί υποτιμητικά και προσβλητικά σχόλια για την ίδια.

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Δέσποινα, Νίκος, πελάτες, αφεντικό.

Ρόλος εμπυχωτριάς: Συντονισμός της δράσης- αφήγησης.

A. Εισαγωγή

Η μαθήτρες βρίσκονται σε κύκλο. Με τη σειρά, η κάθε μία λέει το όνομά της και αναφέρει ένα ρόφημα, αφέψημα, ποτό ή αναψυκτικό που ξεκινά από το αρχικό γράμμα του ονόματός της π.χ. «Με λένε Χριστίνα και μου αρέσει το χαμομήλι». Η δεύτερη κοπέλα θα συστήσει την πρώτη και μετά τον εαυτό της. Η τρίτη τις δύο προηγούμενες και μετά τον εαυτό της. Παράδειγμα: τη λένε Χριστίνα και της αρέσει το χαμομήλι, τη λένε Ουρανία και της αρέσει το ούζο, τη λένε Περσεφόνη και της αρέσει η πορτοκαλάδα.

Στη συνέχεια η εμπυχωτρία ζητάει να χωριστούν σε δυάδες ανάλογα με το ρόφημα (π.χ. χαμομήλι με φασκόμηλο, ούζο με κρασί, καφές ελληνικός με καφέ γαλλικό). Αποφασίζουν μεταξύ τους ότι θα έχουν ένα ιδιαίτερο ήχο που όταν θα το ακούσει η μία θα πάει κοντά στην άλλη. Αποφασίζουν ποια θα παραμείνει ακίνητη. Αρχίζει να παίζει μουσική και οι μαθήτρες βαδίζουν ελεύθερες στο χώρο. Μόλις σταματήσει η μουσική, σταματούν όλες. Οι μισές κοπέλες ακίνητες παράγουν τον χαρακτηριστικό ήχο της δυάδας τους, ενώ οι υπόλοιπες μισές με κλειστά τα μάτια προσπαθούν να βρουν το ταίρι τους.

B. Ανάπτυξη

Αφήγηση

Η Δέσποινα, μία ξανθιά κοπέλα και μαθήτρια της Γ΄τάξης ΕΠΑ.Λ, δουλεύει τα απογεύματα σε μία καφετέρια κοντά στο σπίτι της προκειμένου να έχει το δικό της χαρτζιλίκι, τα δικά της χρήματα. Δουλεύει "πίσω από τον πάγκο" φτιάχνοντας καφέδες. Είναι πολύ καλή στη δουλειά της, γρήγορη στις παραγγελίες, ευγενική με τους πελάτες, τυπική στο ωράριό της. Το πρωί την καφετέρια τη δουλεύει το αφεντικό μαζί με τη γυναίκα του.

Στιγμιότυπο

Τέσσερις μαθήτριες, τρεις πελάτες και μία η Δέσποινα, παρουσιάζουν ένα στιγμιότυπο από τον χώρο μέσα στην καφετέρια, όπου εργάζεται.

Παιχνίδι ρόλων (Δέσποινα - Νίκος)

Έχουν δοθεί, σε δύο μαθήτριες, που έχουν αναλάβει να παίξουν τον Νίκο και τη Δέσποινα, καρτέλες ρόλων με πληροφορίες τις οποίες και δεν γνωρίζει η υπόλοιπη ομάδα. Οι μαθήτριες αρχίζουν να παίζουν.

[Στον ίδιο χώρο δουλεύει και ένας νεαρός, ο Νίκος, δύο χρόνια μεγαλύτερός της. Δουλεύει ως σερβιτόρος. Η συμπεριφορά του όμως δεν είναι σωστή απέναντί της. Τη φωνάζει ξανθιά, και μάλιστα μπροστά σε πελάτες, λόγω του χρώματος των μαλλιών της. Κάποια στιγμή εν ώρα εργασίας, η Δέσποινα, χαμηλόφωνα, του ζήτησε να μην την αποκαλεί ξανθιά. Ο Νίκος της είπε εντάξει περιπαικτικά. Όμως σε λίγο άκουσε να της λέει δυνατά "Πάμελα⁷, έναν φρέντο εσπρέσο σκέτο"].

Ανίχνευση σκέψης

Η εμπυχωτρία σταματά τη σκηνή και ζητά από μία μαθήτρια να κάνει ανίχνευση σκέψης στη Δέσποινα.

Συζήτηση

Η εμπυχωτρία θέτει κάποιες ερωτήσεις και ακολουθεί ομαδική συζήτηση.

-Ποιοι είναι οι λόγοι που οι άντρες συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο;

-Έχετε ακούσει σεξιστικά σχόλια και εσείς οι ίδιες; Ποια ήταν; Σας επηρέασαν;

-Τι θα προτείνατε να κάνει η Δέσποινα;

Παιχνίδι ρόλων

Οι μαθήτριες, με βάση τις προτάσεις της ομάδας, παρουσιάζουν τη συνέχεια και το τέλος της ιστορίας.

Γ. Χαλάρωση - αναστοχασμός

Οι μαθήτριες σχηματίζουν κύκλο με τα χέρια τους. Στη συνέχεια, μία μαθήτρια σπάει τον κύκλο και σιγά σιγά, αρχίζει να τυλίγεται προς το κέντρο, ακολουθώντας και οι υπόλοιπες, δημιουργώντας μία σπείρα ενωμένες. Για λίγη ώρα παραμένουν ακίνητες και σιωπηλές. Έπειτα, ακολουθεί η αντίστροφη πορεία. Η σπείρα ανοίγει και η κάθε μία μαθήτρια λέει μία λέξη ή μία έκφραση θετική που αποκόμισε από την παρέμβαση.

⁷ Το Πάμελα αναφέρεται στην Pamela Anderson, μία ξανθιά αμερικανίδα ηθοποιό.

4^η διδακτική παρέμβαση

“Σε όποιον αρέσω, για τους άλλους δεν θα μπορέσω!”

Θέμα: Ο εαυτός μου

Βασικό ερώτημα: Αγαπώ τον εαυτό μου;

Επιμέρους ερωτήματα: Πόσο καλά γνωρίζω τον εαυτό μου; Ποια είναι τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα μου; Υπάρχουν πράγματα που δεν γνωρίζω για εμένα;

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Ο εαυτός τους.

Ρόλος εμπυχώτριας: Συντονισμός της δράσης.

Αντικείμενα: Χαρτιά, μολύβια.

A. Εισαγωγή

Οι μαθήτριες κινούνται ελεύθερα στο χώρο της τάξης. Στο σύνθημα της εμπυχώτριας θα πρέπει να μπουν σε μία σειρά, χωρίς να μιλήσουν καθόλου, ανάλογα με τις οδηγίες με βάση:

- το αρχικό του ονόματός τους
- το χρώμα της μπλούζας από το ανοιχτόχρωμο στο σκουρόχρωμο
- το μήκος των μαλλιών
- κατά ύψος
- ανά μήνα γέννησης

B. Ανάπτυξη

1^η Δραστηριότητα (Παντομίμα)

Σε κάθε μαθήτρια δίνονται ένα φύλλο χαρτιού A3 χωρισμένο σε τέσσερα μέρη-κουτάκια και μαρκαδόροι. Αρχικά, ζητείται από την κάθε μία να γράψει στο πρώτο κουτάκι τρεις δραστηριότητες-δεξιότητες στις οποίες είναι καλή. Μετά, με παντομίμα, η κάθε μαθήτρια προσπαθεί να δείξει στις συμμαθήτριές της μέσω κάποιων δραστηριοτήτων, τις δεξιότητες που έχει καλλιεργήσει προκειμένου οι υπόλοιπες να μπορέσουν να τις μαντέψουν.

2^η Δραστηριότητα

Στη συνέχεια, ζητείται από τις μαθήτριες να γράψουν στο δεύτερο κουτάκι τρία περιστατικά-συμβάντα κατά τα οποία βοήθησαν κάποιον που είχε ανάγκη. Έπειτα, με τη σειρά η κάθε μία περιγράφει τα περιστατικά, και πως ένιωσε προσφέροντας βοήθεια.

3^η Δραστηριότητα

Έπειτα, στο τρίτο κουτάκι θα πρέπει να γράψουν τρία καλά στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους και στη συνέχεια όλη η τάξη παίζει το παιχνίδι *Το ζεστό*

ντους⁸. Οι μαθήτριες κάθονται σε ημικόκλιο, ενώ μία από αυτές θα καθίσει απέναντί τους, σε μία καρέκλα, με γυρισμένη την πλάτη. Οι υπόλοιπες θα της αναφέρουν τρία αξιόλογα στοιχεία του χαρακτήρα τους. Η μαθήτρια ακούγοντας τις συμμαθήτριες της, σημειώνει τα τρία νέα στοιχεία στο τρίτο κουτάκι και τα συγκρίνει με αυτά που είχε γράψει η ίδια. Παρατηρεί κάποια διαφορά; Ξαφνιάστηκε; Πώς αισθάνεται; Η ίδια διαδικασία θα ακολουθηθεί και από τις υπόλοιπες μαθήτριες.

4^η Δραστηριότητα

Στη συνέχεια, φωτογραφίζονται τα χαρτιά όλων των κοριτσιών και το κάθε ένα παρουσιάζεται στον βιντεοπροβολέα. Η κάθε ομάδα δημιουργεί μία παγωμένη εικόνα για κάθε μαθήτρια της άλλης ομάδας με βάση τα στοιχεία που αναφέρονται στον βιντεοπροβολέα.

Γ. Χαλάρωση

Οι μαθήτριες όρθιες σε κύκλο πολύ κοντά η μία στην άλλη, και πιασμένες από τη μέση, κάθονται αμίλητες. Φέρνουν στον νου τους όλη τη δράση. Στο τέλος η καθεμία φωνάζει δυνατά ένα δυνατό στοιχείο της προσωπικότητάς της.

5^η διδακτική παρέμβαση

“Είμαι γάλια!”

Θέμα: Το άγχος

Βασικό ερώτημα: Γιατί αγχώνομαι;

Επιμέρους ερωτήματα: Ποιες είναι οι αιτίες και οι συνέπειες του άγχους στη ζωή μας; Πως μπορούμε να αντιμετωπίσουμε και να διαχειριστούμε το άγχος;

Προκείμενο: Η Γεωργία, μία μαθήτρια της Γ΄τάξης Λυκείου δεν έχει καλή διάθεση. Ταλανίζεται από το άγχος των μαθημάτων αλλά και των πανελληνίων εξετάσεων που θα δώσει σε λίγους μήνες. Μία τηλεφωνική συζήτηση με μία συμμαθήτριά της δεν την βοηθά καθόλου, ενώ μία άλλη τις δίνει κάποιες συμβουλές, αλλά της προτείνει να ζητήσει τη βοήθεια της ψυχολόγου του σχολείου τους. Μπορεί άραγε να τη βοηθήσει όπως βοήθησε και εκείνη;

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Φίλες, αφηγητής

Ρόλος εμπυχωτριάς: Δάσκαλος σε ρόλο (Γεωργία).

Αντικείμενα: Μαντίλια

⁸ Από το βιβλίο: Κατακτώντας την ευημερία

A. Εισαγωγή

Οι μαθήτριες κινούνται ελεύθερες στο χώρο με κυκλικές κινήσεις. Με το σύνθημα της εμπυχώτριας αρχίζουν να περπατούν με κάθετες κινήσεις, αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις και προσπαθώντας να μην ακουμπήσει η μία την άλλη. Επαναλαμβάνεται η δράση από την αρχή.

Στη συνέχεια περπατούν ελεύθερα. Στη λέξη "στοπ" βρίσκουν ένα ταίρι και γίνονται ζευγάρια. Η μία από κάθε ζευγάρι καλύπτει με το μαντήλι τα μάτια της (τυφλός) και το ταίρι της αναλαμβάνει να την καθοδηγεί με ασφάλεια μέσα στο χώρο της τάξης χωρίς να συγκρουστεί με κάποια από τις υπόλοιπες μαθήτριες. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους.

B. Ανάπτυξη

Αφήγηση -Δάσκαλος σε ρόλο

Είναι Πέμπτη απόγευμα στο καθιστικό ενός σπιτιού. Ακούγεται μουσική και η Γεωργία πηγαиноέρχεται πάνω κάτω στο χώρο έχοντας στο αυτί της το κινητό της τηλέφωνο. Προσπαθεί να επικοινωνήσει με μία φίλη της αλλά εκείνη δεν απαντά.

Καταιγισμός ιδεών

Η εμπυχώτρια ρωτά τις μαθήτριες να πούνε ποια μπορεί να είναι η κατάσταση της Γεωργία μόνο και μόνο από τις κινήσεις της. Ποια νομίζουν ότι είναι η διάθεσή της; Τι πιστεύουν ότι νιώθει;

Η Γεωργία είναι..... Η Γεωργία νιώθει.....

Τηλεφωνική συνομιλία (Δάσκαλος σε ρόλο)

Η Γεωργία τηλεφωνεί σε μία άλλη συμμαθήτρια και αρχίζει να της περιγράφει την κατάστασή της. Πιστεύει ότι δεν θα μπορέσει να γράψει καλά στο επαναληπτικό τεστ της Δευτέρας στα Μαθηματικά, ένα μάθημα που δίνει Πανελλήνιες εξετάσεις. Της λέει πως εδώ και καιρό δεν είναι καλά γιατί τα πράγματα με το διάβασμα δεν είναι όπως τα είχε φανταστεί. Της περιγράφει τι βιώνει (τρώει τα νύχια της, δεν κοιμάται καλά, δεν τρώει, καπνίζει πολύ, είναι αφηρημένη, δεν μπορεί να συγκεντρωθεί). Η φίλη της, πιο άνετη, καθώς δεν δίνει εξετάσεις πανελλήνιες της ζητά, από το τηλέφωνο, να χαλαρώσει, προσφέρεται να πάει να ποιούνε έναν καφέ στο σπίτι της και της προτείνει το Σάββατο να βγούνε με την υπόλοιπη παρέα για φαγητό. Εκεί που μιλάνε όμως, της ζητά να κλείσουν γιατί της τηλεφωνεί ο φίλος της. Η Γεωργία μένει μόνη.

Συμβουλές από μία φίλη (Δάσκαλος και μαθήτρια σε ρόλο)

Η εμπυχωτρία ρωτά τις μαθήτριες αν η συμμαθήτρια της Γεωργίας τη βοήθησε. Στην αρνητική απάντησή τους προτείνει να χωριστούν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων να σκεφθούν, να συζητήσουν και να γράψουν κάποιες συμβουλές που θα έδιναν στη φίλη τους Γεωργία. Μία από τις μαθήτριες αναλαμβάνει τον ρόλο της φίλης που αρχικά δεν απάντησε στην κλήση και παίζουν μία σκηνή την εμπυχωτρία.

Ένας μήνας μετά (δάσκαλος σε ρόλο και συλλογικός ρόλος)

Το σύνολο της τάξης σε ρόλο της φίλης της Γεωργίας τη ρωτά πως είναι σήμερα μετά από ένα μήνα και αφού προηγήθηκαν μερικές συναντήσεις με την ψυχολόγο. Την ρωτούν τι συμβουλές της έδωσε. Η Γεωργία απαντά στις ερωτήσεις.

Αναστοχαστική συζήτηση

Γιατί έχουμε άγχος; Τι μας αγχώνει; Τι σημαίνει τελικά το άγχος στη ζωή μας; Μπορούμε να το αποφύγουμε εντελώς; Μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε;. Σε ποιες περιπτώσεις το άγχος είναι καλό;

Γ. Χαλάρωση

Η εμπυχωτρία ζητά από το σύνολο της τάξης να φτιάξει ένα ομαδικό γλυπτό με θέμα "Δεν ελέγχω το άγχος μου" και ένα με θέμα "Διαχειρίζομαι σωστά το άγχος μου".

6^η διδακτική παρέμβαση

"Θα τα καταφέρω!"

Θέμα: Αρνητικές σκέψεις

Βασικό ερώτημα: Γιατί κάνω αρνητικές σκέψεις;

Επιμέρους ερωτήματα: Ποια τα αίτια των αρνητικών σκέψεων; Πόσο επηρεάζουν την καθημερινότητα, τη ζωή και το μέλλον μας; Πώς μπορούμε να τις αντιμετωπίσουμε;

Προκείμενο: Η Λάουρα, μία κοπέλα 18 χρονών, αμφιβάλλει για τις δυνατότητές της, βρίσκεται σε μια εσωτερική πάλη που την οδηγεί σε έναν έντονο αρνητισμό.

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Μαμά, Λάουρα.

Ρόλος εμπυχωτρίας: Συντονισμός της δράσης – αφηγήτρια.

Αντικείμενα: Μωρό κούκλα, μπιμπερό, πιάτο με κουταλάκι και κρέμα, κουκλάκι, Η/Υ.

A. Εισαγωγή

Όλες οι μαθήτριες όρθιες και διασκορπισμένες στον χώρο εκτελούν τις αντίθετες εντολές που τους δίνει η εμπυχωτρία. Με τη λέξη *πάμε* σταματούν. Με τη λέξη *στοπ*

ξεκινούν. Με τη λέξη *κύκλοι* κινούνται σε ευθείες γραμμές. Με τη λέξη *ευθεία* κινούνται σε κύκλους.

Τρεις αλήθειες και ένα ψέμα. Όλες οι μαθήτριες βρίσκονται σε κύκλο. Η κάθε μία λέει τρία πράγματα για τον εαυτό της από τα οποία το ένα είναι ψέμα. Οι υπόλοιπες συμμαθήτριες προσπαθούν να μαντέψουν το ψέμα.

B. Ανάπτυξη

Αφήγηση.

Η Λάουρα είναι μία κοπέλα 18 ετών. Τον προηγούμενο Ιούνιο τελείωσε το ΕΠΑΛ με ειδικότητα *Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων*. Δεν έδωσε εξετάσεις καθώς οι γονείς της δεν μπορούσαν να τη στηρίξουν οικονομικά. Κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού και ενώ η Λάουρα δούλευε σε μία καφετέρια, μία γειτόνισσά τους της ζήτησε να προσέξει, αν μπορούσε για μία ημέρα, που έτυχε να έχει ρεπό, την 5 μηνών κορούλα της, Η Λάουρα δέχτηκε αμέσως και μάλιστα τα πήγε πολύ καλά με το μικρό παιδί. Πριν λίγες μέρες η γειτόνισσά της τη ρώτησε αν ενδιαφέρεται να προσέχει την κόρη της, 8 μηνών πλέον, όταν η ίδια θα εργάζεται. Η Λάουρα δέχτηκε με χαρά καθώς εδώ και δύο μήνες είχε σταματήσει να δουλεύει στην καφετέρια. Την πρώτη ημέρα που πήγε, η μικρή κοιμόταν έτσι η μητέρα της, της έδωσε κάποιες οδηγίες σχετικά με τις καθημερινές συνήθειες του μικρού παιδιού.

Αυτοσχεδιασμός

Η Λάουρα βρίσκεται στο σπίτι της μικρής και συζητούν με τη μητέρα.

Αφήγηση

Δυστυχώς, όμως, η πρώτη μέρα με το μωρό δεν πήγε όπως τα είχε φανταστεί. Με το που ξύπνησε το μωρό άρχισε να κλαίει γοερά για αρκετή ώρα παρόλο που το είχε συνέχεια στην αγκαλιά της. Άρχισε να ανησυχεί, να στεναχωριέται, να απελπίζεται και να σκέφτεται ότι τελικά δεν κάνει για αυτή τη δουλειά αφού δεν ήταν ικανή να ηρεμήσει ένα μωρό. Άρχισε να μονολογεί: « Γιατί δέχτηκα αυτή τη δουλειά;», «Δεν αντέχω!», «Δεν θα γίνω ποτέ καλή βρεφονηπιοκόμος», «Δεν ξέρω τι να κάνω».

Ανίχνευση σκέψης

Η Λάουρα έχοντας αγκαλιά το μωρό περπατά ανήσυχη μέσα στο σπίτι. Η εμπυχωτήρια διακόπτει την αγωνιώδη κίνηση της κοπέλας και ζητά από τις υπόλοιπες να της πουν πως αισθάνεται η ηρωίδα.

Συζήτηση

Τι σκέφτεται η Λάουρα; Ποια είναι η συναισθηματική κατάστασή της; Σκέφτεται λογικά; Πώς επιδρούν οι αρνητικές σκέψεις στη συμπεριφορά και στην ψυχосύνθεση

της; Τι θα μπορούσε να σκεφθεί ώστε να τη βοηθήσει να σκεφτεί θετικά και αισιόδοξα;

Αυτοσχεδιασμός

Η Λάουρα εκφράζει θετικές σκέψεις για τον εαυτό της. Αρχίζει να νιώθει καλύτερα, πιο δυνατή, έχοντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις ικανότητές της.

Συζήτηση εκτός ρόλου

Εμείς κάνουμε αρνητικές σκέψεις όπως η Λάουρα; Για ποιον λόγο; Ποια είναι τα αίτια; Ποιες οι επιπτώσεις στην ψυχосύνθεση μας, στο αυτοσυναίσθημα μας και την αυτοεκτίμηση; Πως μπορούμε να τις αντικαταστήσουμε με θετικές σκέψεις;

Αντικρουόμενες απόψεις

Η τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα γράφει σε ένα χαρτί πέντε αρνητικές σκέψεις-εκφράσεις και η άλλη γράφει πέντε θετικές. Στη συνέχεια, γράφονται οι προτάσεις-εκφράσεις των δύο ομάδων στις δύο πλευρές του πίνακα. Τα μέλη των δυο ομάδων προσπαθούν να αντικρούσουν τις εκφράσεις της άλλης ομάδας με λογικά επιχειρήματα. Το επιθυμητό αποτέλεσμα θα ήταν να επικρατήσουν οι θετικές σκέψεις έναντι των αρνητικών.

Γ. Χαλάρωση

Οι μαθήτριες είναι όρθιες σε κύκλο. Η εμπυλωτρία έχει τοποθετήσει στο κέντρο του κύκλου ένα χάρτινο κουτί που έχουν επιμεληθεί εξωτερικά οι ίδιες οι μαθήτριες. Η κάθε μία μαθήτρια, έχοντας τσαλακώσει το χαρτί με μία αρνητική σκέψη που έχει γράψει προηγουμένως, το πετά στο κουτί. Με αυτό τον τρόπο αποποιούνται καθετί αρνητικό που τις βαραίνει φέρνοντας την ελπίδα και την αισιόδοξία στη ζωή τους.

7^η διδακτική παρέμβαση

“Θα κάνεις ό,τι σου λέω εγώ”

Θέμα: Η συναισθηματική κακοποίηση

Βασικό ερώτημα: Αξίζω να κακοποιούμαι;

Επιμέρους ερωτήματα: Τι είναι κακοποίηση σε μία σχέση και ποια τα χαρακτηριστικά της; Τι πρέπει να γίνεται; Ποιος μπορεί να βοηθήσει σε μία τέτοια περίπτωση;

Προκείμενο: Η Εβελίνα 19 χρονών και ο Γιώργος 20 είναι ζευγάρι εδώ και εννέα μήνες. Φαίνονται ταιριαστοί και ευτυχισμένοι. Ένα Σαββατόβραδο, της κάνει πολλές και άσχημες σκηνές ζηλοτυπίας. Τι θα κάνει η Εβελίνα;

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Γιώργος, Εβελίνα, αφηγητής, δύο φίλες, αγόρι

Ρόλος εμπυχωτριάς: Συντονισμός της δράσης.

Αντικείμενα: Ιστορία⁹ Σεντόνι, δίσκος, ποτήρια, καλαμάκια χαρτοπετσέτες, διακοσμητικό.

A. Εισαγωγή

Όλη η ομάδα είναι όρθια και κινείται ελεύθερα στο χώρο. Στο άκουσμα της εντολής της εμπυχωτριάς προσαρμόζουν την κίνησή τους:

Λυγίζω = περπατούν με τα γόνατα λυγισμένα

Παγώνω = σταματούν και παραμένουν αμίλητες

Πελαργός = στέκονται στο ένα πόδι

Κεφάλι = περπατούν με τα χέρια στο κεφάλι τους

Ωμοί = περπατούν με τις παλάμες στους ώμους

Μέση = περπατούν με τη μέση λυγισμένη

Κολομβιανή ύπνωση: οι μαθήτριες χωρίζονται σε ζευγάρια και στέκονται αντικριστά η μία απέναντι στην άλλη. Μία μαθήτρια από το κάθε ζευγάρι κινεί την παλάμη της προς διάφορες κατευθύνσεις και σε διάφορα επίπεδα. Το ζευγάρι της ακολουθεί με το πρόσωπό της την κίνηση της παλάμης σε απόσταση 15-20 εκατοστά.

B. Ανάπτυξη

Σε δύο μαθήτριες έχει η ιστορία, της Εβελίνας και του Γιώργου, την οποία έχουν διαβάσει και μάθει.

Δραματοποίηση της ιστορίας

Έξι μαθήτριες, αναλαμβάνοντας από έναν ρόλο η κάθε μία, παρουσιάζουν την ιστορία της σχέσης μεταξύ της Εβελίνας και του Γιώργου.

Πάγωμα και ανίχνευση σκέψης

⁹ Πάνα, Α., Λέστα, Σ. (2012). Έμφυλη βία στις συντροφικές σχέσεις. Στο *Εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για ενδυνάμωση των νέων για την πρόληψη της έμφυλης βίας μέσω αλληλοδιδασκτικής προσέγγισης*. Κύπρος: Μεσογειακό Ινστιτούτο Μελετών Κοινωνικού Φύλου. Ανακτήθηκε (10-10-2022) από: [Manual_Youth4Youth.pdf_\(antiviolence-net.eu\)](http://Manual_Youth4Youth.pdf_(antiviolence-net.eu)).

Σε συγκεκριμένα χρονικά σημεία η εμψυχώτρια παγώνει τη δράση και κάνει αντίχρεωση σκέψης στην Εβελίνα.

Συζήτηση

Ακολουθεί μία συζήτηση για την ποιότητα της σχέσης του ζευγαριού. Είναι υγιής η σχέση τους; Τι πιστεύουν ότι θα πρέπει να κάνει η Εβελίνα; Για ποιον λόγο;

Αυτοσχεδιασμός

Οι φίλες της Εβελίνας κάθονται στην καφετέρια μετά το περιστατικό. Σκέφτονται και συζητούν για τη σκηνή που προηγήθηκε. Αναρωτιούνται για τη δική τους στάση.

Τάξη και μαθήτρια σε ρόλο

Η τάξη σε ομαδικό ρόλο φίλων της Εβελίνας ψάχνουν να βρουν τρόπους για να τη βοηθήσουν. Της προτείνουν κάποιες λύσεις.

Αναστοχαστική συζήτηση

Πόσο απέχει η ιστορία της Εβελίνας και του Γιώργου από την πραγματικότητα; Για ποιον λόγο συμβαίνουν τέτοια γεγονότα και καταστάσεις; Ποιος φταίει; Τι μπορεί να γίνει;

Γ. Χαλάρωση

Όλες οι μαθήτριες, όρθιες, σχηματίζουν έναν κύκλο με τα χέρια τους. Στο κέντρο του κύκλου βρίσκεται μία φανταστική λίμνη. Η κάθε μία μαθήτρια κρατώντας στα χέρια της μία φανταστική πέτρα με ένα αρνητικό συναίσθημα ή κατάσταση, που βίωσε κατά τη διάρκεια της δράσης, την πετά μέσα στη λίμνη.

8^η διδακτική παρέμβαση

“Χώρισα, και τώρα τι κάνω;”

Θέμα: Ο χωρισμός

Βασικό ερώτημα: Πώς αντιμετωπίζω

Επιμέρους ερωτήματα: Πως θα μπορούσε κάποιος να αντιμετωπίσει έναν χωρισμό; Τι θα μπορούσε να κάνει ο περίγυρός του; Ποια τα στάδια του χωρισμού;

Προκείμενο: Η Μαργαρίτα, μία μαθήτρια της Γ΄ τάξης Λυκείου, χωρίζει με τον φίλο της, λόγω απόστασης, μετά από μία σχέση οκτώ μηνών. Η Μαργαρίτα αντιμετωπίζει για πρώτη φορά στη ζωή της έναν χωρισμό.

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Μαργαρίτα, φίλες.

Ρόλος εμψυχώτριας: Συντονισμός της δράσης- αφήγησης.

Αντικείμενα: Βιντεοπροβολέας, πίνακας του Munch, μουσική.

A. Εισαγωγή

Ακούγεται μουσική και οι μαθήτριες κινούνται ελεύθερες στο χώρο. Στο άκουσμα των λέξεων *ψηλά, χαμηλά* ή *μεσαία* κινούνται αντίστοιχα σε ψηλό, χαμηλό ή μεσαίο επίπεδο.

Χτύποι καρδιάς με τα χέρια. Όλες οι μαθήτριες μαζί με την εμπυχωτρία βρίσκονται σε κύκλο με ενωμένα τα χέρια τους και κλειστά τα μάτια. Η εμπυχωτρία δίνει σήματα-κτύπους με τα χέρια της, αρχικά προς τη μία κατεύθυνση και αργότερα και στις δύο, τα οποία μεταδίδει η κάθε μαθήτρια στην άλλη.

B. Ανάπτυξη

Σε βιντεοπροβολέα παρουσιάζεται στις μαθήτριες ο πίνακας του Edvard Munch (1896) *Ο χωρισμός*. Ακολουθεί μία συζήτηση για το τι βλέπουν, πως παρουσιάζονται η γυναίκα και ο άντρας αντίστοιχα (στάσεις, χρώματα), τι πιστεύουν ότι αναπαριστά ο πίνακας (χωρισμός) και ποια είναι τα στοιχεία που υποδηλώνουν τον χωρισμό.



Αφήγηση

Η Μαργαρίτα, μία μαθήτρια της Γ΄τάξης Λυκείου, χωρίζει με τον φίλο της μετά από μία σχέση οκτώ μηνών. Ο φίλος της, ένα χρόνο μεγαλύτερός της, πέρασε το Σεπτέμβριο στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιου Αιγαίου (Ρόδος). Αν και η σχέση τους ήταν πολύ καλή, ωστόσο η μεγάλη απόσταση μεταξύ τους, δημιούργησε προβλήματα στη σχέση τους. Τελικά, πριν από πέντε ημέρες, και μετά από μία τηλεφωνική συζήτηση, ο φίλος της Μαργαρίτας της ζήτησε να χωρίσουν. Η Μαργαρίτα, αν και λογική και προσγειωμένη κοπέλα, είναι σε άσχημη ψυχολογική κατάσταση.

Εικόνες από τη ζωή του χαρακτήρα

Οι μαθήτριες χωρίζονται σε δύο ομάδες αναλαμβάνοντας να δείξουν σκηνές από της ζωής της Μαργαρίτας. Πως είναι στο σχολείο; Κατά τη διάρκεια του μαθήματος και την ώρα του διαλείμματος; Στο σπίτι της, τις καθημερινές και τα Σαββατοκύριακα;

Αφήγηση

Έχουν περάσει δύο εβδομάδες από τον χωρισμό. Η Μαργαρίτα απουσίασε από το σχολείο δύο ημέρες ισχυριζόμενη ότι ήταν άρρωστη και είχε πυρετό. Οι φίλες της υποψιάζονται ότι η Μαργαρίτα έμεινε σπίτι εξαιτίας της κακής ψυχολογικής κατάστασής της.

Αυτοσχεδιασμός

Οι φίλες της πίνουν καφέ σε μία καφετέρια. Συζητούν για την ίδια. Βλέπουν ότι δεν είναι καλά, παρόλο που ισχυρίζεται το αντίθετο, και σκέφτονται τρόπους που θα μπορούσαν να τη βοηθήσουν να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει τον χωρισμό από τον φίλο της.

Αφήγηση

Είναι Σάββατο πρωί. Οι φίλες της Μαργαρίτας της τηλεφωνούν και την προσκαλούν να πάνε μία βόλτα στα μαγαζιά και μετά να καθίσουν να φάνε. Η Μαργαρίτα βρίσκεται σε δίλημμα.

Διάδρομος συνείδησης

Τα μέλη της ομάδας, χωρισμένα σε δύο ομάδες, σχηματίζουν έναν μακρύ διάδρομο. Η Μαργαρίτα περνά μέσα από τον διάδρομο. Η μία πλευρά της ζητά να μείνει στο σπίτι, ενώ η άλλη την προτρέπει να βγει από το σπίτι και να συναντήσει τις φίλες της.

Ημερολόγιο

Οι μαθήτριες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η κάθε μία, σε συλλογικό ρόλο Μαργαρίτας, γράφουν το ημερολόγιό της τέσσερις μήνες μετά τον χωρισμό. Πως είναι; Πως περνά τη μέρα της; Ποιες είναι οι ασχολίες της; Ποια είναι τα σχέδιά της; Στη συνέχεια η κάθε μία ομάδα διαβάζει το ημερολόγιο στην ολομέλεια.

Πως νιώθει η Μαργαρίτα; Πως είναι η καθημερινότητά της; Πως βλέπει το μέλλον; Τι σχέδια έχει;

Συζήτηση- αναστοχασμός

Οι μαθήτριες χωρίζονται σε πέντε ομάδες. Η εμπυχάτρια αφήνει στο πάτωμα πέντε αναποδογυρισμένες πινακίδες. Στην κάθε μία είναι γραμμένο ένα από τα πέντε στάδια του χωρισμού (άρνηση, θυμός, διαπραγμάτευση, θλίψη, αποδοχή). Η κάθε ομάδα επιλέγει από μία πινακίδα. Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ τους για τα χαρακτηριστικά,

τη σειρά του κάθε σταδίου και τι θα πρέπει να κάνει ή να αποφύγει αυτός που βιώνει έναν χωρισμό. Στο τέλος γράφουν στο άγραφο μέρος της κάθε πινακίδας μία έκφραση χαρακτηριστική του σταδίου.

Γ. Χαλάρωση

Όλη η ομάδα δίνει τα χέρια. Η πρώτη μαθήτρια που βρίσκεται στην αρχή της σειράς λέγοντας ένα αρνητικό συναίσθημα ή μία αρνητική κατάσταση, λόγω χωρισμού, αρχίζει να σχηματίζει μία σπείρα. Ακολουθούν και οι υπόλοιπες. Στη συνέχεια, η πρώτη μαθήτρια που βρίσκεται στην εξωτερική άκρη ανοίγει, ξεδιπλώνοντας τη σπείρα λέγοντας ταυτόχρονα ένα θετικό συναίσθημα ή κατάσταση.

9^η διδακτική παρέμβαση

“Λέγεται ότι..”

Θέμα: Σχεσιακή επιθετικότητα

Βασικό ερώτημα: Για ποιον λόγο κουτσομπολεύω;

Επιμέρους ερωτήματα: Πως εκδηλώνεται η σχεσιακή επιθετικότητα; Ποια τα αίτια; Πόσο μπορούν να επηρεάσουν τη ζωή και την καθημερινότητα ενός ατόμου οι φήμες και τα κουτσομπολιά; Τι μπορώ να κάνω;

Προκείμενο: Μια ιστορία ([Το σοφό τεστ του Σωκράτη - YouTube](#)) με τίτλο “Το τεστ του τριπλού φίλτρου” που αποδίδεται στον Σωκράτη.

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Σωκράτης, μαθητές, άγνωστος-κουτσομπόλης.

Ρόλος εμπυχωτριάς: Συντονισμός της δράσης, δάσκαλος σε ρόλο.

Αντικείμενα: Βιντεοπροβολέας, Η/Υ, σύνδεση με το διαδίκτυο, υφάσματα, μικροαντικείμενα, υφάσματα, κουτιά, σεντόνια, σκληροί κύλινδροι από χαρτόνι.

A. Εισαγωγή:

Οι μαθήτριες κινούνται στον χώρο και αφήνονται να παρασυρθούν από τη μουσική κάνοντας χαλαρωτικές κινήσεις. Μόλις η μουσική σταματήσει η εμπυχωτρία προτρέπει τις μαθήτριες να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα με την οποία να εκφράζουν ένα συναίσθημα.

Στη συνέχεια όλη η ομάδα παίζει το παιχνίδι “Το σπασμένο τηλέφωνο”.

B. Ανάπτυξη

Οι μαθήτριες παρακολουθούν την ιστορία “Το σοφό τεστ του Σωκράτη” ([Το σοφό τεστ του Σωκράτη - YouTube](#))

Αναπαράσταση χώρου και δημιουργία στιγμιότυπου

Οι μαθήτριες με βάση τα αντικείμενα που τους δίνονται και όσα βρίσκουν στο εργαστήριο¹⁰ αναπαριστούν το χώρο γύρω από την Ακρόπολη.

Διάδοση κουτσομπολιού (β' ομάδα)

Αρχικά, οι μαθήτριες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μία (α' ομάδα) αποτελείται από 4 μαθήτριες (ο Σωκράτης και 3 συμπολίτες του) και η άλλη (β' ομάδα) χωρίζεται σε 4 ζευγάρια.

Στη συνέχεια η εμψυχώτρια σε ρόλο διαδίδει ένα κουτσομπολιό για έναν μαθητή του Σωκράτη στο πρώτο ζευγάρι της β' ομάδας. Στη συνέχεια μία μαθήτρια από το πρώτο ζευγάρι διαδίδει το κουτσομπολιό στο δεύτερο ζευγάρι, και το ίδιο γίνεται και για το τρίτο ζευγάρι.

Ανίχνευση σκέψης

Η εμψυχώτρια, αγγίζει το άτομο που κουτσομπολεύει κάθε φορά και το ρωτά γιατί το κάνει.

Δραματοποίηση

Γίνεται δραματοποίηση του διαλόγου μεταξύ του Σωκράτη και του άγνωστου.

Αυτοσχεδιασμός

Τρεις συμπολίτες του Σωκράτη ακούνε τον διάλογο. Μόλις ο Σωκράτης απομακρύνεται αρχίζουν να συζητούν για τη σκηνή που προηγήθηκε.

Συζήτηση εκτός ρόλου

Όλη η τάξη συζητά για το κουτσομπολιό. Με ποιον άλλον τρόπο μπορούμε να κάνουμε κακό (μορφές σχεσιακής επιθετικότητας); Πόσο κακό μπορούμε να κάνουμε σε κάποιον; Ποιες οι επιπτώσεις στην ψυχολογία του ατόμου; Ποια τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς; Τι θα πρέπει να κάνει ο καθένας;

Γ. Χαλάρωση

Ομαδικό γλυπτό

Οι μαθήτριες δημιουργούν με τα σώματά τους ένα ομαδικό γλυπτό με τίτλο "Το κουτσομπολιό". Στη συνέχεια, η εμψυχώτρια αρχίζει να αναφέρει την πρόταση: «όσες το όνομά τους αρχίζει π.χ. από Α φεύγουν χορεύοντας / από Μ χαρούμενες/ από Κ εκνευρισμένες...», και η κάθε μαθήτρια αποχωρεί από το ομαδικό γλυπτό φεύγοντας από την τάξη.

¹⁰ Η συγκεκριμένη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε μέσα στην αίθουσα εργαστηρίου " Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων" στην οποία βρίσκονται πάρα πολλά αντικείμενα και υλικά.

10^η διδακτική παρέμβαση

Θέμα: Αποτυχία

Βασικό ερώτημα: Πώς θα ήταν καλό να αντιμετωπίσει την αποτυχία ένα άτομο;

Επιμέρους ερωτήματα: Η αποτυχία έχει πάντοτε δυσάρεστες συνέπειες;

Προκείμενο: Η Κατερίνα είχε μία αποτυχία. Δεν πέτυχε στις Πανελλήνιες εξετάσεις και τώρα νιώθει άσχημα ψυχολογικά. Δεν ξέρει πώς να αντιμετωπίσει αυτή τη δυσάρεστη κατάσταση και δεν γνωρίζει τι πρέπει να κάνει στη συνέχεια.

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Κατερίνα.

Ρόλος εμπυχώτριας: Συντονισμός της δράσης.

Αντικείμενα: Χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι.

A. Εισαγωγή

Οι μαθήτριες κινούνται στον χώρο ακούγοντας κλασική μουσική. Χορεύουν με λεπτές κινήσεις λικνίζοντας ρυθμικά όλα τα μέλη τους σώματός τους.

Στη συνέχεια δημιουργούν όλες έναν κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου υπάρχουν κλειδιά. Η κάθε μαθήτρια, έχοντας υπολογίσει την απόσταση, με κλειστά μάτια πηγαίνει προς το κέντρο, παίρνει τα κλειδιά και τα δίνει σε μία συμμαθήτριά της που έχει επιλέξει από πριν.

B. Ανάπτυξη

Ιδεοθύελλα

Σε ένα χαρτί του μέτρου οι μαθήτριες γράφουν τι σημαίνει αποτυχία για τις ίδιες.

Αυτοσχεδιασμός

Σκηνές από την καθημερινή ζωής της ηρωίδας πριν τις Πανελλήνιες εξετάσεις.

Παγωμένη εικόνα: Οι συμμετέχουσες με το σώμα τους δημιουργούν μια εικόνα, παγώνοντας ένα στιγμιότυπο από τη ζωή της Κατερίνας.

Κινητικός Αυτοσχεδιασμός

Μέσα από κινήσεις, λέξεις και εκφράσεις του προσώπου οι μαθήτριες δείχνουν πως αντιδρά η Κατερίνα στο άκουσμα της αποτυχίας;

Γραφή σε ρόλο-Ημερολόγιο

Οι μαθήτριες χωρίζονται σε δύο ομάδες.

Οι μαθήτριες, από την πρώτη ομάδα γράφουν τα επώδυνα συναισθήματα της Κατερίνας έπειτα από την αποτυχία.

Οι μαθήτριες, από τη δεύτερη ομάδα γράφουν τι μπορεί να φέρει χαρά και συναισθηματική ευεξία στην Κατερίνα.

Αναστοχασμός

Η Κατερίνα πρέπει να σκεφθεί τι θα κάνει στη συνέχεια. Θα δώσει εξετάσεις τον επόμενο χρόνο ή όχι. Θα κάνει κάτι άλλο στη ζωή της; (Οι μαθήτριες χωρίζονται σε τρεις ομάδες και μετά από συζήτηση δίνουν μία λύση. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη λύση στην ολομέλεια).

Γ. Κλείσιμο

Πως πρέπει να ενεργούμε και να αντιδρούμε απέναντι σε μία αποτυχία; Μπορεί η αποτυχία να είναι χρήσιμη και ωφέλιμη; Πως μπορώ να κάνω μία αποτυχία επιτυχία; Μια αποτυχία μπορεί να μας βοηθήσει να επαναπροσδιορίσουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας;

Όλες οι μαθήτριες μαζί, πιασμένες φωνάζουν στον κύκλο λέξεις ή φράσεις που θα έλεγαν στην Κατερίνα αν την είχαν μπροστά τους.

11^η διδακτική παρέμβαση

SELFIE

Θέμα: Είμαι όμορφη;

Βασικό ερώτημα: Υπάρχει ιδανική ομορφιά;

Επιμέρους ερωτήματα: Πόσο η σύγχρονη κοινωνία μας με τα ΜΜΕ και κοινωνικής δικτύωσης επηρεάζουν τις σκέψεις και την ψυχολογία των εφήβων κοριτσιών σχετικά με την εμφάνιση, την ομορφιά και το σώμα τους;

Προκείμενο: Η Αφροδίτη, μία έφηβη κοπέλα έχει μεγάλη ανασφάλεια όσον αφορά την εμφάνισή της και το πώς φαίνεται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επηρεάζεται αρνητικά από τα σχόλια των άλλων.

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Αφροδίτη, φίλες της Αφροδίτης

Ρόλος εμπυχώτριας: Συντονισμός της δράσης.

Αντικείμενα: Κινητό τηλέφωνο, σκιές ματιών, κραγιόν, ρουζ, μάσκαρα, τραπεζάκι, σύνδεση με το διαδίκτυο, Η/Υ, μουσική ("I am" Hilary Duff), χαρτόνια, μαρκαδοροί.

A. Εισαγωγή

Ακούγεται μουσική ([I Am - YouTube](#)). Οι μαθήτριες κινούνται ελεύθερα στο χώρο έχοντας στα χέρια τους τα κινητά τους τηλέφωνα. Κάθε φορά που η μουσική σταματά οι μαθήτριες παίρνουν μία στάση selfie.

B. Ανάπτυξη

Αφήγηση

Η Αφροδίτη βρίσκεται στο σπίτι της. Προσπαθεί να τραβήξει μία φωτογραφία selfie όσο το δυνατόν καλύτερη για να την ανεβάσει στο σε ένα μέσο κοινωνικής δικτύωσης.

Αυτοσχεδιασμός-πάγωμα εικόνας-ανίχνευση σκέψης

Η Αφροδίτη προσπαθεί να πετύχει την καλύτερη φωτογραφία selfie. Η δράση σταματά από την εμπυχώτρια ρωτώντας την Αφροδίτη ποιες είναι οι σκέψεις της και πως νιώθει. Η δράση συνεχίζεται. Η Αφροδίτη βγάζει την καλύτερη selfie και την ανεβάζει στο facebook. Η δράση και πάλι σταματά και γίνεται ανίχνευση σκέψης για το πώς νιώθει.

Αφήγηση

Φίλες της Αφροδίτης βρίσκονται σε μία καφετέρια και συζητούν. Βλέπουν στα κινητά τους ότι η Αφροδίτη ανέβασε μία φωτογραφία. Αποφασίζουν να της κάνουν ένα αστείο. Αποφασίζουν όλες μαζί να τις βάλουν χαμηλό βαθμό για την φωτογραφία. Η Αφροδίτη βλέπει τους βαθμούς και τα σχόλια και στεναχωριέται πάρα πολύ.

Αυτοσχεδιασμός

Αυτοσχεδιασμός της αφήγησης από τις μαθήτριες.

Αφήγηση

Η Αφροδίτη είναι πολύ στενοχωρημένη και προβληματισμένη. Θέλει να δείχνει πιο όμορφη και ελκυστική. Σκέφτεται να δώσει περισσότερα χρήματα σε ρούχα και καλλυντικά, να χάσει μερικά κιλά και να αγοράσει ένα καλύτερο κινητό για να μπορεί να βγάζει και να δημιουργεί καλύτερες φωτογραφίες. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε;

Γράμμα

Γράψτε ένα γράμμα στην Αφροδίτη για να τη βοηθήσετε. Εξηγήστε αν είναι σωστή η σκέψη της. Τι προτείνετε εσείς να κάνει για να αντιμετωπίσει και να αλλάξει την αρνητική εικόνα που έχει για τον εαυτό της;

Συζήτηση

Ακολουθεί συζήτηση και διάλογος σχετικά τις συμβουλές που δίνουν στην Αφροδίτη, καθώς και τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς.

Γ. Χαλάρωση

Ως τάξη έχετε αποφασίσει να συμμετάσχετε σε μία συγκέντρωση διαμαρτυρίας για τα αρνητικά πρότυπα που προβάλλουν τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο όσον αφορά το σώμα της γυναίκας. Στην πορεία θα πάρετε μαζί σας και δύο πλακάτ. Φτιάξτε δύο πλακάτ

με δύο αντίστοιχα μότο που σας εκφράζουν και στηρίζουν τη μοναδικότητα και διαφορετικότητα του σώματος κάθε γυναίκας.

Βρισκόμαστε στη συγκέντρωση διαμαρτυρίας. Βγάζουμε όλες μαζί μία selfie μαζί με τα δύο πλακάτ. Τη μοιράζουμε μέσω viber στα κινητά όλων των κοριτσιών.

12^η διδακτική παρέμβαση

“Πρέπει να αδυνατήσω!”

Θέμα: Διατροφικές διαταραχές

Βασικό ερώτημα: Αγαπάμε πραγματικά το σώμα μας;

Επιμέρους ερωτήματα: Ποιοι είναι οι παράγοντες και τα αίτια επιρροής των διατροφικών διαταραχών; Ποιες οι συνέπειες στο σώμα και την ψυχολογία και την αυτοεκτίμηση του κοριτσιού; Τι θα μπορούσε γίνει ως πρόληψη;

Προκείμενο: Ιστορίες που θα γράψουν τρεις ομάδες των μαθητριών.

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Ανάλογα με τις ιστορίες.

Ρόλος εμψυχώτριας: Συντονισμός της δράσης

Αντικείμενα: Ζυγαριά, μεζούρα, θερμομετρητής, καρότο, μήλο, γιαούρτι.

A. Εισαγωγή

Οι μαθήτριες κινούνται ελεύθερα στον χώρο της τάξης. Κάθε φορά που συναντούν μία συμμαθήτριά τους υιοθετούν το όνομά της και με αυτό το όνομα συστήνονται στην επόμενη συμμαθήτριά τους που θα συναντήσουν.

Οι μαθήτριες κινούνται ελεύθερα στον χώρο. Στο άκουσμα της λέξης *ψηλό* πρέπει να δημιουργήσουν ομάδες των τριών ατόμων και να φτιάξουν κάτι ψηλό με τα σώματά τους. Η προηγούμενη διαδικασία επαναλαμβάνεται, αυτή τη φορά με το άκουσμα των λέξεων *μικρό* ή *στρίψιμο*, αλλάζοντας όμως τα μέλη των ομάδων κάθε φορά.

B. Ανάπτυξη

Ψηφίζω με τα πόδια

Οι μαθήτριες, όρθιες, είναι διασκορπισμένες στο χώρο. Η εμψυχώτρια στέκεται στο κέντρο της τάξης. Αρχίζει να διαβάσει κάποιες προτάσεις. Οι μαθήτριες, ακούγοντας το περιεχόμενο των προτάσεων και ανάλογα αν συμφωνούν, διαφωνούν ή δεν γνωρίζουν πλησιάζουν ή απομακρύνονται από την εμψυχώτρια.

1. Άτομα με διατροφικές διαταραχές κρύβουν την ακραία διατροφική συμπεριφορά τους.
2. Οι διατροφικές συμπεριφορές είναι συχνές ανάμεσα στους εφήβους.

3. Άτομα με διατροφικές διαταραχές μπορούν να γίνουν λιγότερο κοινωνικά.
4. Τα υπέρβαρα άτομα δεν πάσχουν από διατροφικές διαταραχές.
5. Οι διατροφικές διαταραχές είναι καθαρά σωματικές ασθένειες
6. Η νευρική ανορεξία είναι η μοναδική σοβαρή διατροφική διαταραχή
7. Μόνο τα κορίτσια επηρεάζονται από διατροφικές διαταραχές
8. Οι διατροφικές διαταραχές είναι ο τρόπος του ατόμου να κερδίσει την προσοχή των άλλων.
9. Μόνο άτομα που ανήκουν σε υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα αποκτούν διατροφικές διαταραχές.

Αντικείμενα ενός ρόλου.

Αρχικά, οι συμμετέχουσες χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Στη συνέχεια, τους παρουσιάζονται τα παρακάτω αντικείμενα: ζυγαριά, μεζούρα, θερμομετρητής, μήλο, καρότο, κεσεδάκι από γιαουρτάκι. Έπειτα, τους ζητείται, με βάση τις πληροφορίες που μπορούν να αντλήσουν από τα αντικείμενα και με υποθέσεις που μπορούν να κάνουν, να φτιάξουν μία ιστορία για μία κοπέλα.

Ρόλος στον τοίχο

Οι ομάδες διαβάζουν τις ιστορίες τους. Τι αντιμετωπίζουν οι ηρωίδες; Πως νιώθουν για το σώμα τους και τον εαυτό τους; Πως τις βλέπουν οι άλλοι; Εφαρμόζουμε την τεχνική *Ρόλος στον τοίχο*. Ποια είναι τα κοινά σημεία σε όλες τις περιπτώσεις;

Συζήτηση-αναστοχασμός

Ακολουθεί ένας σχολιασμός για το περιεχόμενο των ιστοριών καθώς και των προτάσεων τις προηγούμενης δραστηριότητας (ψηφίζω με τα πόδια), αλλά και άλλων ερωτημάτων που θα προκύψουν κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Ποια μπορεί να είναι τα αίτια των διατροφικών καταστάσεων; Πόσο αγαπούν το σώμα τους και εκτιμούν τον εαυτό τους τα άτομα με διατροφικές διαταραχές; Τι ρόλο παίζει η οικογένεια, οι φίλοι, ο σύντροφος, τα ΜΜΕ και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης; Τι μπορεί να γίνει σε επίπεδο πρόληψης από τη μεριά της οικογένειας, του σχολείου, του κάθε ατόμου και του κράτους;

Γ. Χαλάρωση

Όλες οι συμμετέχουσες γράφουν σε ένα μικρό χαρτάκι ένα μήνυμα αγάπης και ενίσχυσης του εαυτού τους, τα διπλώνουν και τα ρίχνουν σε ένα κουτάκι. Τα χαρτάκια ανακατεύονται και μοιράζονται τυχαία. Η κάθε μαθήτρια κρατά το χαρτάκι που της έτυχε ως ανάμνηση της συνάντησης.

14^η διδακτική παρέμβαση

Η Ιθάκη

Θέμα: Το ταξίδι της ζωής

Βασικό ερώτημα: Πως αντιμετωπίζω τη ζωή;

Επιμέρους ερωτήματα: Πόσο κακό είναι οι δυσκολίες και τα προβλήματα που συναντάμε στη ζωή μας; Τι μας προσφέρουν;

Προκείμενο: Ο Οδυσσέας, ο μυθικός ήρωας και βασιλιάς της Ιθάκης, ακολουθεί τον δρόμο της επιστροφής από την Τροία για το νησί του. Όμως το ταξίδι του δεν είναι σύντομο, ούτε εύκολο. Περιπέτειες, δυσκολίες, προβλήματα και εμπόδια υψώνονται στο δίαβα του.

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Οδυσσέας, Κύκλωπας, Λαιστρυγόνες, έμποροι.

Ρόλος εμπυχώτριας: Συντονισμός της δράσης.

Αντικείμενα: Υφάσματα, χαρτόνια, μικροαντικείμενα, λαδοπαστέλ, χαρτί του μέτρου, βιντεοπροβολέας, Η/Υ, σύνδεση με διαδίκτυο.

A. Εισαγωγή

Στο πάτωμα της αίθουσας τοποθετούνται 3 πανιά -λευκό, μπλε, κόκκινο- ώστε να πιάνουν όλη την αίθουσα. Οι μαθητές περνάνε από το ένα στο άλλο και ανάλογα το χρώμα λένε το όνομα "Οδυσσέας". Στο λευκό το λένε ψιθυριστά, στο μπλε κανονικά και στο κόκκινο δυνατά. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται 4 φορές. Την τελευταία φορά προσπαθούμε να εντάξουμε συναίσθημα ανάλογο του χρώματος: λευκό- ηρεμία, μπλε- αγωνία, κόκκινο- θυμός.

B. Ανάπτυξη

Ακρόαση ποιήματος

Οι μαθήτριες ακούνε, σε απαγγελία από την Έλλη Λαμπέτη, το ποίημα Ιθάκη του Κωνσταντίνου Καβάφη ([Ελλη Λαμπέτη - Ιθάκη - YouTube](#)). Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα που μας δημιούργησε η ακρόαση του συγκεκριμένου ποιήματος.

Σκηνές από τις περιπέτειες του ήρωα

Με ό,τι υλικό υπάρχει μέσα στην αίθουσα δραματοποιούμε το ποίημα. Οι μαθήτριες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, ενώ μία από τις μαθήτριες κάνει τον Οδυσσέα. Οι ομάδες καλούνται να δημιουργήσουν τους χώρους του ταξιδιού από τους οποίους θα περάσει η μαθήτρια-Οδυσσέας.

1η ομάδα : Κύκλωπες- Λαιστρυγόνες- Ποσειδώνας

2η ομάδα: α' λιμάνι

3η ομάδα: β' λιμάνι

4η ομάδα: Ιθάκη

Η παραπάνω δραστηριότητα περιλαμβάνει διάφορες τεχνικές όπως αυτοσχεδιασμό, ανίχνευση σκέψης και παγωμένες εικόνες. Καθ' όλη τη διάρκεια παίζουν ήχοι αέρα και θάλασσας.

Δημιουργική Γραφή-Αναστοχασμός

Τα παιδιά μένουν χωρισμένα στις ομάδες που ήταν. Δίνονται σε κάθε ομάδα λέξεις από το ποίημα και τους ζητείτε να γράψουν το δικό τους κείμενο. Στο τέλος, τα κείμενα διαβάζονται δυνατά.

1η ομάδα : πηγαίμος, μην φοβάσαι, σκέψη, δρόμος

2η ομάδα : πρωινά, ευχαρίστηση, πόλεις, σπουδασμένους

3η ομάδα: νους, Ιθάκη, ταξίδι, κερδίζω

4η ομάδα : φτωχική, γελώ, σοφός, πείρα

Ακολουθεί συζήτηση πάνω στα κείμενα που έγραψαν οι μαθήτριες. Πως βλέπουν τη ζωή και τις περιπέτειες που θα ζήσουν; Τι μπορούν να κερδίσουν από τα εμπόδια, τα προβλήματα, τις δυσκολίες και τις αναποδιές όσον αφορά τον χαρακτήρα, την προσωπικότητά τους;

Γ. Χαλάρωση

Όλες οι μαθήτριες σχηματίζουν κύκλο στη μέση της αίθουσας. Η κάθε μία, μαζί και η εμψυχώτρια, καλείται να πει ένα καλό και ένα καινούργιο που έμαθε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων που διεξήχθησαν το προηγούμενο διάστημα και το πως νιώθει μετά από την όλη παρέμβαση. Η δραστηριότητα τελειώνει με ομαδική χαλάρωση, μια ομαδική αγκαλιά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητές μαθήτριες,

Παρακάτω σας δίνεται ένα ερωτηματολόγιο. Διαβάστε προσεχτικά τις ερωτήσεις του και απαντήστε με ειλικρίνεια. Σημειώστε √ στα κενά τετράγωνα που δηλώνουν την απάντησή σας σε κάθε ερώτηση. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 5 λεπτά..Δεν θα πρέπει να αναφέρετε προσωπικά σας στοιχεία Οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και δεν θα δημοσιοποιηθούν, αλλά θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και το διαθέσιμο χρόνο σας!

A.A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Έχω την τάση να μειώνω τον εαυτό μου					
2	Είμαι πολύ αποτελεσματικός/η στα πράγματα που κάνω					
3	Είμαι πολύ άνετος/η με τον εαυτό μου					
4	Σχεδόν πάντα πετυχαίνω ό,τι προσπαθώ					
5	Είμαι σίγουρος/η για την αξία μου ως άτομο					
6	Μερικές φορές μου είναι δυσάρεστο να σκέφτομαι για τον εαυτό μου					
7	Έχω αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό μου					
8	Κάποιες φορές, μου είναι δύσκολο να κατορθώσω πράγματα που είναι σημαντικά για εμένα					
9	Νιώθω υπέροχα για το ποιος είμαι					
10	Αντιμετωπίζω άσχημα τις προκλήσεις					

11	Δεν αμφιβάλω ποτέ για την προσωπική μου αξία					
12	Έχω πολύ καλή επίδοση σε πολλά πράγματα					
13	Μερικές φορές αποτυγχάνω να πετύχω τους στόχους μου					
14	Είμαι ένα πολύ ταλαντούχο άτομο					
15	Δεν σέβομαι αρκετά τον εαυτό μου					
16	Εύχομαι να ήμουν πιο ικανός στα πράγματα με τα οποία καταπιάνομαι					