



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

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

***Η συμβολή της ΔΤΕ στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης
των εφήβων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
Μελέτη περίπτωσης στο Μουσικό Σχολείο Πειραιά***

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΑΣΗΜΙΔΟΥ

A.M. 5052201801004

Επιβλέπων Καθηγητής:

ΑΝΤΩΝΗΣ ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ

Συμβουλευτική Επιτροπή:

Αντώνης Λενακάκης,

Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΠΔΕ Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Αστέριος Τσιάρας

Αναπλ. Καθηγητής Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κωνσταντίνος Μάγος

Αναπλ. Καθηγητής ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΝΑΥΠΛΙΟ, ΜΑΪΟΣ 2020

Ευχαριστίες

Το μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση» του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου αποτέλεσε για εμένα μία μαγευτική περιπλάνηση στη χώρα των Τεχνών, που θα κατέχει κορυφαία θέση στις ωραιότερες αναμνήσεις της ζωής μου. Παράλληλα, όμως, ήταν και μία προσωπική πορεία στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής μου, γεγονός που με ενέπνευσε και με παρακίνησε να αναλάβω την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας του Μουσικού Σχολείου Πειραιά, οι οποίοι θυσίασαν ώρες από την πολύτιμη Κυριακάτικη ξεκούρασή τους προκειμένου να συμμετέχουν. Η ανταπόκρισή τους ήταν συγκινητική και τα χαμογελαστά πρόσωπά τους κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, μου έδιναν κουράγιο και δύναμη να συνεχίζω. Ευχαριστώ, επίσης, τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου, που με ειλικρινές ενδιαφέρον δέχτηκαν να βοηθήσουν όποτε τους ζητήθηκε.

Ευχαριστώ θερμά τον κ. Αντώνη Λενακάκη, για την εξαιρετική τιμή να αναλάβει την επίβλεψη της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Η καθοδήγησή του, η αμεσότητά του στην επικοινωνία και η πάντα καλή του διάθεση δημιούργησαν ένα ασφαλές περιβάλλον και τις ιδανικότερες συνθήκες εργασίας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Αστέριο Τσιάρα, για την αμέριστη στηριξή του σε όλη τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού προγράμματος. Οι υποδείξεις του ήταν πάντα καίριες και παραγωγικές και δεν αρνήθηκε ποτέ την παραμικρή βοήθεια, υπερβάλλοντας εαυτόν.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ την κ. Άλκηστη Κοντογιάννη. Δεν θα μπορούσα ποτέ να φανταστώ το μεταπτυχιακό, χωρίς την ενέργειά της, την καλή της διάθεση και το φως που μετέδιδε, ζεσταίνοντας τις ψυχές μας.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω, τον κ. Κωνσταντίνο Κακαρίκο, τον «κριτικό φίλο» μου, που με απόλυτη συνέπεια και αφοσίωση βοήθησε τα μέγιστα στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

*Στη μητέρα μου,
που πρώτη κατάλαβε
τη λατρεία μου στη Γνώση.*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες	2
Πίνακας Συντομογραφιών	8
Κατάλογος Πινάκων και Γραφημάτων	9
Περίληψη	10
Abstract	11

Εισαγωγή	12
-----------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. <i>Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (ΔΤΕ)</i>	14
1.1.1. Η ΔΤΕ: έννοια και περιεχόμενο	14
1.1.2. Η εξέλιξη της ΔΤΕ: ιστορική αναδρομή	15
1.1.3. Η ΔΤΕ στην Ελλάδα	17
1.2. <i>Μορφές έκφρασης της Δραματικής Τέχνης</i>	19
1.2.1. Το εκπαιδευτικό δράμα	19
1.2.2. Το δραματικό Παιχνίδι	20
1.2.3. Το κουκλοθέατρο	22
1.2.4. Ο αυτοσχεδιασμός	23
1.2.5. Η δραματοποίηση αφήγησης	25
1.2.6. Το θέατρο playback	26
1.3. <i>Η αυτοπεποίθηση</i>	28
1.3.1. Η έννοια του «εαυτού»	28
1.3.2. Οι υποκείμενες έννοιες του εαυτού: αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση	30
1.3.3. Η θέση της αυτοπεποίθησης	31
1.4. <i>Οι παράμετροι της αυτοπεποίθησης</i>	32
1.4.1. Οι μορφές της αυτοπεποίθησης	32
1.4.2. Οι παράγοντες επηρεασμού της αυτοπεποίθησης	34
1.5. <i>Η ΔΤΕ και η Αυτοπεποίθηση: βιβλιογραφική επισκόπηση</i>	35
1.5.1. Η μελέτη της αυτοπεποίθησης	35
1.5.2. Η συμβολή της ΔΤΕ στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης	37
1.6. <i>Η εφηβεία</i>	39

1.6.1. Η εφηβεία ως ιδιαίτερη ηλικιακή ομάδα	39
1.6.2. Η σύγχυση «ταυτότητας» του εφήβου	40
1.7. <i>Η αυτοπεποίθηση των Εφήβων</i>	42
1.7.1. Η διαμόρφωση του «εαυτού» στην εφηβεία	42
1.8. Οι σχολικοί παράγοντες επηρεασμού της αυτοπεποίθησης των εφήβων	44
1.8.1. Το σχολικό περιβάλλον	44
1.8.2. Ο Εκπαιδευτικός	45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. <i>Η ερευνητική διαδικασία</i>	48
2.1.1. Οι στόχοι, το αντικείμενο και οι υποθέσεις της έρευνας	48
2.1.2. Το πεδίο της έρευνας	49
2.1.3. Ο ερευνητικός πληθυσμός – στρατηγική δειγματοληψίας	50
2.1.4. Ο τύπος της έρευνας	51
2.2. <i>Τα εργαλεία της ποσοτικής έρευνας</i>	53
2.2.1. Το ερωτηματολόγιο	53
2.3. <i>Τα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας</i>	57
2.3.1. Ο συμμετέχων παρατηρητής – το ημερολόγιο παρατήρησης	57
2.3.2. Ο κριτικός φίλος	59
2.3.3. Η συνέντευξη	60
2.4. <i>Οι δραματικές παρεμβάσεις</i>	61
2.4.1. Περιγραφή των δραματικών παρεμβάσεων	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1. <i>Η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων</i>	78
3.1.1. Περιγραφική κατανομή του συνολικού δείγματος των μαθητών	78
3.1.2. Περιγραφική κατανομή της ΠΕ	80
3.1.3. Περιγραφική κατανομή της ΟΕ	82
3.2. <i>Η αξιοπιστία της κλίμακας</i>	84
3.3. <i>Ο προσδιορισμός της κανονικότητας της κατανομής</i>	85

3.4. <i>Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων</i>	89
3.4.1. Ο έλεγχος για την ΠΟ	89
3.4.2. Ο έλεγχος για την ΟΕ	91
3.4.3. Ο έλεγχος των διαφορών της ΠΟ και της ΟΕ	92
3.5. <i>Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης με βάση την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων</i>	92
3.5.1. Έλεγχος ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση	92
3.5.2. Έλεγχος ως προς τη διάθεση	93
3.5.3. Έλεγχος ως προς την εξωτερική εμφάνιση	94
3.5.4. Έλεγχος ως προς τις σχέσεις	95
3.5.5. Έλεγχος ως προς τον αθλητισμό	96
3.5.6. Έλεγχος ως προς την έκθεση σε κοινό	97
3.5.7. Έλεγχος ως προς τη σχολική επίδοση	98
3.5.8. Έλεγχος ως προς τη γενική αυτοπεποίθηση	99
3.6. <i>Η ποιοτική έρευνα</i>	100
3.6.1. Το ημερολόγιο παρατήρησης: συμμετέχων παρατηρητής και κριτικός φίλος	100
3.6.2. Οι συνεντεύξεις	125

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1. <i>Συζήτηση</i>	131
4.2. <i>Συμπεράσματα</i>	136
4.3. <i>Οι περιορισμοί της έρευνας</i>	139
4.4. <i>Προτάσεις για το μέλλον</i>	141

Επίλογος 143

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωσση	144
B. Μεταφρασμένα έργα	150

Γ. Ξενόγλωσση	151
---------------	-----

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Το ερωτηματολόγιο	159
Παράρτημα 2: Το ημερολόγιο παρατήρησης	165
Παράρτημα 3: Η συνέντευξη	166
Παράρτημα 4. Οι δραματικές παρεμβάσεις	170

Πίνακας Συντομογραφιών

Α.Π.	Αναλυτικό Πρόγραμμα
ΔσΡ	Δάσκαλος σε Ρόλο
ΔΤΕ:	Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση
ΜΣΠ:	Μουσικό Σχολείο Πειραιά
ΟΕ:	Ομάδα Ελέγχου
ΠΟ:	Πειραματική Ομάδα
ΡΕΙ:	Personal Evaluation Inventory
SPSS:	Statistical Package for Social Sciences

Κατάλογος Πινάκων και Γραφημάτων

<i>Πίν.1 Κατάλογος δείγματος ως προς τον αριθμό των μελών της ομάδας</i>	78
<i>Πίν.2 Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο</i>	78
<i>Πίν.3 Κατανομή δείγματος ως προς την ενασχόληση με τον αθλητισμό</i>	79
<i>Πίν.4 Κατανομή δείγματος ΠΟ ως προς το φύλο</i>	80
<i>Πίν.5 Κατανομή δείγματος ΠΟ ως προς την ενασχόληση με τον αθλητισμό</i>	81
<i>Πίν.6 Κατανομή δείγματος ΟΕ ως προς το φύλο</i>	82
<i>Πίν.7 Κατανομή δείγματος ΟΕ ως προς την ενασχόληση με τον αθλητισμό</i>	83
<i>Πίν.8 Κατανομή θετικών και αρνητικών δηλώσεων ερωτηματολογίου</i>	84
<i>Πίν.9 Cronbach's a για ΠΟ</i>	85
<i>Πίν.10 Cronbach's a για ΟΕ</i>	85
<i>Πίν.11 Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή βελτίωσης</i>	89
<i>Πίν.12 Wilcoxon test για την ΠΟ</i>	91
<i>Πίν.13 Wilcoxon test για την ΟΕ</i>	91
<i>Πίν.14 Έλεγχοι διαφόρων τιμών Wilcoxon test ανάμεσα στις δύο ομάδες</i>	92
<i>Γράφημα 1 Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο</i>	79
<i>Γράφημα 2 Κατανομή δείγματος ως προς την ενασχόληση με τον αθλητισμό</i>	80
<i>Γράφημα 3 Κατανομή δείγματος ΠΟ ως προς το φύλο</i>	81
<i>Γράφημα 4 Κατανομή δείγματος ΠΟ ως προς την ενασχόληση με τον αθλητισμό</i>	82
<i>Γράφημα 5 Κατανομή δείγματος ΟΕ ως προς το φύλο</i>	83
<i>Γράφημα 6 Κατανομή δείγματος ΟΕ ως προς την ενασχόληση με τον αθλητισμό</i>	84

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα της την αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης εφήβων μαθητών της Β΄ τάξης του Λυκείου. Για τον σκοπό αυτόν διενεργήθηκαν 16 θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε μία πειραματική ομάδα 21 μαθητών του Μουσικού Σχολείου Πειραιά και σε μία ομάδα ελέγχου, επίσης 21 μαθητών. Στις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις αξιοποιήθηκαν κάποιες από τις μορφές της ΔΤΕ όπως το εκπαιδευτικό δράμα, το δραματικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, ο αυτοσχεδιασμός, η δραματοποίηση αφήγησης και το θέατρο playback. Θεματικά, όλες οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν προκειμένου να ενισχύσουν τη γενική αυτοπεποίθηση των μαθητών, αλλά και την ειδική αυτοπεποίθησή τους σε επτά τομείς: τη διάθεση, τη σχολική επίδοση, τον αθλητισμό, τις (προσωπικές) σχέσεις, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την εξωτερική εμφάνιση και την έκθεση μπροστά σε κοινό. Για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόζεται η μικτή μέθοδος συλλογής ποσοτικών δεδομένων μέσω της χρήσης του Ερωτηματολογίου Προσωπικής Αξιολόγησης (Personal Evaluation Inventory) του J. S. Shrauger, αλλά και ποιοτικών δεδομένων με τήρηση ημερολογίου παρατήρησης και διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Μετά την εφαρμογή των τεχνικών της ΔΤΕ και την αποτίμηση των ευρημάτων της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, οι μαθητές της ΠΟ παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στη γενική αυτοπεποίθηση όπως και στους έξι από τους επτά τομείς της ειδικής αυτοπεποίθησης, επιβεβαιώνοντας τις αρχικές μας ερευνητικές υποθέσεις καθώς και τη σχετική βιβλιογραφία. Ο τομέας του αθλητισμού δεν παρουσίασε βελτίωση, γεγονός που αποδόθηκε στο ότι στο δείγμα της ΠΟ πλειοψηφούν τα κορίτσια τα οποία παρουσιάζουν χαμηλό ποσοστό ενασχόλησης με τον αθλητισμό, ενώ αξιοσημείωτος παράγοντας είναι και η απουσία ενδιαφέροντος των περισσότερων μαθητών για τον συγκεκριμένο τομέα. Διαπιστώθηκε, επίσης, η ανάγκη μελλοντικής επέκτασης της έρευνας για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης σε περισσότερα σχολεία γενικής παιδείας, αλλά και μουσικά, με στόχο τη συλλογή συγκριτικών στοιχείων, καθώς και η σπουδαιότητα μελέτης της αυτοπεποίθησης ως ανεξάρτητου τομέα και όχι κάτω από το πρίσμα της υπερκείμενης έννοιας της αυτοεκτίμησης.

Λέξεις – Κλειδιά:

αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, μικτή μέθοδος, Μουσικό Σχολείο Πειραιά.

Abstract

This thesis aims at the enhancement of Self-Confidence via drama techniques in 11th Grade Senior High School students. For that reason a programme of 16 drama sessions was conducted at the Music School of Pireaus. The 21 students of the experimental group attended the drama sessions whereas the control group, also consisted of 21 students, did not. The researcher used some kinds of drama techniques like drama in education, dramatic play, puppet theatre, improvisation, story telling and playback theatre. All 16 sessions aimed at the enhancement of the general Self-Confidence of the students as well as of their special Self-Confidence in seven skills: academic performance, athletics, romantic relations, social relations, natural appearance, mood and speaking with people. A mixed method was used for the collection of the quantitative data via the Personal Evaluation Inventory of J. S. Shrauger as well as of the qualitative data via observation diaries and semi-structured interviews.

After the use of drama techniques and the evaluation of the quantitative and qualitative research findings, the students of the experimental group enhanced their general Self-Confidence skill as well as six out of seven skills of special Self-Confidence. These findings confirmed our working hypothesis and the relevant bibliography. On the contrary, there was no enhancement in the field of athletics, something which is due to the fact that the majority of the students of the experimental group were girls which generally show lack of interest in athletics. Finally, an important observation was the need for the extension of the research in a greater sample of both general and music schools aiming at the collection of comparative data. A second observation was also the recognition of Self-Confidence as an important aspect of “Self” which should be studied independently as a separate variable and not under the prism of Self-Esteem.

Key – Words:

self-esteem, self-confidence, Drama/Theater in Education, self, mixed method, Music School of Pireaus.

Εισαγωγή

Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) αντιπροσωπεύει στο εξωτερικό και την Ελλάδα έναν εντελώς καινούργιο χώρο ο οποίος φιλοδοξεί να ανανεώσει τη διδακτική πράξη μέσα αλλά και έξω από την τάξη και με αυτόν τον τρόπο να ανοίξει καινούργιους δρόμους στην εκπαίδευση. Εκτός από τον ιδιαίτερα χρήσιμο ρόλο της ως μέσο για τη διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου, πράγμα που επισημαίνεται συχνά στη βιβλιογραφία, ένα από τα πλεονεκτήματά της είναι, επίσης, ότι διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και του ψυχισμού του παιδιού και του εφήβου.

Η διαπίστωση αυτή ανοίγει νέες προοπτικές τόσο για τον τρόπο με τον οποίον βλέπουμε το σχολείο όσο και για τον ρόλο που πρέπει να επιτελεί ο εκπαιδευτικός μέσα σε αυτό. Με δεδομένο, λοιπόν, ότι το παιδί και ιδιαίτερα ο έφηβος προσπαθεί να ανακαλύψει τον εαυτό του και, παράλληλα, να θέσει τις βάσεις για το μέλλον του, η καλλιέργεια και –κυρίως– η ενίσχυση πλευρών του εαυτού του, όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική και, ενδεχομένως, χρησιμότερη από την απλή παροχή γνώσεων χωρίς ιδιαίτερο αντίκρισμα στην καθημερινότητα και στις ανάγκες του νέου.

Όπως επισημαίνεται στην ελληνική και την ξένη βιβλιογραφία, η συμβολή της ΔΤΕ στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης του νέου με στόχο την ενίσχυση της γενικής πίστης στις ικανότητές του (γενική αυτοπεποίθηση), αλλά και την ανάπτυξη της πεποίθησής του ώστε να αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις σε άγνωστους τομείς της ζωής (ειδική αυτοπεποίθηση), είναι ιδιαίτερα σημαντική. Σκοπός, επομένως, της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου με τον οποίον η ΔΤΕ μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της γενικής αλλά και της ειδικής αυτοπεποίθησης των εφήβων της Β΄ τάξης του Λυκείου, εστιάζοντας σε ένα μικρό δείγμα μαθητών του Μουσικού Σχολείου Πειραιά (ΜΣΠ) (μελέτη περίπτωσης). Ειδικότερα, εκτός από τη γενική αυτοπεποίθηση, οι ειδικοί τομείς της αυτοπεποίθησης που εξετάζονται είναι: η κοινωνική αλληλεπίδραση, η διάθεση, η εξωτερική εμφάνιση, οι (προσωπικές) σχέσεις, ο αθλητισμός, η έκθεση μπροστά σε κοινό και η σχολική επίδοση.

Η επιλογή του ΜΣΠ έγινε με κριτήριο την ιδιαιτερότητά του ως καλλιτεχνικού σχολείου, αλλά και την εξοικείωση των μαθητών από πολύ νωρίς με την έκθεση απέναντι στο κοινό. Μεθοδολογικά, η έρευνα αξιοποιεί εργαλεία τόσο της ποσοτικής (ερωτηματολόγια) όσο και της ποιοτικής (συνέντευξη, παρατήρηση) έρευνας (μικτή έρευνα).

Στόχος είναι να επιβεβαιωθούν τα θεωρητικά πορίσματα ανάλογων ερευνών σχετικά με τον ευεργετικό ρόλο της ΔΤΕ ως ενισχυτικής της αυτοπεποίθησης των νέων. Η διαδικασία προέβλεπε αρχικά την καταγραφή (μέσω ερωτηματολογίου) των απόψεων των εμπλεκόμενων μαθητών στο πρόγραμμα σχετικά με την αυτοπεποίθησή τους, στη συνέχεια διενέργεια 16 ενισχυτικών παρεμβάσεων με αξιοποίηση τεχνικών της ΔΤΕ (εκπαιδευτικό δράμα, αυτοσχεδιασμός, δραματοποίηση ιστορίας, θέατρο playback, κουκλοθέατρο και δραματικό παιχνίδι) και, τέλος, αποτίμηση των δράσεων με νέα ποσοτική μέτρηση.

Δομικά, η εργασία οργανώνεται σε τέσσερα κεφάλαια ως εξής: στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται, αρχικά, ο ορισμός της ΔΤΕ και παρουσιάζονται οι μορφές με τις οποίες εφαρμόζεται στη διδακτική πράξη (ενότ. 1.1. και 1.2.). Στη συνέχεια (ενότ. 1.3. και 1.4.), αναλύεται η έννοια της αυτοπεποίθησης και προσδιορίζεται η σχέση της με τις υπερκείμενες έννοιες του εαυτού, την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση. Στην ενότητα 1.5., επιχειρείται σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τη σχέση αυτοπεποίθησης και της ΔΤΕ, ενώ στις ενότ. 1.6 και 1.7. διερευνάται η έννοια της εφηβείας και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν στο σχολικό περιβάλλον.

Στο δεύτερο κεφάλαιο (ενότ. 2.1 έως 2.4.), παρουσιάζονται οι αρχές και τα εργαλεία της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας και σκιαγραφείται το προφίλ της έρευνάς μας στο ΜΣΠ (: ερευνητικά ερωτήματα, ερευνητικός πληθυσμός, στρατηγικές δειγματοληψίας εργαλεία έρευνας, δραματικές παρεμβάσεις). Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με την παρουσίαση των δεδομένων της ποσοτικής (ενότ. 3.1. έως 3.5.) και της ποιοτικής έρευνας (ενότ. 3.6.). Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο περιέχει τις παρατηρήσεις και τα σχόλια που προκύπτουν από τη μελέτη των δεδομένων (ενότ. 4.1.), διατυπώνει συνοπτικά τα συμπεράσματά μας (ενότ. 4.2.), ενώ οι ενότητες 4.3. και 4.4. εκθέτουν, αντίστοιχα, τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις μας για μελλοντική διερεύνηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (ΔΤΕ)

1.1.1. Η ΔΤΕ: έννοια και περιεχόμενο

Ένα πρόβλημα σχετικά με την έννοια της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) είναι η δυσκολία των ερευνητών να καταλήξουν σε ενιαίο ορισμό της, εφόσον πρόκειται για πολυδιάστατη έννοια (Αλκηστis, 2008: 217). Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν ότι πρόκειται για μια διαδικασία βιωματικής μάθησης η οποία αξιοποιεί τις διάφορες τεχνικές του θεάτρου με στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν τη γνώση. Παράλληλα συμβάλλει και στη διαμόρφωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Κοντογιάννη, 2012: 16).

Στο πλαίσιο αυτό, οι ορισμοί της ΔΤΕ που έχουν προταθεί διακρίνονται σε ορισμούς που εστιάζουν στον αλληλεπιδραστικό, διαδραστικό χαρακτήρα της και σε ορισμούς που αναδεικνύουν τις εφαρμογές της. Πιο συγκεκριμένα, η Heathcote (1985), επισημαίνει αρχικά ως βασικό χαρακτηριστικό της ΔΤΕ την προσπάθεια, μέσα από την ανθρώπινη αλληλεπίδραση να δώσει νέο νόημα και περιεχόμενο στους κώδικες της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αυτή η ικανότητα νοηματοδότησης πράξεων μπορεί να εφαρμοστεί και στη διδακτική πράξη. Τα πλεονεκτήματα είναι σημαντικά εφόσον οι μαθητές, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τα πράγματα αποκτούν πολλές και διαφορετικές οπτικές θεώρησης κάτι που λειτουργεί αποφασιστικά στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης (Heathcote & Bolton, 1995).

Σύμφωνα με μια νεότερη προσέγγιση και πάλι της Heathcote (2006: 6) η έμφαση δίνεται στην αλληλεπίδραση των παιδιών. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών δημιουργείται ένας κόσμος συμπεριφορών. Η ουσία είναι να κατανοήσουν ότι, μολονότι ο κόσμος αυτός είναι πλασματικός, εντούτοις περιλαμβάνει καταστάσεις οι οποίες υφίστανται στην ανθρώπινη συμπεριφορά και μπορούν να επηρεάσουν τους ανθρώπους είτε ευχάριστα (κωμικά) είτε δυσάρεστα (τραγικά) (Παπαϊωάννου, 2016: 15). Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσεται η κοινωνική διάσταση της ΔΤΕ, πράγμα που οδηγεί και άλλους θεωρητικούς να επισημάνουν τον ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα της. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η φαντασία και η δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από τη συμμετοχή τους στις δρα-

στηριότητες της ΔΤΕ (Kemp, 1996). Στο ίδιο πνεύμα και μέσα από την προσπάθειά τους να ανακαλύψουν τον κόσμο, τα παιδιά κοινωνικοποιούνται και παράλληλα αναπτύσσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο. Όλα τα παραπάνω συνοψίζονται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων τύπων μάθησης, όπως η γνωστική, η κοινωνική, η συναισθηματική και τέλος η ηθική (Carol, 1988).

Η δεύτερη ομάδα ορισμών της ΔΤΕ εστιάζει στις πολλές και διαφορετικού τύπου εφαρμογές της οι οποίες προκύπτουν μέσα από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της. Έτσι, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, η ΔΤΕ συμβάλλει στη διδασκαλία πολλών γνωστικών αντικειμένων, ενώ παράλληλα αξιοποιείται και ως θεραπευτικό μέσο (Kitson & Spiby, 1997). Σύμφωνα με άλλους, μπορεί να αξιοποιηθεί στην κοινωνική και την εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού (Warren 1999). Αντίστοιχα, άλλοι μελετητές (Bolton, 1985) τονίζουν ότι, εφόσον αξιοποιείται για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων μπορεί να λειτουργήσει αναθεωρητικά τροποποιώντας τη φιλοσοφία και την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος της εκπαίδευσης, γενικότερα.

1.1.2. Η εξέλιξη της ΔΤΕ: ιστορική αναδρομή

Η σημασία της ΔΤΕ άρχισε να αναγνωρίζεται τον 20ό αιώνα, ιδιαιτέρως μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Ειδικότερα, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Βρετανία, η Ισπανία, αλλά και η Ιταλία (κίνημα *animazione*, Πούχγερ, 1997: 42 – 44, όπως αναφέρεται στο Παπαδόπουλος, 2010: 39), η Γερμανία (Δυτική Γερμανία: *Grips Theater* και *Theater der Jugend* – Ανατολική Γερμανία: *Theater der Freundschaft* και *Hoffmann's Theater*) και η Γαλλία (θεατρική αγωγή παιδιών και νέων – *Théâtre des Jeunes Années*, κίνηση *εκπαίδευση μέσω θεάτρου*, *Jeux dramatiques dans l' education*), άρχισαν να γίνονται σημαντικά βήματα για την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών ως εργαλείων που ενισχύουν και διευκολύνουν τη μάθηση και τη διδασκαλία μέσω της εμπύχωσης και το θεατρικού παιχνιδιού (Παπαδόπουλος, 2010: 39 – 40).

Πιο συγκεκριμένα, η πορεία της ΔΤΕ στην Ευρώπη του 20ού αιώνα, ξεκινά με την χρησιμοποίησή της ως υποκατάστατο της θεατρικής αγωγής οπότε και ο κύριος στόχος της ήταν η διδασκαλία του θεάτρου με στόχο το ανέβασμα θεατρικής παράστασης. Στη συνέχεια, όμως, έπαψε να ενδιαφέρει το αποτέλεσμα αυτής της μορφής διδασκαλίας και το ενδιαφέρον εστιάστηκε στη διαδικασία η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο μάθησης (Κοντογιάννη, 2012: 63). Οι πρώτες κινήσεις για την αναγνώριση της ΔΤΕ γίνονται στην Αγγλία με την ίδρυση της Εταιρείας Δραματικής Τέχνης (*Drama Association*) το 1943, πρωτοργάτης της οποίας ήταν ο P. Slade. Το 1944 σε σχετικό

εκπαιδευτικό νόμο, αναγνωρίζεται ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα, μία από τις πολλές μορφές ΔΤΕ, συντελεί αποφασιστικά στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης, στη διαμόρφωση της φαντασίας και στην διάπλαση της ηθικής του παιδιού (Pateman, 1991, όπως αναφέρεται στο Άλκηστις, 2012: 63).

Ένας σημαντικός σταθμός για την πορεία της ΔΤΕ είναι το συνέδριο με θέμα το δράμα στην εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε στο Λονδίνο τον Ιανουάριο του 1948 (London Conference on Drama in Education), (Παπαδόπουλος, 2010: 32). Η σπουδαιότητα του συνεδρίου έγκειται στην αναγνώριση της προσφοράς της ΔΤΕ στην εκπαιδευτική πράξη, η οποία συνοψίζεται στο ότι: (α) καλλιεργεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία των παιδιών (β) τα ευαισθητοποιεί, φέρνοντάς τα σε επαφή με καθημερινές καταστάσεις (γ) τα ενεργοποιεί ώστε να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και να αναπτύξουν την εξωστρέφειά τους (δ) ενισχύει την επαφή τους με την τέχνη, αναπτύσσοντας τις συγκινησιακές αντιδράσεις που προκαλεί αυτή και δημιουργώντας εμπειρίες (ε) συμβάλλει στην ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων όπως, ιδιαίτερα, η ανάπτυξη του λόγου και η καλλιέργεια της σωστής άρθρωσης (Κοντογιάννη, 2012: 66).

Δεύτερο ορόσημο αποτελεί το Παγκόσμιο συνέδριο (Institut Internationale du Théâtre) που οργανώνεται στο Παρίσι, το 1952, με θέμα τη σχέση θεάτρου και νεότητας. Στο συνέδριο αυτό, εκτός από την επιβεβαίωση των διαπιστώσεων του συνεδρίου του Λονδίνου, αναγνωρίστηκε η ανάγκη διάκρισης του δράματος ως μορφή τέχνης και του δράματος ως εκπαιδευτικής διαδικασίας (Creative Dramatics). Κάτι τέτοιο υλοποιείται με την προσαρμογή ορισμένων από τις τεχνικές του θεάτρου για την κάλυψη παιδαγωγικών στόχων. Οι τεχνικές όμως αυτές οδηγούν σε μία μορφή δράματος πιο δημιουργική η οποία διαφέρει από το δράμα με τη συνήθη έννοια, δηλαδή τη θεατρική διασκευή και παρουσίαση ενός λογοτεχνικού κειμένου. Πέραν αυτού, όμως, σημαντική εξέλιξη ήταν και η διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής προοπτικής για την αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στο σχολείο. Η προοπτική αυτή υπογράμμισε αφενός την αναγκαιότητα εισαγωγής και χρησιμοποίησης του δημιουργικού δράματος στα σχολεία, αφετέρου τόνιζε την αναγκαιότητα κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις τεχνικές του ώστε να μπορούν να τις εφαρμόσουν (Κοντογιάννη, 2012: 66 – 67).

Έκτοτε, η αξιοποίηση της ΔΤΕ επιχειρείται είτε με τη μορφή δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος διδασκαλίας στοχεύοντας στην ανάπτυξη της έκφρασης του παιδιού είτε –κυρίως– με τη μορφή δραστηριοτήτων πλήρως ενσωματωμένων στο αναλυτικό πρόγραμμα, που συνδυάζονται με άλλα προγράμματα όπως η αγωγή υγείας, η περιβαλλοντική αγωγή, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση κλπ. (Pateman, 1991: 43 – 45).

Σημαντική παράμετρος είναι ότι η θέση της ΔΤΕ εξαρτάται από τις κοινωνικές, ψυχολογικές, συναισθηματικές και άλλες συνθήκες που επικρατούν στην κάθε χώρα (Κοντογιάννη, 2012: 64). Αυτό διαφαίνεται εύγλωττα από τον τρόπο ενσωμάτωσης της ΔΤΕ στα αναλυτικά προγράμματα χωρών της Ευρώπης και της Αμερικής (Franklin, 2009: 3).

1.1.3. Η ΔΤΕ στην Ελλάδα

Η Ελλάδα είχε αναγνωρίσει αρκετά νωρίς τη σπουδαιότητα της δραματικής τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία και παρακολουθούσε τις εξελίξεις στην Ευρώπη σχετικά με το θέμα αυτό. Είναι γνωστές, από το 1930, οι προσπάθειες του Μίλτου Κουντουρά στο Διδασκαλείο Θηλέων της Θεσσαλονίκης να εισαγάγει το θέατρο στον χώρο του σχολείου (Παπαδόπουλος, 2010: 32· Καράμηνας & Ψάλτη, 2002). Η μεθοδολογία του μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία προσπάθεια δημιουργίας μιας θεατρικής παράστασης μέσα στην τάξη από τους μαθητές, παρά ως αξιοποίηση τεχνικών του θεάτρου. Ειδικότερα, οι μαθήτριες ενθαρρύνονταν στη διασκευή αποσπασμάτων από λογοτεχνικά κείμενα ώστε να αξιοποιηθούν θεατρικά, στη σύνθεση αποσπασμάτων σε ενιαίο θεατρικό έργο και, τέλος, στην ανάγνωση του θεατρικού κειμένου μέσα στην τάξη και στον κριτικό σχολιασμό του αποτελέσματος. Σε δεύτερο χρόνο, το κείμενο αυτό εξελισσόταν σε θεατρικό έργο το οποίο έπαιρνε τη μορφή θεατρικής παράστασης (Κωστή, 2016: 96).

Ωστόσο, η συμβολή αυτή του Κουντουρά γίνεται περισσότερο κατανοητή αν εξεταστεί υπό το φως του, πρωτοποριακού για την εποχή, οράματός του για το σχολείο. Ένα σχολείο το οποίο αφενός αποδέχεται την πρωτοκαθεδρία του μαθητή (μαθητοκεντρικό), απαλλάσσοντάς τον από την τυραννία του δασκάλου και της κοινωνίας αφετέρου, στηρίζεται στη βιωματική μάθηση (βιωματικό) βοηθώντας το παιδί να αναπτύξει τα χαρίσματα και τις (καλλιτεχνικές, συνασθηματικές και ηθικές) δυνάμεις του χωρίς όμως να χάνει την παιδικότητά του (Τσιπούρας & Λενακάκης, 2014: 1496). Απαραίτητη προϋπόθεση για να υλοποιηθούν όλα τα παραπάνω, είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος αγάπης και οικειότητας όπου η μάθηση δεν θα στηρίζεται στη στείρα και προκατασκευασμένη γνώση, αλλά θα επιτρέπει στο παιδί να ανακαλύπτει τον κόσμο δημιουργικά.

Επίκεντρο της νέας οπτικής για τον ρόλο της αγωγής είναι, φυσικά, η τέχνη και ιδιαίτερα το θέατρο, θεωρούμενο ως χώρος συνάντησης όλων των τεχνών. Μέσα από την τέχνη ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να νιώσει ελεύθερος, να ενεργοποιήσει τα ενδιαφέροντά του, να απαλλαγεί από εξωτερικούς περιορισμούς και

κατευθύνσεις και, τέλος, να εξελιχθεί σε έναν αυτόβουλο και ανεξάρτητο άνθρωπο χρήσιμο τόσο στον εαυτό του όσο και στην κοινωνία (Λενακάκης & Τσιπούρας, 2015: 667 – 668 και 674 – 675).

Εκτός από το έργο του Κουντουρά, αξιοσημείωτη θα πρέπει να θεωρηθεί και η συμμετοχή της Ελλάδας στις εργασίες του Παγκόσμιου Συνεδρίου στο Παρίσι (1952) όπου η θεατρική ομάδα του Σπύρου Βασιλείου παρουσιάζει το γνωστό κείμενο του Steinbeck *Άνθρωποι και Ποντίκια*, διασκευασμένο σε θεατρική παράσταση για παιδιά (βλ. παραπάνω, Κοντογιάννη, 2012: 66). Όλες αυτές οι δράσεις, όμως, είναι μεμονωμένες πρωτοβουλίες, εφόσον η θεατρική αγωγή απουσιάζει από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του επίσημου κράτους (Παπαδόπουλος, 2010: 40).

Η αλλαγή θα επέλθει, σταδιακά, μετά τη δεκαετία του '70, χάρη στο έργο πολλών ανθρώπων, επιστημόνων, καλλιτεχνών και θεατροπαιδαγωγών. Ενδεικτικά, αναφέρουμε εδώ τη συμβολή του Θ. Γραμματά (1999, 2004), της Άλκηστις (2008), του Τ. Μουτσαδάκι (1994), του Γ. Παπαδόπουλου (1997, 2012), του Α. Τσιάρα (2005, 2014, 2016), των Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου (2007), του Α. Λεκανάκη (2013α, 2013β) και, τέλος, του Σ. Παπαδόπουλου (2010).

Έτσι, το 1990 θεσμοθετείται (ΠΔ 132/10-04-1990) η εισαγωγή της θεατρικής τέχνης και αγωγής στο Α.Π. σπουδών της Ελλάδας (Τσιάρας, 2005: 40· Κωστή, 2016: 96). Ειδικότερα, η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο εστιάζει στην ανάπτυξη των σωματικών και των κινητικών ικανοτήτων των μαθητών, στην καλλιέργεια της γλώσσας και της επικοινωνίας, αλλά και στην εξοικείωση των παιδιών με τεχνικές του θεάτρου όπως το θεατρικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός και η δραματοποίηση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές εισάγονται στα τεχνικά στοιχεία του θεάτρου, όπως τα χαρακτηριστικά μιας θεατρικής παράστασης και οι αρχές θεατρολογίας.

Το 2000 (Προγράμματα Σπουδών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, 2000, ΦΕΚ 1373/τευχ.Β/18-10-2001), με την αναδιοργάνωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, δημιουργείται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003) και η θεατρική αγωγή εισάγεται στην εκπαίδευση κάτω από τον γενικό όρο «Θέατρο» (Παπαϊωάννου, 2016: 31). Συγκεκριμένα, ξεκινώντας από το δημοτικό σχολείο, η ΔΤΕ πρέπει να βοηθάει τους μαθητές να καλλιεργήσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες, να γνωρίσουν τα κείμενα της ελληνικής λογοτεχνίας και να αξιοποιήσουν τις τεχνικές του θεάτρου για την εκμάθηση και άλλων μαθημάτων. Ανάλογοι περίπου είναι και οι στόχοι που υπηρετεί η ΔΤΕ στις μεγαλύτερες τάξεις. Εκεί, η έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών κατά τρόπο που θα τους επιτρέψει να

λειτουργήσουν ως αυτόνομες προσωπικότητες μέσα στην ομάδα. Ειδικότερα, στους επιμέρους στόχους αναφέρεται η διαμόρφωση του αισθητικού κριτηρίου των μαθητών και η παραγωγή ενός καλλιτεχνικού δημιουργήματος. Επίσης, οι μαθητές εξοικειώνονται με τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα της Ελλάδας και άλλων χωρών, καλλιεργούν και αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και εμπλέκονται στη δημιουργία πρωτότυπων θεατρικών κειμένων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να αξιοποιήσουν τη ΔΤΕ για τη διδασκαλία και άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Ωστόσο, παρά τις εξελίξεις αυτές, η θεατρική αγωγή εξακολουθεί να μην εκλαμβάνεται ως αυτόνομο μάθημα, αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γραμματάς, 2004: 130· Παπαδόπουλος, 2010: 161· Τσιάρας, 2016: 35 – 36).

1.2. Μορφές έκφρασης της Δραματικής Τέχνης¹

1.2.1. Το εκπαιδευτικό δράμα

Μία από τις πλέον συνήθεις (ίσως η συνηθέστερη) μορφές της ΔΤΕ είναι το εκπαιδευτικό δράμα (Drama in Education). Η έννοια του εκπαιδευτικού δράματος αντιπαραβάλλεται συχνά με την έννοια του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (Theater in Education). Παρά το γεγονός ότι μεταχειρίζεται αρκετές από τις τεχνικές και τα εργαλεία της θεατρικής τέχνης, οι στόχοι του είναι περισσότερο ειδικοί σε σχέση με τους στόχους του θεάτρου στην εκπαίδευση οι οποίοι έχουν έναν γενικότερο προσανατολισμό.

Πιο συγκεκριμένα, το θέατρο στην εκπαίδευση ικανοποιεί εναλλακτικά δύο κύριους στόχους. Στοχεύει, δηλαδή, αφενός στη δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης η οποία πρόκειται να παρασταθεί μπροστά σε κοινό μαθητών ή εκπαιδευτικών. Αφετέρου, λειτουργεί ως αυτόνομο μάθημα με στόχο να εισάγει τους μαθητές στις θεατρικές σπουδές και στα στοιχεία που πρέπει να διαθέτει μία παράσταση. Αντιθέτως, το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια μορφή δημιουργικής διδασκαλίας (Isbell & Raines, 2013: 250· Τσιάρας, 2016: 30), η οποία έχει ως κύρια λειτουργία την ικανοποίηση μαθησιακών στόχων (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης, 2010: 13). Επιχειρεί, δηλαδή, να καλλιεργήσει στα παιδιά δεξιότητες στοχεύοντας στην κάλυψη των αναγκών που μπορεί να έχουν ανακύψει σε σχέση με τη διδασκαλία ενός αντικειμένου (π.χ. Ιστορία, Λογοτεχνία, Μαθηματικά, Φυσική κλπ) αλλά και τη δημιουργία δραστηριοτήτων διεπιστημονικής

¹ Στην ενότητα αυτή, έμφαση δίνεται κυρίως στις μορφές της ΔΤΕ που αξιοποιήθηκαν στην ερευνητική μας παρέμβαση για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εφήβων. Από αυτή την οπτική, δεν καλύπτονται πλήρως το ευρύ φάσμα των θεατρικών τεχνικών που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη.

προσέγγισης οι οποίες θα ενισχύσουν το Α.Π. (Γιαννούλη, 2014: 119 – 120).

Με αυτό το δεδομένο, το εκπαιδευτικό δράμα ορίζεται περισσότερο ως μια παιδαγωγική μέθοδος μάθησης με βιωματικό τρόπο και όχι ως τέχνη. Από αυτήν την οπτική, στοχεύει αφενός, στη δημιουργία ενός καλού κλίματος το οποίο θα βοηθήσει τους μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση με τρόπο περισσότερο ελκυστικό και ευχάριστο. Αφετέρου, στον προβληματισμό του μαθητή, στην ανάπτυξη των μέσων έκφρασής του και, τελικά, στην επίτευξη της κοινωνικοποίησής του (Κωστή, 2016: 75). Ωστόσο, παρά τους παιδαγωγικούς του στόχους, δεν μπορεί να παραγνωρισθεί και η θεατρική του διάσταση του εκπαιδευτικού δράματος με τη διαφορά, όμως, ότι αξιοποιείται με διαφορετικό τρόπο.

Πιο συγκεκριμένα, ενώ στόχος του θεάτρου είναι η επικοινωνία του ηθοποιού με το κοινό του, το κοινό του εκπαιδευτικού δράματος δεν είναι ποτέ συγκεκριμένο. Επίσης, ενώ μια θεατρική παράσταση πραγματοποιείται σε έναν συγκεκριμένο χώρο από επαγγελματίες ηθοποιούς οι οποίοι ακολουθούν ένα συγκεκριμένο θεατρικό κείμενο, το εκπαιδευτικό δράμα έχει ως βάση τον αυτοσχεδιασμό και την αυθόρμητη έκφραση. Από την άλλη πλευρά, οι συντελεστές του είναι κατά βάση ερασιτέχνες, όπως μαθητές, εκπαιδευτικοί και άλλοι μη-επαγγελματίες του θεάτρου, ενώ μπορεί να παρασταθεί σε οποιονδήποτε χώρο (Αλκηστις, 2012: 10 – 11· Παπαδόπουλος, 2012: 210). Σε όλα αυτά πρέπει να προστεθεί ότι, εφόσον ο στόχος του εκπαιδευτικού δράματος είναι πρωτίστως παιδαγωγικός, δεν έχει τις αξιώσεις μιας πραγματικής θεατρικής παράστασης (Κωστή, 2016: 76), χωρίς, ωστόσο, να αποκλείει και αυτό το ενδεχόμενο.

1.2.2. Το δραματικό Παιχνίδι

Το δραματικό παιχνίδι (Dramatic play, Slade, 1958: 2) είναι μία θεατρική τεχνική η οποία συνδέεται στενά με το λεγόμενο κοινωνικό – δραματικό παιχνίδι, δηλαδή μια μορφή αναπαράστασης της πραγματικότητας η οποία συντελείται αυθόρμητα και εθελοντικά από το ίδιο το παιδί μέσω της μίμησης ή της ανάληψης ενός ρόλου (Τσιάρας, 2014: 108 – 109). Η δραστηριότητα αυτή είναι μέρος της προσπάθειας του παιδιού να αναπαραστήσει την πραγματική ζωή και την ανθρώπινη συμπεριφορά και να τις κατανοήσει (Παπαδόπουλος, 2010: 83). Παράλληλα, επιδιώκει να γνωρίσει τους κοινωνικούς ρόλους που παρατηρεί στο περιβάλλον του ξεκινώντας από τους ρόλους μέσα στην ίδια του την οικογένεια (Παπαδόπουλος, 2010: 87). Σε κάθε περίπτωση, το κοινωνικό – δραματικό παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού εφόσον συμβάλλει αποφασιστικά στην καλλιέργεια της γλώσσας, ενισχύει την ικανότητα επί-

λυσης προβλημάτων και την πρωτοτυπία της σκέψης. Επιπλέον, βοηθά το παιδί να διαμορφώσει κοινωνικές δεξιότητες και συγκεκριμένα να αναπτύξει το αίσθημα της συνεργασίας, να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση, να ελέγξει την παρορμητικότητα και την επιθετικότητά του καθώς και να μπορεί να αντιλαμβάνεται την οπτική των άλλων (Smilansky & Shefatya, 1990: 217 – 220).

Το γεγονός ότι, τα τελευταία χρόνια, το κοινωνικό – δραματικό παιχνίδι δεν αποτελεί στοιχείο της καθημερινότητας των παιδιών λόγω της αλλαγής του τρόπου ζωής που τους αποστερεί τον ελεύθερο χρόνο αλλά και τον απαραίτητο χώρο για να παίξουν είναι και ο βασικός λόγος που οδήγησε στην επινόηση του δραματικού παιχνιδιού. Το δραματικό παιχνίδι, λοιπόν, διαφοροποιείται από το κοινωνικό – δραματικό παιχνίδι με την έννοια ότι, ενώ το πρώτο αποτελεί μια αυθόρμητη και φυσική διαδικασία που συντελείται κατά τη ανάπτυξη του παιδιού μέσα από τον πειραματισμό του με τον κόσμο, το δραματικό παιχνίδι είναι μια θεατρική τεχνική, που επιχειρεί να συνδυάζει το παιχνίδι με το θέατρο (Τσιάρας, 2014).

Ειδικότερα, τα βασικά στοιχεία που σκιαγραφούν το προφίλ του δραματικού παιχνιδιού συνοψίζονται στα παρακάτω:

- (α) Το δραματικό παιχνίδι προσπαθεί να συνδυάσει τον κόσμο των παιδιών ο οποίος κυριαρχείται από το παιχνίδι με τον κόσμο του θεάτρου (Μαρούδας, 2012: 87). Η λογική του συνδυασμού βρίσκεται στο ότι τόσο το παιχνίδι αυτό καθαυτό όσο και το θέατρο ως μορφή τέχνης λειτουργούν αναπαραστατικά. Ωστόσο, το δραματικό παιχνίδι δεν πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο χρόνο, δεν απαιτεί αναστοχασμό ή πρόβα (Τσιάρας, 2016: 37) και επομένως, η πορεία του, η αρχή και το τέλος του, καθορίζεται από τα ίδια τα παιδιά (McCarthy & Gerhardt, 2011: 236).
- (β) Πρωταρχικός στόχος του δραματικού παιχνιδιού είναι να εξασφαλιστεί στα παιδιά η χαρά του παιχνιδιού και η δυνατότητα να μπορούν να εκφραστούν μέσω του σώματός τους, αναλαμβάνοντας θεατρικούς ρόλους με στόχο να αναπαραστήσουν ελεύθερα καταστάσεις που επινοούν με τη φαντασία τους (Mellou, 1996). Σε αυτό, ενυπάρχει και το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού (Beauchamp, 1998: 65).
- (γ) Στο δραματικό παιχνίδι, τα παιδιά δεν λειτουργούν παθητικά και στατικά ως θεατές, αλλά κινούνται ως χαρακτήρες σε ένα παιγνιώδες πλαίσιο που επιτρέπει αφενός την εξωτερίκευση των αναγκών και των προσωπικών εμπειριών και αφετέρου τον αναστοχασμό σε σχέση με αυτές (Γραμματάς, 2001: 42).
- (δ) Εφόσον πρωταρχικός στόχος του δραματικού παιχνιδιού είναι το παιχνίδι, δεν περιορίζεται ούτε επιδιώκει αποκλειστικά την αναπαράσταση γεγονότων ή κατα-

στάσεων. Αντίθετα, εστιάζει στη σωματική έκφραση, η οποία προκαλείται από τη διέγερση των αισθήσεων των παιδιών μέσω ερεθισμάτων που σχετίζονται με συγκεκριμένες καταστάσεις. Συνεπώς, το δραματικό παιχνίδι (και σε αυτό ομοιάζει και με το εκπαιδευτικό δράμα, βλ παραπάνω, ενότ. 1.2.1.) δεν αποσκοπεί στη δημιουργία θεατρικής παράστασης (Παπαδόπουλος, 2010: 92 – 93).

- (ε) Το δραματικό παιχνίδι δεν στοχεύει στη διδασκαλία κάποιου μαθήματος αλλά προτάσσει: (α) την κάλυψη των ψυχικών, πνευματικών και σωματικών αναγκών του παιδιού, (β) την ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας και επικοινωνίας με την ομάδα (Μαρούδας, 2002), (γ) την καλλιέργεια των ιδιαίτερων νοητικών χαρακτηριστικών κάθε παιδιού χωρίς να ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη της μαθηματικής – λογικής σκέψης (που παραπέμπει σε ταξινομήσεις, συσχετισμούς, αριθμητικά μοντέλα κλπ).
- (στ) Ένα τελευταίο στοιχείο είναι και η ανάδειξη του αισθητικού ρόλου του παιχνιδιού, μέσα από τον συνδυασμό του με το θέατρο ως πρακτική. Ο σκοπός εδώ δεν είναι μόνο η διαμόρφωση κριτηρίων στο παιδί σχετικά με το ωραίο ως έκφραση του λιτού και απέριττου, όσο μάλλον η αισθητική ποιότητα που επιτυγχάνεται μέσα από την επικοινωνία του ρόλου (που αναλαμβάνει το παιδί στο πλαίσιο του παιχνιδιού) με τον εμψυχωτή (που ενεργοποιεί την προσωπική έκφραση των μελών της ομάδας), αλλά και με το κοινό (Λενακάκης, 2008: 459 – 460, 466· Λενακάκης, 2015: 352 – 353).

1.2.3. Το κουκλοθέατρο

Το κουκλοθέατρο (Puppet theater) κατέχει μοναδική θέση ανάμεσα στις τεχνικές του θεάτρου που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση (Λενακάκης & Παρούση, 2019). Συνηθέστερα, απευθύνεται σε παιδιά μικρών ηλικιών. Ωστόσο, αυτό δεν αποκλείει και την εφαρμογή του σε μεγαλύτερα παιδιά ή και σε ενήλικες (Θεοχάρη – Περάκη, 1994: 6). Η ιδιαιτερότητα του κουκλοθέατρου έγκειται στο γεγονός ότι συνδυάζει την υποκριτική ικανότητα του κουκλοπαίκτη με τη δυναμική που απορρέει από την κούκλα αλλά και από το κοινό που παρακολουθεί (Γραμματάς, 2001: 62). Επίσης, μπορεί να εφαρμοστεί χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία καθώς στηρίζεται στα απλούστερα υλικά τόσο για την κατασκευή της κούκλας όσο και για τη δημιουργία του σκηνικού. Ακόμη, μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη, εφόσον η κούκλα είναι το μέσο διασύνδεσης του εσωτερικού με τον εξωτερικό κόσμο του παιδιού και μέσω του παιχνιδιού μπορεί να κατακτηθεί η μάθηση γενικά (Thyssen, 2001: 268) αλλά και ειδικά μέσα από τη διδα-

σκαλία ειδικών αντικειμένων (Λενακάκης & Λουλά, 2014: 1072). Τέλος, ένα βασικό πλεονέκτημά του είναι ότι η θεατρική πράξη είναι δυνατό να κινηθεί συχνά και σε εξωπραγματικά επίπεδα. Κάτι τέτοιο εξασφαλίζεται από το γεγονός ότι η κούκλα μπορεί να επιτύχει απίστευτα πράγματα, τα οποία δεν είναι εφικτό να εκτελέσει ένας ηθοποιός. Μπορεί ακόμη να δράσει σε κόσμους φανταστικούς χωρίς όρια ή περιορισμούς στη φαντασία και τη δημιουργικότητα (Marshall, 2013).

Συνολικά μία δράση με βάση το κουκλοθέατρο:

- (α) Αξιοποιεί την κούκλα ως καθρέφτη του εσωτερικού κόσμου μας και επιτρέπει να προβάλλουμε τους φόβους, τους δισταγμούς, τις ανησυχίες μας, αλλά και τα όνειρα, τις φαντασιώσεις και τους ηρωϊσμούς μας (Delpeux, 1994: 15· Άλκηστις, 1992: 35· Bernier & O' Hare, 2005: 6).
- (β) Προσφέρει στα παιδιά αισθητική καλλιέργεια και περνάει διαχρονικά μηνύματα παιδαγωγικού χαρακτήρα (Πάλμου – Κουλουμπή, 2016: 35).
- (γ) Επιτρέπει στους μαθητές να αναπτυχθούν νοητικά και συναισθηματικά, να εντοπίσουν πράγματα που τους δυσκολεύουν και να επιχειρήσουν δημιουργικά να αναζητήσουν τη λύση τους (Brady & Gleason, 1994: 84).
- (δ) Μέσα από την αναπαράσταση μιας κοινωνικής πραγματικότητας παρουσιάζει στα παιδιά τους κανόνες με τους οποίους λειτουργεί η κοινωνία (Άλκηστις, 2008).
- (ε) Δίνει την ευκαιρία στον κουκλοπαίκτη να αλληλεπιδράσει με το κοινό του και να το βοηθήσει να βιώσει συγκεκριμένες καταστάσεις (Delpeux, 1987).
- (στ) Βοηθάει τους μαθητές, παρατηρώντας τη δράση της κούκλας να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα, τη μνήμη και την κρίση τους. Κατ' επέκταση, βοηθά το άτομο να αναζητήσει και να κατανοήσει τον εαυτό του (Winnicott, 2000: 14).
- (ζ) Καλλιεργεί τη δημιουργικότητα (Άλκηστις, 1993: 15· Cheese, 2005) ιδίως όταν οι μαθητές αναλαμβάνουν οι ίδιοι τον ρόλο του κουκλοπαίκτη και παρουσιάζουν κείμενα που έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι. Το ίδιο συμβαίνει και όταν οι μαθητές εμπλέκονται στην κατασκευή της κούκλας ή του σκηνικού οπότε μετατρέπονται σε κατασκευαστές (Άλκηστις, 1992: 112) και κινητοποιεί την ανάπτυξη της φαντασίας τους αλλά και τη συνεργασία (Άλκηστις, 1993: 17) με άλλους στο πλαίσιο μιας ομάδας που έχει ως σκοπό την παρουσίαση μιας παράστασης.

1.2.4. Ο αυτοσχεδιασμός

Ο αυτοσχεδιασμός (Improvisation) είναι μια θεατρική τεχνική η οποία υφίσταται αυτόνομα, αλλά δύναται να αξιοποιηθεί εξίσου σε διάφορες μορφές δραματικής τέχνης (π.χ.

δραματοποίηση αφήγησης, θέατρο playback κλπ), (Τσιάρας, 2016: 89). Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, σημειώνεται ότι ο αυτοσχεδιασμός λειτουργεί ως μέσο που βοηθά τον τρόπο παρουσίασης και οργάνωσης της δράσης και δεν ταυτίζεται με την έννοια και το περιεχόμενο της θεατρικής τεχνικής που τον αξιοποιεί.

Η ουσία μιας αυτοσχεδιαστικής σύλληψης είναι η τυχαιότητα, η απουσία προσχεδιασμένης δράσης, αλλά η αξιοποίηση μιας ιδέας, η οποία προκύπτει αυθόρμητα χωρίς προμελέτη, και την επεξεργαζόμαστε τη στιγμή που συλλαμβάνεται (Smith & Dean, 1997· Μπρουκ, 1976· Μόφιτ, 2003). Επομένως, τα στοιχεία που συνθέτουν τον αυτοσχεδιασμό είναι: (α) ο αυθορμητισμός (Heble & Caines, 2015), (β) η εμπειρία που τροφοδοτεί άμεσα τη δράση, (γ) το στοιχείο του απρόσμενου και (δ) η απουσία περιορισμών που συνήθως προκύπτουν από την ύπαρξη συγκεκριμένου δραματικού πλαισίου (Elsley, 2007: 21· Τσιάρας, 2016: 54).

Το τελευταίο αυτό στοιχείο εμπεριέχει και την ουσία του αυτοσχεδιασμού, εφόσον η απουσία θεατρικού πλαισίου, γνωστού εκ των προτέρων, ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων αλλά και την επιθυμία τους να δοκιμάζουν διαρκώς τις ιδέες τους. Το πρώτο πράγμα, επομένως, με το οποίο πρέπει να εξοικειωθούν όσοι συμμετέχουν σε μία αυτοσχεδιαστική δράση, είναι να αισθανθούν ότι οι ίδιοι λειτουργούν ως δημιουργοί που καλούνται να δημιουργήσουν από το μηδέν μία εντελώς πρωτότυπη σύνθεση. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές διαμορφώνουν από κοινού ένα θεατρικό κείμενο με βάση πρωτογενείς πληροφορίες ή ιδέες που απορρέουν από τις εμπειρίες τους. Η κριτική δεν λειτουργεί ανασταλτικά, ενώ το αποτέλεσμα προκύπτει μέσα από δοκιμές των ιδεών τους (Pallant, 2006: 158). Οι χαρακτήρες που ενσαρκώνονται από τους ρόλους διαμορφώνονται επίσης αυθόρμητα, χωρίς προετοιμασία. Ενσωματώνονται σε καταστάσεις και δρουν σύμφωνα με το σκηνοθετικό πλάνο των ίδιων των συμμετεχόντων (Παπαδόπουλος, 2010: 271).

Σε αυτό το σημείο, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι, πολλές φορές, ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να ακολουθεί ένα γενικά διαμορφωμένο σχέδιο που λειτουργεί ως αφετηρία της δράσης (δομημένος αυτοσχεδιασμός/structured improvisation). Οι συμμετέχοντες έχουν στη διάθεσή τους ορισμένες πληροφορίες σχετικές με το περιβάλλον στο οποίο θα εξελιχθεί η δράση (τόπος, χρόνος, τι συνέβη πριν την ιστορία, ποια είναι η υφιστάμενη κατάσταση) αλλά και με τους ρόλους που θα εμπλακούν στην ιστορία, οι πληροφορίες για τους οποίους δίνονται σε μία κάρτα ρόλου (role card) (Παπαδόπουλος, 2010: 272).

Στα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα του αυτοσχεδιασμού ως θεατρικής τεχνικής καταγράφονται η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης που απορρέει από την αίσθηση των συμμε-

τεχόντων ότι αυτοί είναι οι πραγματικοί δημιουργοί και καλλιεργείται μέσα από τη συνεχή δράση τους κατά την πορεία εξέλιξης τους η συνεργατικότητα η οποία εντάσσει μεν το μαθητή σε μία ομάδα (Bernardi, 1992: 114· Τσιάρας, 2016: 105 – 107), αλλά του επιτρέπει να λειτουργεί αυτόνομα (Rothwell, 2015: 100), η έκφραση του αυθορμητισμού του σε σχέση όμως με τον αυθορμητισμό του άλλου και η αξιοποίηση της γλώσσας, της κίνησης και του συναισθήματος.

1.2.5. Η δραματοποίηση αφήγησης

Η δραματοποίηση αφήγησης (Story theater) είναι μια θεατρική τεχνική η οποία αξιοποιεί την τεχνική του αυτοσχεδιασμού. Στόχος της, όμως, είναι η δραματοποίηση μιας επινοημένης ιστορίας η οποία υπήρχε αυτόνομα εξαρχής (π.χ. ένας αρχαίος μύθος, ένα παραμύθι κλπ) ή δημιουργήθηκε σκόπιμα από τον εμπνευστή ή τα μέλη της ομάδας προκειμένου να δραματοποιηθεί (Μουτσαδάκης, 1994: 87 – 88· Γραμματάς, 2004). Τα στοιχεία που συνθέτουν μια δραματοποιημένη αφήγηση είναι:

- (α) Ο αφηγητής ο οποίος με την αφήγηση και τον τόνο της φωνής του χρωματίζει την ιστορία και κατευθύνει τις κινήσεις των συμμετεχόντων αλλά και την προσοχή των θεατών οι οποίοι παρακολουθούν τη δραματοποίηση της ιστορίας (Παπαδόπουλος, 2010: 276).
- (β) Το στοιχείο της παντομίμας και του ευκαιριακού διαλόγου τα οποία θεωρούνται η βάση πάνω στην οποία θεμελιώνεται ο αυτοσχεδιασμός και όλη η αναπαράσταση της ιστορίας (Booth, 2005: 101).
- (γ) Η φαντασία των μελών της ομάδας τα οποία ακούγοντας την ιστορία πρέπει να τη μετατρέψουν με τη βοήθεια της φαντασίας τους σε εικόνα με απώτερο σκοπό, οι εικόνες αυτές να δραματοποιηθούν στη σκηνή με το σώμα και με την κίνηση (O'Toole, Stinson & Moore, 2009: 135· Τσιάρας, 2016: 81).
- (δ) Το στοιχείο της προσοχής στα λόγια του αφηγητή, εφόσον τα μέλη της ομάδας που δρουν καλούνται να αναπαραστήσουν γεγονότα τα οποία δεν έχουν ζήσει. Εκτός από αυτό, η σκηνική δράση οφείλει να προσαρμόζεται στον ρυθμό της αφήγησης. Κεντρικό ρόλο στη διαδικασία παίζουν τα γλωσσικά στοιχεία που μεταχειρίζεται ο αφηγητής, όπως η γλωσσική έκφραση και το ύφος της λεκτικής διατύπωσης (απλό, καθημερινό, επιτηδευμένο, χιουμοριστικό, επίσημο, ουδέτερο κλπ) αλλά και τα εξωγλωσσικά στοιχεία όπως οι χειρονομίες, η έκφραση του προσώπου. Η συγκέντρωση και η ετοιμότητα των συμμετεχόντων στη δράση πρέπει

να είναι υψηλή διότι εκτός του ότι δραματοποιούν την ιστορία πρέπει να παρακολουθούν ταυτόχρονα και την εξέλιξή της.

- (ε) Ο αυτοσχεδιασμός ο οποίος πραγματοποιείται αυθόρμητα κατά τη διάρκεια της αφήγησης και μπορεί να τροποποιήσει ή να χρωματίσει δραματικά το αφηγούμενο κείμενο. Οι δρώντες, δηλαδή, μπορούν να αναδείξουν ορισμένα στοιχεία της αφήγησης τονίζοντας και μεγεθύνοντάς τα ανάλογα με τη θέση που έχουν στο αφηγηματικό πλαίσιο (Παπαδόπουλος, 2010: 276).

Ενδιαφέρον στοιχείο της δραματοποιημένης αφήγησης είναι, τέλος, το ότι αξιοποιεί και τους θεατές. Ακούνε τη φωνή του αφηγητή και παρακολουθούν τη δράση να εκδιπλώνεται μπροστά τους (Korpett, 2013: 85). Ο συνδυασμός του οπτικού και του ακουστικού ερεθίσματος τούς επιτρέπει να δίνουν το δικό τους νόημα στην ιστορία και να αποκαθιστούν με τη φαντασία τους τα στοιχεία της ιστορίας που λείπουν, όπως, λ.χ. έναν διάλογο (Παπαδόπουλος, 2010: 277).

1.2.6. Το θέατρο playback

Το θέατρο playback (Playback theater) είναι μια μορφή θεάτρου του οποίου έκανε την εμφάνισή του το 1975 και βασίζεται επίσης στον αυτοσχεδιασμό· ωστόσο, ο στόχος του είναι, μέσω αυτού και της αλληλεπίδρασης του κοινού με μια θεατρική ομάδα, να αναπαρασταθούν δραματοποιημένες οι προσωπικές ιστορίες που αφηγούνται είτε οι θεατές είτε τα ίδια τα μέλη της θεατρικής ομάδας (Dennis, 2008: 212). Η λογική που κρύβεται πίσω από αυτήν τη μορφή δραματικής τέχνης είναι να αναπαρασταθούν ανθρώπινες, προσωπικές ιστορίες από την ίδια την κοινωνία (που εκπροσωπείται από τους ηθοποιούς) με στόχο να καταργηθούν οι υφιστάμενες αρχές που καθορίζουν τις σχέσεις των ανθρώπων, και τη θέση τους να καταλάβουν νέες σχέσεις πάντα μέσα στο πλαίσιο της ομάδας (Fox, Cowel & Montgomery, 1994).

Επιχειρώντας μια γενική παρουσίαση αυτού του θεατρικού είδους μπορούμε να επισημάνουμε τα παρακάτω στοιχεία:

- (α) Η κοινωνική μεταμόρφωση όσων συμμετέχουν, δηλαδή η ένταξή τους σε ένα νέο πλαίσιο σχέσεων οι οποίες έχουν προκύψει μέσα από τη θεατρική δράση και αλληλεπίδραση, έχει ως αφετηρία της την κοινωνία της θεατρικής εμπειρίας (Fox 2000α· 2000β).
- (β) Μέσα από την επεξεργασία ενός θέματος και μέσα από την κοινή πρόθεση των συμμετεχόντων να το αντιμετωπίσουν συλλογικά αναδεικνύεται και καλλιιεργεί-

ται το αίσθημα της κοινωνικής και ηθικής ευθύνης (Rousseau, Gauthier & Lacroix, 2005).

- (γ) Το πνεύμα μέσα στο οποίο εξελίσσεται η δραματική διαδικασία είναι ένα πνεύμα ανταλλαγής τόσο από τον αφηγητή ο οποίος καταθέτει την προσωπική του ιστορία, όσο και από τους ηθοποιούς οι οποίοι εκτίθενται στην προσπάθειά τους να την αναπαραστήσουν αυτοσχεδιαστικά, αλλά και από το κοινό το οποίο επικεντρώνει την προσοχή του σε μια ξένη προς αυτό ιστορία ενός συνανθρώπου και στους ηθοποιούς που την αναπαριστούν.
- (δ) Ο διάλογος που προκύπτει μέσα από την ειλικρίνεια του αφηγητή, τον σεβασμό στη θέαση εκ μέρους του κοινού, τη δημιουργικότητα στην απόδοση της ιστορίας από τους ηθοποιούς και, τελικά, τον αναστοχασμό από όλη την ομάδα δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων (Αλκηστις, 2008: 76).
- (ε) Η δυνατότητα αναπαράστασης αυτού του είδους αυτοσχεδιαστικού θεάτρου σε οποιονδήποτε χώρο, όπως ένα κοινό θέατρο και ένα εργαστήριο, αλλά επίσης ένα σχολείο, ένα νοσοκομείο, μία προσφυγική δομή, αλλά και ένας εργασιακός χώρος το απελευθερώνει από τα συμβατικά πλαίσια με τα οποία ταυτίζουμε το θέατρο. Επομένως, το φέρνει κοντά στην καθημερινή πράξη, όπου όμως το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αξία της ανθρώπινης εμπειρίας (Fox, 1999).
- (στ) Ενταγμένο μέσα στην ανάγκη του ανθρώπου να κατανοήσει τον εαυτό του και την κοινωνία μέσα από τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεών του με αυτή, το θέατρο playback βρίσκεται αρκετά κοντά, χωρίς όμως να ταυτίζεται με το ψυχοδραμα του Moreno, το οποίο αποτελεί μορφή εκπαιδευτικού δράματος (Τσιάρας, 2005: 81 – 83), ή το θέατρο του καταπιεσμένου του Boal (Fox, 2006). Ωστόσο, και τα τρία προσπαθούν να απαλλάξουν τον άνθρωπο από όλα όσα τον περιορίζουν και τον περιθωριοποιούν (Αλκηστις, 2008: 75 – 76)

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι ο αυτοσχεδιασμός και η αναπαράσταση (με τη μορφή δρώμενου) μιας προσωπικής ιστορίας αντιπροσωπεύουν το θεατρικό στοιχείο που αντιστοιχεί στη μέθοδο· ο διάλογος, η ομαδική αλληλεπίδραση, η συνεργασία και ο αναστοχασμός αντιστοιχούν στον στόχο: την προσπάθεια, δηλαδή, του ατόμου να αναπροσαρμόσει τη σχέση του με την ομάδα, να μάθει να κατανοεί, να ακούει, να αναπτύσσει την ενσυναίσθηση, να επιλύει συγκρούσεις και, τελικά, να ανακαλύψει τον εαυτό του. Όλα αυτά τα στοιχεία αποτελούν ζητούμενα πρώτης γραμμής για τον έφηβο στο σχολείο.

Συνοψίζοντας, οι τεχνικές της ΔΤΕ που παρουσιάστηκαν, εναρμονίζονται με τις σύγχρονες τάσεις της έρευνας οι οποίες υπαγορεύουν την ανάγκη για εμπλουτισμό του τρόπου διδασκαλίας και του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, με αξιοποίηση νέων βιωματικών και επικοινωνιακών τεχνικών διδασκαλίας. Κοινός στόχος είναι η διδακτική πράξη όχι μόνο να ξεφύγει από τον μονοδιάστατο, δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της, αλλά και να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών και των νέων. Παράλληλα, και ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποσπαστεί από το διδακτικό εγχειρίδιο και να αναλάβει έναν διαφορετικό ρόλο συνοδού και εμπνευστή της διδακτικής πράξης μέσα σε ένα χαρούμενο και δημιουργικό περιβάλλον (Λενακάκης, 2013α: 59 – 60).

Σε αυτό το πνεύμα, η έρευνά μας επιδιώκει την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εφήβων με αξιοποίηση των τεχνικών της ΔΤΕ. Το πλεονέκτημα της δραματικής προσέγγισης εστιάζει στη δυνατότητά της να υπηρετήσει προσωπικούς, κοινωνικούς και αισθητικούς στόχους. Οι ατομικοί στόχοι ικανοποιούνται μέσα από την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή με αξιοποίηση των γνώσεων, των εμπειριών των ενδιαφερόντων, αλλά και τον ιδιαίτερο προσωπικό ρυθμό μάθησης ο οποίος θα πρέπει να υπηρετείται από μια διαφοροποιημένη διδασκαλία (Λενακάκης, 2013α: 64). Οι κοινωνικοί στόχοι καλύπτονται μέσα από την αναγνώριση των ιδιομορφιών του κοινωνικού περιβάλλοντος του εφήβου και τη μεταβολή των διαπροσωπικών του σχέσεων, αλλά και στην ανάδειξη του θεάτρου σε πεδίο συζήτησης όπου διαμορφώνονται οι αρχές και οι αξίες της εποχής μας (Sommers, 2003 όπως αναφέρεται στο Λενακάκης 2008: 464). Τέλος, οι αισθητικοί στόχοι επιδιώκουν, μέσα από την εμπλοκή των μαθητών στα δραματικά δρώμενα τα οποία αποτελούν τον χώρο αξιοποίησης όλων των αισθητικών φορμών, να προκαλέσουν συγκινήσεις και να δημιουργήσουν νέες και πρωτόγνωρες εμπειρίες σε αυτούς.

1.3. Η αυτοπεποίθηση

1.3.1. Η έννοια του «εαυτού»

Η έννοια του «εαυτού» από τη δεκαετία του '80, οπότε και αρχίζει να απασχολεί συστηματικά την έρευνα, παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες σε ό,τι αφορά τον ακριβή προσδιορισμό του περιεχομένου της. Οι δυσκολίες αυτές δεν βασίζονται μόνο στη διαφορετική οπτική από την οποία επιχειρεί να την προσεγγίσει ο κάθε μελετητής (π.χ. ψυχολογική, γνωσιακή, κοινωνιολογική) αλλά και από το γεγονός ότι είναι μία σύνθετη έννοια η οποία περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους. Η κατάσταση αυτή περιπλέκεται ακό-

μη περισσότερο καθώς οι παράμετροι αυτές αφορούν συναφείς έννοιες των οποίων η σχέση ορίζεται εξίσου δύσκολα (Ευκλείδη & Κάντας, 2001· Λόλακας, 2010: 82), καθώς συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες (Μακρή – Μπότσαρη, 2001: 17 – 18). Ωστόσο, παρά την ασυμφωνία σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιας, όλοι αποδέχονται την άποψη ότι ο «εαυτός» αποτελεί μία πραγματικότητα η οποία δεν μπορεί να παραγνωρισθεί (Τσίγκα – Νάσαινα, 2011: 27).

Επιχειρώντας να αποδώσουμε αδρομερώς το περίγραμμα της έννοιας, ξεκινάμε από την άποψη ότι ο άνθρωπος αποτελείται από μία εξωτερική πραγματικότητα, η οποία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με τους άλλους ανθρώπους και της συμπεριφοράς του, αλλά και από μία εσωτερική πραγματικότητα, η οποία προκύπτει από την ενασχόληση καθενός με τον εαυτό του μέσω ενδοσκόπησης (Τσίγκα – Νάσαινα, 2011: 28). Τα στοιχεία της εξωτερικής συμπεριφοράς συνιστούν την αντικειμενική εικόνα του εαυτού, ενώ τα στοιχεία της εσωτερικής ενδοσκόπησης διαμορφώνουν την υποκειμενική εικόνα. Όπως υποστηρίζεται, η εσωτερική, υποκειμενική εικόνα διαμορφώνεται μέσω των εμπειριών που συλλέγουμε από το περιβάλλον μας. Οι εμπειρίες αυτές διακρίνονται σε εσωτερικές, δηλαδή εμπειρίες σχετικές με την ύπαρξή μας, το «είναι» μας, και εξωτερικές, εμπειρίες οι οποίες δεν σχετίζονται με το «είναι» μας. Επομένως, ο εαυτός είναι το σύνολο των εμπειριών που αφορούν το «είναι» μας αλλά έχουν προκύψει από τις αντιδράσεις μας σε εξωτερικά ερεθίσματα και άρα, με αυτήν την έννοια, διαμορφώνουν τη στάση μας απέναντι στους εαυτούς μας (Λόλακας, 2010: 82).

Ειδικότερα, η στάση αυτή διαμορφώνεται με βάση τρία στοιχεία τα οποία αντιστοιχούν με τη σειρά τους στις υποκείμενες έννοιες του εαυτού (βλ. παρακάτω). Τα στοιχεία αυτά είναι το γνωστικό, το συναισθηματικό και το πραξιακό. Το γνωστικό στοιχείο σχετίζεται με την αντίληψη που έχουμε για τον εαυτό μας η οποία, επειδή δεν είναι υποχρεωτικά ορθή, διακρίνεται από υποκειμενισμό. Το συναισθηματικό στοιχείο αφορά τον τρόπο με τον οποίον ο καθένας από μας αξιολογεί τον εαυτό του. Τέλος, το πραξιακό στοιχείο αντιστοιχεί στη συμπεριφορά που εκδηλώνει κάποιος σε σχέση με το πώς αξιολογεί τον εαυτό του (Λόλακας, 2010: 82 – 83).

Ο τρόπος με τον οποίον συνδυάζονται τα τρία αυτά στοιχεία μπορεί να γίνει κατανοητός αν δεχτούμε, για παράδειγμα, ότι κάποιος ασχολούμενος με τον αθλητισμό είναι αρκετά ικανοποιημένος με τις επιδόσεις του και θεωρεί ότι είναι καλός αθλητής (γνωστικό στοιχείο). Αυτή η αντίληψη αφορά τον τρόπο με τον οποίον αξιολογεί τον εαυτό του και ενισχύει περαιτέρω την πεποίθησή του στις αθλητικές του ικανότητες (συναισθηματικό στοιχείο). Στη διαμόρφωση της θετικής αυτής εικόνας συμβάλλει και το πε-

ριβάλλον του, οι προπονητές, οι φίλοι και η οικογένειά του. Τέλος, η θετική αξιολόγηση οδηγεί στη συνέχιση των προσπαθειών του για περαιτέρω βελτίωση της αντίληψής του για τις επιδόσεις του στον αθλητισμό (πραξιακό στοιχείο) (Λόλακας, 2010: 83). Όπως αναφέρθηκε, και τα τρία στοιχεία αντιστοιχούν στις υποκείμενες έννοιες του εαυτού. Έτσι, το γνωσιακό στοιχείο αντιστοιχεί στην αυτοαντίληψη, στην αυτοεικόνα του ατόμου, ενώ το συναισθηματικό και το πραξιακό στην αυτοεκτίμησή του και την ενίσχυσή της (Λεονταρή, 1996· Μακρή – Μπότσαρη, 2001). Αυτού του είδους οι συσχετισμοί μάς στρέφουν στην εξέταση των εννοιών της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης οι οποίες συχνά θεωρούνται ταυτόσημες με την έννοια του «εαυτού», ενώ στην πραγματικότητα αποτελούν μάλλον υποκείμενες έννοιες, δηλαδή επιμέρους πτυχές του εαυτού μας.

1.3.2. Οι υποκείμενες έννοιες του εαυτού: αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη

Οι δύο έννοιες που αποτελούν κατά πολλούς τις δύο όψεις του εαυτού είναι η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση. Η αυτοαντίληψη ορίζεται ως η αίσθηση που ο κάθε άνθρωπος έχει για τον εαυτό του. Ο τρόπος, δηλαδή, με το οποίο ο καθένας κατανοεί τον εαυτό του. Πρόκειται για μία έννοια πρωτίστως γνωστική εφόσον αναφέρεται στη γνώση η οποία ενισχύει κάθε περιγραφή ή και δήλωση ενός ατόμου για τον εαυτό του. Αυτή η γνώση μπορεί να είναι αντικειμενική, να βασίζεται σε αντικειμενικώς αποδεκτές πληροφορίες. Μπορεί όμως να είναι και υποκειμενική, να βασίζεται στην αίσθηση του ίδιου του ατόμου και να αντιστοιχεί σε δηλώσεις ή περιγραφές που δεν είναι αποδεκτές από άλλους. Υπό αυτήν την έννοια η υποκειμενική αυτή γνώση μπορεί να είναι ορθή, μπορεί όμως να είναι και λανθασμένη (Βάρφη, 2005: 61).

Εφόσον η αυτοαντίληψη είναι προσανατολισμένη στον τρόπο με τον οποίο ο καθένας περιγράφει τον εαυτό του, η περιγραφή αυτή καθίσταται περισσότερο σύνθετη γιατί μπορεί οι παράγοντες που διαμορφώνουν την αίσθηση του καθενός για το άτομό του να ποικίλλουν, δηλαδή να αναφέρονται σε διαφορετικές πτυχές του εαυτού. Συγκεκριμένα, υπάρχει η αναφορά στον «πραγματικό» εαυτό ο οποίος περιέχει τα χαρακτηριστικά που το κάθε άτομο αποδίδει στο ίδιο. Υπάρχει η αναφορά στον «ιδανικό» εαυτό που αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά που ο καθένας θα ήθελε να έχει και, τέλος, η αναφορά στον «δεοντικό» εαυτό, δηλαδή στις ιδιότητες, που κανείς θα μπορούσε ή θα έπρεπε να έχει (Λεονταρή, 1996: 79· Μακρή – Μπότσαρη, 2001).

Η αυτοεκτίμηση, από την άλλη πλευρά, αποτελεί την προσωπική εκτίμηση κάποιου για την αξία του η οποία ορίζει και τη στάση του απέναντι στον εαυτό του. Πρόκειται,

δηλαδή, για την αξιολογική διάσταση του εαυτού. Η αυτοεκτίμηση δείχνει το κατά πόσο κάποιος θεωρεί τον εαυτό του άξιο επαίνου είτε σε σχέση με άλλους ανθρώπους είτε και ανεξάρτητα. Αυτό ακριβώς σημαίνει ότι η αυτοεκτίμηση –εκτός από την αξιολόγηση που επιχειρεί κάποιος στις πράξεις και τη συμπεριφορά του– διαμορφώνεται και σε συνάρτηση με εξωτερικούς παράγοντες ή καταστάσεις και μεταβάλλεται σε συνάρτηση με αυτούς (Argyle, 2002: 229 – 230· Τσίγκα – Νάσαινα, 2011: 32).

Η αυτοεκτίμηση κάθε ανθρώπου εξαρτάται αρκετά και από τον βαθμό απόκλισης ανάμεσα στον «ιδανικό» και τον πραγματικό εαυτό. Ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο, αρκετοί μελετητές θεωρούν πως η αυτοεκτίμηση αποτελεί κριτήριο καθορισμού της ψυχικής ισορροπίας και υγείας ενός ανθρώπου. Επομένως, μια θετική αξιολόγηση συμβάλλει στην ψυχική ευεξία. Αντίθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας δυστυχίας και να επηρεάσει τη ζωή του ατόμου αναστατώνοντάς την. Αυτό μπορεί να συμβεί γιατί, όπως υποστηρίζεται, η απαρχή οποιοδήποτε προβλήματος πηγάζει από τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, εκτός αν εμπλέκονται φυσικά αίτια. Επίσης, η ψυχική αρμονία κάποιου μπορεί έντονα να διασαλευθεί και όταν συνειδητά αυτός αγνοεί τη σημασία της (Turner, 1993: 437 – 454).

1.3.3. Η θέση της αυτοπεποίθησης

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο, εφόσον στην ενότητα αυτή επιχειρείται ο καθορισμός του εννοιολογικού πλαισίου της αυτοπεποίθησης, να προσδιοριστεί η θέση της στο δίπολο των δύο πτυχών του εαυτού, της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης.

Όπως έχει υποστηριχθεί (Dubrin, 2017: 3), οι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοπεποίθηση είναι: (α) η πραγματική εμπειρία ή τα επιτεύγματα κάποιου, (β) οι εμπειρίες των άλλων, (γ) το κοινωνικό περιβάλλον καθώς κάποιος συγκρίνει τον εαυτό του με τους άλλους (δ) η κοινωνική πειθώ και (ε) το πώς αισθάνεται κανείς για όσα συμβαίνουν γύρω του και το πώς χειρίζεται τα συναισθήματά του. Εκτιμώντας συνολικά τους παραπάνω παράγοντες εστιάζουμε σε δύο στοιχεία. Το πρώτο είναι οι εμπειρίες και τα επιτεύγματα κάποιου και το δεύτερο οι συγκρίσεις τις οποίες επιχειρεί σε σχέση με τον περίγυρό του αλλά και με τον εαυτό του. Σχετικά με τις εμπειρίες, αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι λειτουργούν ως σημείο αναφοράς της ζωής και της δράσης κάποιου ενώ ο κοινωνικός περίγυρος ως βάση της σύγκρισης. Από τη στιγμή που στη διαμόρφωση της αυτοπεποίθησης εμπλέκεται η σύγκριση, έπεται πως και αυτή εμπιρεύει αξιολογικές κρίσεις. Επομένως, κατατάσσεται στο εννοιολογικό πεδίο της αυτοεκτίμησης μάλλον παρά σε αυτό της αυτοαντίληψης. Στην ίδιο πεδίο ανήκουν και οι έν-

νοιες αυτοϊδέα, αυταξία, αυτοαποδοχή και αυτοσυναίσθημα (Βάρφη, 2005: 61). Στοίχειο ενισχυτικό αυτής της κατηγοριοποίησης είναι και το γεγονός ότι βασικός παράγοντας ο οποίος λειτουργεί ως πηγή αξιολογικών κρίσεων είναι ο κοινωνικός περίγυρος, κάτι το οποίο, όπως αναφέρθηκε, ενυπάρχει και στην αυτοεκτίμηση. Εφόσον, λοιπόν, οι αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση εμπίπτουν στην ίδια κατηγορία, αλλά δεν χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες έννοιες, πρέπει να αναζητηθούν τα στοιχεία που αποτελούν την ειδοποιό διαφορά τους και εντέλει καθορίζουν τη λογική τους σχέση.

Ειδικότερα, η σχέση μεταξύ των δύο εννοιών συνοψίζεται σε τρία χαρακτηριστικά στοιχεία. Το πρώτο είναι ότι ενώ, όπως επισημάνθηκε, η αυτοεκτίμηση αφορά τη γενικότερη στάση που διαμορφώνει κάποιος απέναντι στον εαυτό του σε σχέση με την αξία του ανεξάρτητα από τα επιτεύγματά του, η αυτοπεποίθηση εστιάζει περισσότερο στις πράξεις, στις ενέργειες, στα επιτεύγματα κάποιου και στο αποτέλεσμα τους. Το δεύτερο αφορά στο γεγονός ότι η αυτοεκτίμηση ενός ανθρώπου χτίζεται σταδιακά με αργούς ρυθμούς σε σχέση με την αυτοπεποίθηση η οποία διαμορφώνεται αμεσότερα και γρηγορότερα. Τέλος, το τρίτο στοιχείο αφορά το γεγονός ότι η αυτοεκτίμηση έχει ευρύτερες συνέπειες στη ζωή κάποιου, επηρεάζοντας θετικά ή αρνητικά την ψυχική και τη σωματική του υγεία. Αντίθετα, η αυτοπεποίθηση δεν φαίνεται να ασκεί τέτοιου είδους επιδράσεις. Από τα παραπάνω προκύπτει πως η λογική σχέση μεταξύ των δύο εννοιών είναι σχέση υπαλληλίας με την αυτοεκτίμηση να είναι η υπερκείμενη, γενικότερη έννοια και την αυτοπεποίθηση να είναι η υποκείμενη και ειδικότερη έννοια.

Ταυτόχρονα όμως, πρέπει να αναφερθεί ότι οι δύο έννοιες μοιράζονται και κοινά στοιχεία όπως: το γεγονός ότι και οι δύο αναπτύσσονται σε σχέση με συγκεκριμένους τομείς (π.χ. γενική αυτοεκτίμηση/αυτοπεποίθηση – ειδική αυτοπεποίθηση/ αυτοεκτίμηση) (Shrauger & Schohn, 1995: 257· Λόλακας, 2010: 85) και αφετέρου το ότι και η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση ενός ανθρώπου δεν προκύπτει να επηρεάζονται θετικά ή αρνητικά από την απόδοσή του σε τομείς τους οποίους ο ίδιος δεν θεωρεί σημαντικούς (Harter, 1999). Αντίστοιχα, και οι δύο έννοιες υφίστανται μέσα στον ψυχισμό του ατόμου σε σχέση με επιμέρους τομείς.

1.4. Οι παράμετροι της αυτοπεποίθησης

1.4.1. Οι μορφές της αυτοπεποίθησης

Όπως αναφέρθηκε, η αυτοπεποίθηση αφορά το πώς νιώθει κάποιος σχετικά με τις ικανότητές του. Ειδικότερα, πρόκειται για τον βαθμό βεβαιότητας που έχει ένας άνθρωπος ως προς την ικανότητά του να διεκπεραιώσει επιτυχώς κάποιες εργασίες και να

διαχειριστεί καταστάσεις (Stajkovic, 2006: 1539· Axelrod, 2017: 298). Η διαμόρφωση της αυτοπεποίθησης επιτυγχάνεται μέσα από μια σειρά πολύπλοκων διεργασιών που εξαρτώνται αρκετά από τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούμε τις παλαιότερες πράξεις μας (επιτυχείς και ανεπιτυχείς) αλλά και από τον τρόπο με τον οποίον δίνουμε περιεχόμενο στις κρίσεις του κοινωνικού μας περιγύρου (Guennif, 2002). Ο συνδυασμός των δύο αυτών στοιχείων αποτελεί τη βάση του πώς αξιολογούμε τον εαυτό μας, αλλά και μας βοηθά να διαμορφώνουμε τις προσδοκίες μας για την απόδοσή μας στο μέλλον (Earle 2009). Έτσι, ο τρόπος με τον οποίον ο καθένας μας βιώνει την αυτοπεποίθηση ακολουθεί δύο κατευθύνσεις (Benabou & Tirole, 2002· Stajkovic, 2006).

Η πρώτη αφορά τη λεγόμενη γενική αυτοπεποίθηση (general self-confidence/global self-confidence). Για παράδειγμα, μια αξιολογική διατύπωση της μορφής: *μπορώ να τα καταφέρω σε όλους τους τομείς της εργασίας στην οποίαν έχω εκπαιδευτεί*, αφορά τη γενική αυτοπεποίθηση. Το βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι αναπτύσσεται πολύ νωρίς από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής μας. Επειδή, λοιπόν, επηρεάζεται έντονα από τη στάση του περιβάλλοντος απέναντί μας και επιπλέον επειδή αφορά το σύνολο των κρίσεων για τον εαυτό μας, πάνω στις οποίες διαμορφώνεται η προσωπικότητά μας, η γενική αυτοπεποίθηση παραμένει σταθερή και δεν επιδέχεται εύκολα αλλαγές (Suh, 2000· Matthews, Deary & Whiteman, 2003).

Ο δεύτερος τρόπος βίωσης της αυτοπεποίθησης είναι η ειδική αυτοπεποίθηση (specific self-confidence), η οποία εκφράζεται μέσω κρίσεων του τύπου: *μπορώ να διενεργήσω μια έρευνα αλλά δεν μπορώ να την παρουσιάσω μπροστά σε κοινό*. Αντίθετα, με τη γενική αυτοπεποίθηση, η ειδική αυτοπεποίθηση αφορά την πίστη και τα προσωπικά μας αισθήματα σχετικά με την ικανότητά μας να αντεπεξέλθουμε σε συγκεκριμένες ενέργειες. Γι' αυτόν το λόγο, είναι υποκείμενη σε αλλαγές, εφόσον και οι αντιλήψεις που κρύβονται πίσω από αυτές τις ειδικές αξιολογήσεις μπορούν επίσης να αλλάξουν εύκολα (προς το καλύτερο ή το χειρότερο) σε συνάρτηση με πρόσφατες εμπειρίες μας (Demo, 1992).

Και οι δύο τρόποι βίωσης της αυτοπεποίθησης αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ειδικότερα, όπως έχει υποστηριχτεί (Shrauger & Schohn, 1995: 257· Axelrod, 2017: 299), άνθρωποι με υψηλό δείκτη γενικής αυτοπεποίθησης επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και ευκολία στο να εμπλακούν σε καινούργιες δράσεις, απ' ό,τι αισθάνονται άτομα με χαμηλή γενική αυτοπεποίθηση. Ωστόσο, αυτό συμβαίνει σε ένα πρώτο στάδιο κατά το οποίο το άτομο δοκιμάζεται. Μετά το πέρας αυτής της δοκιμαστικής

περιόδου, τόσο τα άτομα με χαμηλό δείκτη γενικής αυτοπεποίθησης, όσο και εκείνα με υψηλό αισθάνονται το ίδιο ικανά να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των νέων καθηκόντων τους (Kanazawa, 2004· 2010). Αυτή μάλιστα η κατάσταση μπορεί να δημιουργήσει θετική στάση απέναντι στις ικανότητές τους σε ό,τι αφορά το μέλλον σε σύγκριση με τις πιθανές εκτιμήσεις που μπορεί να είχαν για τον εαυτό τους βασιζόμενα μόνο στη αίσθηση της γενικής αυτοπεποίθησής τους. Επίσης, πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η ειδική αυτοπεποίθηση συνεισφέρει στη διαμόρφωση και της γενικής, με την έννοια ότι η δεύτερη αποτελεί σύνθεση των επιμέρους τομέων της πρώτης (Suh, 2000· Chen, Gully & Eden, 2001).

Με αυτό το δεδομένο, διαπιστώνεται: (α) ότι η μέτρηση της αυτοπεποίθησης μπορεί να πραγματοποιηθεί τμηματικά σε σχέση με συγκεκριμένους τομείς της ανθρώπινης δράσης, όπως θα δούμε και στη συνέχεια (βλ. και παρακάτω, Κεφ. 2, ενότ. 2.2.1.) και (β) ότι στο πλαίσιο μιας παρεμβατικής διαδικασίας με στόχο την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης είναι εφικτή η μεταβολή της αίσθησης που ένας άνθρωπος έχει για τις ικανότητές του σε συγκεκριμένους τομείς και ενδεχομένως σε κάποιο βαθμό και για τη γενικότερη αυτοπεποίθησή του.

1.4.2. Οι παράγοντες επηρεασμού της αυτοπεποίθησης

Οι παράγοντες που θεωρητικά μπορεί να επηρεάσουν την εικόνα κάποιου για τις ικανότητές του και αντιστοίχως αντανακλώνται στο βαθμό αυτοπεποίθησής του, είναι: (α) οι αντικειμενικές ικανότητες (β) ο επιλεκτικός έπαινος (γ) η επίδραση της αυτοπαρουσίας (δ) ο παράγοντας του χρόνου (Shrauger & Schohn, 1995: 257 – 258).

Οι άνθρωποι διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ικανότητές τους σε έναν ή περισσότερους τομείς. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίον αποτιμούν τον εαυτό τους αντανακλά αυτές τις διαφοροποιήσεις ιδίως σε ικανότητες για τις οποίες λαμβάνουν τακτική ανατροφοδότηση ή όταν τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται είναι σαφή και προφανή. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι οι κρίσεις για τις ικανότητες κάποιου ποικίλλουν, ο συσχετισμός ανάμεσα στην αυτοπεποίθηση κάποιου και την πραγματική του απόδοση είναι συνήθως θετικός.

Ο επιλεκτικός έπαινος είναι μάλλον ένας παράγοντας που διαστρεβλώνει παρά αποκαλύπτει την εικόνα που έχει διαμορφώσει κάποιος για την αυτοπεποίθησή του. Παρά το γεγονός ότι αυτό συμβαίνει υποσυνείδητα και χωρίς σκοπιμότητα, είναι γεγονός ότι πολλοί άνθρωποι μπορεί να αλλοιώνουν την αντικειμενική εικόνα σχετικά με τις ικανότητές τους τροποποιώντας τα εξωτερικά κριτήρια με βάση τα οποία συγκρίνουν τη δρά-

ση τους. Αυτό πιθανόν να οδηγήσει στην υπερεκτίμηση αλλά και στην υποτίμηση τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αυτοπεποίθησής τους.

Με ανάλογο στρεβλωτικό τρόπο μπορεί να λειτουργήσει και ο τρόπος με τον οποίον ο καθένας επιδιώκει να παρουσιάζει τον εαυτό του. Πιο συγκεκριμένα, σε αρκετές περιπτώσεις οι άνθρωποι μπορεί σκόπιμα και προσχεδιασμένα να δίνουν μία αλλοιωμένη περιγραφή του εαυτού τους ιδίως όταν προσπαθούν να προβάλλουν στους άλλους μία συγκεκριμένη εικόνα του εαυτού τους, ενδεχομένως επιδιώκοντας να δημιουργήσουν την εντύπωση ότι έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση από ό,τι στην πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, παραγνωρίζεται το τι πραγματικά νιώθουν για τον εαυτό τους, τις ικανότητες και τις δυνατότητές τους.

Ο τελευταίος παράγοντας που ενδεχομένως επηρεάζει την αίσθηση της αυτοπεποίθησης κάποιου είναι ο χρόνος (Bandura, 1997· Guennif 2002). Ειδικότερα, πολλοί άνθρωποι επιδιώκουν να μην λαμβάνουν υπόψη τις αλλαγές που υφίστανται στο πέρασμα του χρόνου και από αυτήν την άποψη εμμένουν σε εκτιμήσεις για το άτομό τους οι οποίες ταυτίζονται με τη γενική εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Κι αυτού του είδους οι εκτιμήσεις απομακρύνουν από την πραγματικότητα, διαστρεβλώνοντας την αντικειμενική εικόνα της αυτοπεποίθησής τους.

1.5. Η ΔΤΕ και η αυτοπεποίθηση

1.5.1. Η μελέτη της αυτοπεποίθησης: βιβλιογραφική επισκόπηση

Η αυτοπεποίθηση κατέχει σημαντική θέση στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς συνδέεται με την ανάπτυξη και την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων. Πέραν των ερευνών αυτών, ο κεντρικός ρόλος της αυτοπεποίθησης διαφαίνεται από την προσπάθεια δημιουργίας ποσοτικών κλιμάκων μέτρησής της σε σχέση με συγκεκριμένες δεξιότητες. Στη συνέχεια, επιχειρείται ενδεικτική παρουσίαση ορισμένων από τις έρευνες αυτές.

Συγκεκριμένα, ο Laird (2005) μελέτησε τη σπουδαιότητα της αυτοπεποίθησης σε σχέση με τη διαμόρφωση κριτικής σκέψης η οποία συμβάλλει αρκετά στη σχολική επίδοση του μαθητή. Η μελέτη του Otacioğlu (2008) επισημαίνει τη στενή σχέση ανάμεσα στην αυτοπεποίθηση και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (problem solving skill). Οι μελέτες των McIntyre, Dornyei, Clement, και Noels (1998) και Park και Lee (2005) αναδεικνύουν τη συμβολή της αυτοπεποίθησης στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα, διαφορετική από τη μητρική τους. Ιδιαίτερα σημαντική, τέλος είναι η συμβολή των ερευνών που διασυνδέουν την αυτοπεποίθηση με τον αθλητισμό και την

ψυχολογία του αθλητή. Στον τομέα αυτόν ανήκουν η έρευνα των Woodman & Hardy (2001) όπως και η εργασία των Beilock και Gray (2007).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, και οι εργασίες σχετικά με τη δημιουργία κλιμάκων ποσοτικής αποτίμησης της αυτοπεποίθησης. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι εργασίες – αναφοράς οι οποίες ασχολούνται με την ποσοτική αποτίμηση της αυτοεκτίμησης. Επομένως, η αυτοπεποίθηση εξετάζεται έμμεσα, θεωρούμενη ως στοιχείο της αυτοεκτίμησης. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και οι εργασίες που εστιάζουν αποκλειστικά στη μέτρηση της γενικής και της ειδικής αυτοπεποίθησης.

Αναλυτικότερα, η κλίμακα Rosenberg (Self-Esteem Scale, 1965) αξιολογεί την αυτοεκτίμηση των εφήβων. Η δημοφιλία της οφείλεται στον μικρό αριθμό ερωτήσεων που περιέχει, μόλις 10, στην υψηλή εσωτερική συνάφεια που παρουσιάζουν τα στοιχεία της, αλλά και στον εξίσου υψηλό βαθμό αξιοπιστίας της (δείκτης α Cronbach's α , κυμαίνεται από .77 έως .88)

Η κλίμακα Social Self-Esteem Scale των Ziller, Hagey, Smith & Long (1969) μετράει την αυτοεκτίμηση όπως προκύπτει μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο δείκτης της αυτοεκτίμησης στη συγκεκριμένη κλίμακα καθορίζεται με βάση τη θέση στην οποίαν ο κάθε ερωτώμενος τοποθετεί τον εαυτό του σε σχέση με άλλους τύπους ανθρώπων που θεωρεί σημαντικούς (: *γιατρός, πατέρας, φίλος, κλπ*). Η αξιοπιστία του τεστ κυμαίνεται από .80 σε .85.

Η κλίμακα Self-Esteem Inventory Coopersmith (1975) σχεδιάστηκε για παιδιά και παρουσιάζεται με δύο εκδοχές. Η πρώτη εκδοχή περιλαμβάνει 50 καταφατικές διατυπώσεις οι οποίες εξετάζουν την αυτοεκτίμηση σε σχέση με τέσσερις παραμέτρους: τους γονείς, το σχολείο, τους συνομήλικους και τα προσωπικά ενδιαφέροντα. Ο βαθμός αξιοπιστίας του τεστ (δείκτης Cronbach's α) είναι .90. Η δεύτερη εκδοχή περιλαμβάνει 25 ερωτήματα και δεν υπάρχουν παράμετροι. Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας (Cronbach's α) κυμαίνεται από .75 έως .83.

Στις κλίμακες που μετρούν αποκλειστικά την αυτοπεποίθηση ανήκει το ερωτηματολόγιο προσωπικής αξιολόγησης (Personal Evaluation Inventory) του Shrauger (1990). Αποτελείται από 54 διατυπώσεις οργανωμένες σε οκτώ ομάδες (: γενική αυτοπεποίθηση, κοινωνική αλληλεπίδραση, διάθεση, εξωτερική εμφάνιση, (προσωπικές) σχέσεις, αθλητισμός, έκθεση μπροστά σε κοινό, σχολική επίδοση). Αποτιμά, επομένως, τόσο τη γενική όσο και την ειδική αυτο-πεποίθηση. Ο δείκτης της αξιοπιστίας της (Cronbach's α) κυμαίνεται από .74 έως .89 για τις γυναίκες και από .67 έως .86 για τους άντρες.

Η κλίμακα αξιολόγησης του Akin (2007) αποτελείται από 33 ερωτήσεις και εξετάζει τη γενική αυτοπεποίθηση (17 ερωτήματα) και την ειδική αυτοπεποίθηση (16 ερωτήματα). Ο συντελεστής συνάφειας των δύο παραμέτρων μέτρησης υπολογίζεται στο .81, ενώ ο δείκτης αξιοπιστίας της έχει υπολογιστεί στο .85 για τη γενική αυτοπεποίθηση και σε .83 για την ειδική.

Στις ειδικές κλίμακες μέτρησης της αυτοπεποίθησης ως προς την σχολική επίδοση κατατάσσονται η κλίμακα της H. K. Jones (2001) και η κλίμακα του S. Mani (2017). Η κλίμακα της Jones επιχειρεί να αξιολογήσει ποσοτικά την αυτοπεποίθηση που σχετίζεται με τη σχολική επίδοση σε σχέση με τρεις τομείς: το μάθημα, τους βαθμούς και την κατάσταση στο σχολείο. Συνολικά, η κλίμακα αποτελείται από 22 ερωτήματα. Ο συντελεστής συνάφειας των ερωτημάτων υπολογίστηκε σε .43, ενώ ο συντελεστής αξιοπιστίας της κλίμακας (Cronbach's α) ανέρχεται σε .90.

Η κλίμακα του Mani (2017) περιλαμβάνει 36 ερωτήματα και αποσκοπεί στη μέτρηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών που αφορά τη σχολική τους επίδοση στις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε 12 επιμέρους τομείς (: επιμονή, καθορισμός ρεαλιστικών στόχων, επιθυμία διάκρισης, αρχηγικές τάσεις κλπ). Η κλίμακα παρουσιάζει υψηλό δείκτη συνάφειας ανάμεσα στις ερωτήσεις και τους τομείς στους οποίους κατανέμονται, ενώ ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's α) ανέρχεται σε .61.

1.5.2. Η συμβολή της ΔΤΕ στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης

Η βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορά στον ρόλο της ΔΤΕ στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης αποκαλύπτει αρκετές εργασίες που ασχολούνται με την ενίσχυση τόσο της γενικής όσο και τις ειδικής αυτοπεποίθησης σε διάφορους τομείς.

Συγκεκριμένα, η γενική αυτοπεποίθηση μπορεί να ενισχυθεί με τη εφαρμογή της ΔΤΕ είτε ανεξάρτητα είτε στο πλαίσιο διδασκαλίας συγκεκριμένου διδακτικού αντικείμενου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το εν λόγω αντικείμενο λειτουργεί ως μέσο, δηλαδή αποτελεί το κίνητρο της έρευνας εφόσον αυτή δεν ασχολείται καθόλου ή δεν ασχολείται κυρίως, με την ικανοποίηση των στόχων του συγκεκριμένου μαθήματος. Με αυτήν την προοπτική, θα πρέπει να εκτιμήσουμε την ποσοτική έρευνα των Gürler, & Konca (2016), οι οποίοι, με αφετηρία τη στενή διασύνδεση ανάμεσα στην επιτυχία και την αυτοπεποίθηση ερευνούν την ενίσχυση της προφοράς και της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών στα Αγγλικά με αξιοποίηση τεχνικών της ΔΤΕ όπως η αναπαράσταση θεατρικού έργου.

Η εργασία των Cicek & Palavan (2015) και Palavan (2017) αφορά την επίδραση της ΔΤΕ στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης σε σχέση με την ικανότητα του μαθητή να επιλύει προβλήματα (problem solving skill). Η μελέτη (μελέτη περίπτωσης) εφαρμόστηκε σε ένα στοχευμένα επιλεγμένο δείγμα 34 πρωτοετών φοιτητών παιδαγωγικής (Zirve University, Gaziantep, Νοτιοανατολική Τουρκία) με χρήση δύο ερωτηματολογίων για την μέτρηση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της αυτοπεποίθησης, αντίστοιχα. Οι τεχνικές της ΔΤΕ που εφαρμόστηκαν αφορούσαν ασκήσεις προετοιμασίας της ομάδας και αναπαράσταση.

Η έρευνα του Morris (2001) εξετάζει τον ρόλο που επιτελεί η ΔΤΕ στη διδασκαλία της ιστορίας. Εκτιμά ότι η χρησιμοποίηση τεχνικών ΔΤΕ (συγκεκριμένα αναφέρεται σε δραστηριότητες αναπαράστασης καταστάσεων ύστερα από λεπτομερή προετοιμασία τους από τον δάσκαλο) οδηγεί σε τρία σημαντικά αποτελέσματα. Το πρώτο είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Το δεύτερο είναι η ανάπτυξη της ικανότητας να αξιολογούν στοιχεία και μαρτυρίες και να διαμορφώνουν εικασίες για το μέλλον. Τέλος, το τρίτο είναι η επίτευξη πραγματικής αξιολόγησης (authentic assessment).

Μια μικτή έρευνα της Éry (χ.χ.) εξετάζει την επίδραση της ΔΤΕ στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης με στόχο την έκθεση των μαθητών μπροστά σε κοινό μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές, αν και διστακτικοί στην προοπτική να εκτεθούν μπροστά σε κοινό επιχειρώντας μια παρουσίαση στην Αγγλική γλώσσα, επέδειξαν σημαντική βελτίωση στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης με τη χρήση ΔΤΕ (παντομίμα και παιχνίδι ρόλων), εφόσον η καλλιέργεια δημιουργικής και ευχάριστης ατμόσφαιρας περιόρισε τις αναστολές και τους φόβους της δημόσιας έκθεσης.

Τέλος, στην έρευνα του Yassa (1999) εξετάζονται τα αποτελέσματα που προκάλεσε η εμπλοκή μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μαθήματα θεάτρου (drama classes) ως προς την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων κατά την αλληλεπίδρασή τους με άλλους ανθρώπους. Οι κοινωνικές δεξιότητες που αξιολογήθηκαν ήταν η δημοκρατικότητα, η ανεκτικότητα, η ευελιξία, η επικοινωνία, ο σεβασμός και η ενσυναίσθηση (Yassa, 1999: 38). Διαπιστώθηκε ότι τα μαθήματα θεάτρου (εφαρμόζονταν οι τεχνικές του αυτοσχεδιασμού, της παντομίμας, του παιχνιδιού ρόλων, της μίμησης και της παγωμένης εικόνας) βελτίωσαν αρκετά τόσο την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών (συνεργατικότητα, σεβασμός του άλλου, ενσυναίσθηση) όσο και την αυτοπεποίθησή

τους (βελτίωση επικοινωνίας με γονείς και αδέρφια, αποδοτικότητα στην εργασία, έλεγχος συναισθημάτων).

Αντίστοιχες έρευνες πραγματοποιήθηκαν και στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, η Παυλίδη (2002) οργάνωσε ένα θεατρικό εργαστήριο με θέμα την μεταμόρφωση σε κλόουν. Ο κλόουν λειτουργεί ως σύμβολο της αστείας, της αδέξιας και της αδύναμης πλευράς του εαυτού. Συνεπώς, στόχος του εργαστηρίου ήταν οι συμμετέχοντες, μέσα από την αποδοχή της αδύναμης πλευράς του εαυτού τους, να κατανοήσουν ότι μπορούν να επικοινωνήσουν τόσο με τον εαυτό τους όσο –κυρίως– με τους άλλους. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους.

Το εργαστήριο των Αυδή και Χατζηγεωργίου (2003) με τίτλο «Ο ‘άριστος’ και ο ‘κακός’ μαθητής, χάσματα και γέφυρες» είχε στόχο να προβάλλει την άποψη ότι το δράμα λειτουργεί προστατευτικά. Με αυτό το δεδομένο, δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναλάβουν ρόλους που δεν θα είχαν το σθένος να αναλάβουν στην πραγματική ζωή. Έτσι, θα μπορέσουν να ανακαλύψουν πτυχές του εαυτού τους οι οποίες τους ήταν τελείως άγνωστες και κρυμμένες. Αυτή η δυνατότητα επιτρέπει στο άτομο να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του δοκιμάζοντας άγνωστα και κυρίως μη αξιοποιημένα στοιχεία του εαυτού του.

Τέλος, η εργασία της Al-Yamani Rashed (2003) στοχεύει, μέσα από τη βιοματικότητα που προσφέρει το δράμα, να βοηθήσει όποιον αναλαμβάνει κάποιον ρόλο να γνωρίσει τον εαυτό του, να αναπτύξει την αυτοπεποίθησή του, να αποκτήσει θάρρος και ικανότητα προσαρμογής σε καταστάσεις. Ο εμπλεκόμενος σε ένα θεατρικό δρώμενο, αν και υποδύεται έναν ρόλο έξω από αυτόν, μπορεί μέσω του ρόλου να παρατηρεί και τον εαυτό του. Μέσα από αυτή τη βιοματική διαδικασία αξιολογεί τον κόσμο που βρίσκεται γύρω του και προσδιορίζει τη θέση του σε αυτόν, αποκτώντας αυτοσεβασμό και μαθαίνοντας να σέβεται και να αναγνωρίζει την αξία των άλλων.

1.6. Η εφηβεία

1.6.1. Οι έφηβοι ως ιδιαίτερη ηλικιακή ομάδα

Το κύριο στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί σε σχέση με την εφηβεία, είναι η θεώρησή της ως μιας ιδιαίτερης ηλικιακής ομάδας, η οποία διαθέτει τα δικά της χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες (Χριστοδούλου, 2014: 17). Οι ιδιαιτερότητες αυτές που προέκυψαν μέσα από κοινωνικά, ηθικά και οικονομικά στερεότυπα, καθόρισαν τη βάση για τον ορισμό της εφηβείας από βιολογικής, κοινωνικής και ψυχολογικής πλευράς.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τη βιολογική προσέγγιση, η ζωή του εφήβου, λόγω των σο-

βαρών βιολογικών και ορμονικών μεταβολών που τον χαρακτηρίζουν, βρίσκεται σε μια κρίσιμη φάση η οποία συχνά εκδηλώνεται με ακραίες συμπεριφορές που τον σπρώχνουν να επιθυμεί να συγκρουστεί με τους γονείς του, να εκδηλώνει συναισθηματική αστάθεια και τέλος να προβαίνει σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές που λειτουργούν βλαπτικά είτε στον ίδιο είτε στους άλλους (Arnett, 1999: 319 – 321).

Στο ίδιο ακριβώς μήκος κύματος και παρά τις διαφωνίες που διατυπώθηκαν κατά καιρούς σχετικά με την κανονιστική αντίληψη περί της ανάπτυξης του εφήβου, κινήθηκαν και οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εφηβείας. Σύμφωνα με αυτές, η εφηβεία είναι μια ιδιαίτερη περίοδος κατά την οποία διαμορφώνεται μια ιδιόμορφη «νεανική κουλτούρα» (Parsons 1964). Τα χαρακτηριστικά αυτής της κουλτούρας διέπονται από αντιφάσεις, εφόσον οι έφηβοι, ενώ υιοθετούν ένα προφίλ διαβίωσης που βασίζεται στον καταναλωτισμό, την ανευθυνότητα, την αποφυγή οποιασδήποτε μορφής παραγωγική εργασία και την ανυπακοή στους κανόνες που συνθέτουν τη ζωή των ενηλίκων, εντούτοις, είναι εξαιρετικά δεκτικοί στις επιδράσεις των συνομηλίκων (Herbert, 1999: 26) εξαιτίας της ανάγκης τους για αποδοχή και ένταξη σε μία συγκεκριμένη ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά με τα οποία οι έφηβοι δηλώνουν τη διαφοροποίησή τους αφενός απέναντι στους ενήλικες και αφετέρου απέναντι σε άλλες ομάδες (Coleman, 1961).

Η ψυχολογική, τέλος, προσέγγιση της εφηβείας στηρίζεται στην αρχή ότι στην πορεία της ζωής του ο άνθρωπος διέρχεται μια σειρά από αναπτυξιακά στάδια (Erikson, 1995). Κατά την παραμονή του σε κάποιο από αυτά πρέπει να εκπληρώσει ένα αναπτυξιακό καθήκον. Μετά την εκπλήρωση αυτού του καθήκοντος μπορεί να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο. Με βάση αυτή την αρχή, υποστηρίχθηκε ότι ο έφηβος προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήματα καθοριστικά για την εύρεση της ταυτότητάς του (π.χ. «ποιος είμαι;», «τι θέλω να γίνω;» κλπ). Η επιτυχής εύρεση απαντήσεων εξασφαλίζει την ομαλή μετάβασή του στο επόμενο στάδιο. Διαφορετικά, υφίσταται κρίση ταυτότητας η οποία μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην μετέπειτα αναπτυξιακή του πορεία. Η πιθανή επιθυμία του εφήβου να ανεξαρτητοποιηθεί και να μην επιδέχεται εμπλοκή τρίτων στην ιδιωτική του ζωή ερμηνεύει και ψυχολογικά τη συγκρουσιακή σχέση με τους γονείς του όπως και την επιθυμία του να μην υποταχθεί στις αρχές της νεανικής κουλτούρας, χωρίς όμως και να απομακρύνεται από αυτήν (Χριστοδούλου, 2014: 24).

1.6.2. Η σύγχυση «ταυτότητας» του εφήβου

Όπως αναφέρθηκε, το ψυχολογικό μοντέλο ερμηνείας της εφηβείας, αλλά και τα υπό-

λοιπα δύο, εξακολουθούν να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ερμηνεία τόσο της κατάστασης όσο και των συμπεριφορών του εφήβου. Ως ένα σημείο, μπορεί να μας διευκολύνει, επομένως, στο να κατανοήσουμε τα βασικά στοιχεία του ψυχισμού του, τα οποία με τη σειρά τους καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίον διαμορφώνει αλλά και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Η εφηβεία, λοιπόν, ορίζεται ως μία εξαιρετικά δύσκολη περίοδος στη ζωή του ανθρώπου. Ο λόγος δεν είναι τόσο ότι –με ηλικιακούς όρους– αποτελεί το τελευταίο στάδιο πριν από την ενηλικίωση, όσο γιατί την περίοδο αυτή συντελούνται καθοριστικές για τα μετέπειτα στάδια εξελίξεις.

Ειδικότερα, ο στόχος που καλείται να ικανοποιήσει ο έφηβος είναι διττός. Αφενός να επαναπροσδιορίσει την ταυτότητά του με νέους όρους, εφόσον έχει πλέον απαγκιστρωθεί από την παιδική ηλικία (Erikson, 1993: 235). Αφετέρου, να βρει ικανοποιητική απάντηση στο αναπτυξιακό καθήκον της εξελικτικής αυτής φάσης, δηλαδή να προσδιορίσει την επαγγελματική του ταυτότητα (occupational identity) (Erikson, 1995: 132· Μπάκα, 2011: 104). Στην προσπάθειά του αυτή, έχει να αντιμετωπίσει πρόσθετες δυσκολίες. Η πρώτη έχει να κάνει αφενός με τις έντονες βιολογικές αλλαγές που συμβαίνουν στον οργανισμό του, οι οποίες σηματοδοτούνται με σοβαρές ορμονικές μεταβολές, αλλά και ριζικές μεταδομήσεις στις αναλογίες του σώματος (O'Toole, Burton & Plunkett, 2004). Αφετέρου με σοβαρές συναισθηματικές αλλαγές που σηματοδοτούνται από τη δημιουργία οικειότητας με το άλλο φύλο αλλά και από τους έντονους προβληματισμούς που του προκαλεί η πίεση από τις, πολλές φορές, αλληλοσυγκρουόμενες δυνατότητες και επιλογές που του προσφέρονται στο άμεσο μέλλον του και οι οποίες του προκαλούν αβεβαιότητες για τους ρόλους που θα χρειαστεί να αναλάβει ως ενήλικος (Erikson, 1995: 128, 132 – 133).

Η δεύτερη δυσκολία συνοψίζεται στο γεγονός ότι ο έφηβος, επιχειρώντας να εντάξει στο νέο πλαίσιο της εφηβείας τα επιτεύγματα της προηγούμενης ηλικιακής περιόδου έρχεται αντιμέτωπος με την κοινωνία η οποία δεν έχει σχέση με το περιορισμένο περιβάλλον της παιδικής ηλικίας: αντίθετα, παρουσιάζεται εξαιρετικά ασαφής και απαιτητική από αυτόν. Το πρόβλημα συγκεκριμενοποιείται ως εξής: ενώ ο έφηβος αναζητά στηρίγματα στα οποία θα βασίσει τις επιθυμίες και τις φιλοδοξίες του, ταυτόχρονα νιώθει την ανάγκη να αποφασίσει ο ίδιος σχετικά με την πορεία που θέλει να ακολουθήσει. Νιώθει, λοιπόν, φόβο μήπως υποχρεωθεί να προβεί σε επιλογές οι οποίες θα τον γελοιοποιήσουν ή θα τον κάνουν να αμφιβάλει για τον εαυτό του (Erikson, 1995: 129). Αναπόφευκτα, λοιπόν, έρχεται σε σύγκρουση με τον κόσμο των ενηλίκων που εκπρο-

σωθούν τη νέα πραγματικότητα στην οποία εισέρχεται (Δραγώνα, 1992· Cole & Cole, 2002).

Η ουσία της σύγκρουσης ενυπάρχει στο γεγονός ότι, μολονότι επιθυμεί να του δοθεί από τους μεγαλύτερους μια προοπτική στις φαντασιώσεις του, διαφωνεί όταν διαπιστώνει την ύπαρξη ορίων και περιορισμών στην αυτοεικόνα που έχει δημιουργήσει. Λειτουργεί, επομένως, επιθετικά προκειμένου να καλύψει τις ενοχές που νιώθει για τις υπερβολικές φιλοδοξίες του (Erikson, 1995: 129). Η επιθετικότητα αυτή γίνεται αντιληπτή ως μία προσπάθεια επιβίωσης με την έννοια ότι αισθάνεται πως το κοινωνικό περιβάλλον προσπαθεί να του αποστερήσει την ταυτότητα την οποίαν ο ίδιος έχει φανταστεί για τον εαυτό του. Η προοπτική αυτή είναι εξαιρετικά αρνητική εφόσον του στερεί τη δυνατότητα να αναλάβει έναν ρόλο στην ενήλικη ζωή του όπως τουλάχιστον τον έχει διαπλάσει ο ίδιος στην φαντασία του, παρά το γεγονός ότι αυτό που του προσφέρεται μπορεί να είναι εξίσου δημιουργικό να αποδοτικό.

Η αποτυχία αυτή ως προς τον προσδιορισμό του ρόλου του για το επόμενο στάδιο και η επιβολή από το σύστημα ενός ρόλου τον οποίον δεν μπορεί να αναλάβει οδηγεί στην «σύγχυση ταυτότητας» του εφήβου η οποία τον εκτρέπει σε παραβατικές συχνά συμπεριφορές (απουσία σταθερότητας, εγκατάλειψη του σχολείου και της εργασίας, απομάκρυνση από το σπίτι κλπ) (Elliot, et al., 2008). Ως αντιστάθμισμα αυτής της κρίσης και της αποτυχίας ικανοποίησης του στόχου τους, δηλαδή του καθορισμού της ενασχόλησής τους οι έφηβοι επιχειρούν αλληλεπιδρώντας να προσδιορίσουν την ταυτότητά τους. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την προσέγγιση του άλλου φύλου, χωρίς ερωτική διάθεση παρά αποσκοπώντας μέσα από την προβολή της αυτοεικόνας τους στον άλλον να προσδιορίσουν το περιεχόμενό της με μεγαλύτερη σαφήνεια (Erikson, 1993: 235 – 236).

Το συγκρουσιακό, δύσκολο πλαίσιο της εφηβείας που σκιαγραφήθηκε επηρεάζει απόφασιστικά και τον τρόπο με τον οποίον ο έφηβος αντιλαμβάνεται την έννοια του «εαυτού» και επομένως, τον τρόπο με τον οποίον διαμορφώνει την αυτοαντίληψη και ιδιαίτερα την αυτοεκτίμησή του.

1.7. Η αυτοπεποίθηση των Εφήβων

1.7.1. Η διαμόρφωση του «εαυτού» στην εφηβεία

Το βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει συνολικά την εφηβεία είναι η προσπάθεια του εφήβου να αυτοπροσδιοριστεί μέσα από τη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του ή σε συνάρτηση με αυτή. Ωστόσο, η διαμόρφωση της αυτοεικόνας είναι μια διαδικασία η

οποία συντελείται αργά, διαρκεί σε όλη την περίοδο της εφηβείας και αλλάζει συνεχώς. Κύρια αιτία αυτής της αλλαγής αποτελεί το γεγονός ότι ο έφηβος νιώθει έντονη αστάθεια εξαιτίας των πολλών και διαφορετικών αλλαγών που βιώνει. Οι αλλαγές αυτές είναι, όπως αναφέρθηκε, πρωτίστως βιολογικές (σωματικές και ορμονικές) και συναισθηματικές. Σε αυτές πρέπει να προστεθούν και αλλαγές στο γνωσιακό και το κοινωνικό επίπεδο, ενώ κάποιο ρόλο, αν και όχι τόσο αποφασιστικό, φαίνεται να ασκούν και οι παράγοντες της ηλικίας και του φύλου.

Ξεκινώντας από τις γνωσιακές αλλαγές, αναφέρεται ότι ο νέος κατά την εφηβεία μεταβαίνει από τη συγκεκριμένη στην αφηρημένη σκέψη, εφόσον μπορεί να συλλάβει έννοιες, να κατανοήσει σύμβολα και να αφομοιώσει αρχές. Επίσης, έχει πλέον την ικανότητα να ανακαλεί την προηγούμενη γνώση και να την συνδυάζει με τα καινούργια στοιχεία που μαθαίνει. Τέλος, πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι έφηβοι αφενός αναπτύσσουν την αυτοσυνείδηση, δηλαδή τον προβληματισμό γύρω από τον εαυτό και τις ιδιότητές του, τον τρόπο σκέψης, τον τρόπο βίωσης των εμπειριών που προέρχονται από το περιβάλλον τους και τελικά τον τρόπο εξωτερίκευσης της εικόνας του εαυτού τους. Αφετέρου, αναπτύσσεται και η ικανότητα εναλλαγής του τρόπου σκέψης ανάλογα με τις απαιτήσεις μιας κατάστασης, δηλαδή η ικανότητα να χρησιμοποιούν συγκεκριμένη σκέψη σε μία κατάσταση και αφηρημένη σε μία άλλη (Μπενέκου, 2008, 85).

Στο κοινωνικό επίπεδο, ο έφηβος εξακολουθεί να βρίσκεται κάτω από την επιρροή της οικογένειάς του σε ό,τι αφορά τις επιλογές του σε βασικά ζητήματα της ζωής (π.χ. σπουδές, σταδιοδρομία) (Epstein, 1987). Παράλληλα, προσπαθεί να ενταχθεί σε μια ομάδα συνομηλίκων οι οποίοι είναι φορείς των ίδιων χαρακτηριστικών (από τις αντιλήψεις μέχρι το life style) με τον ίδιο (Brown, 1990). Επίσης, συχνά, βιώνει έντονα τον φόβο αποκλεισμού και περιθωριοποίησης από τη συγκεκριμένη ομάδα σε περίπτωση που δεν έχει τη δυνατότητα να συμμορφωθεί με τις επιλογές και τις ιδιαιτερότητές της. Τέλος, μαθαίνει να υιοθετεί συμπεριφορές αναφορικά με τα κοινωνικά πρότυπα.

Η επίδραση της ηλικίας στη διαμόρφωση του εαυτού επιβεβαιώνεται από αρκετές έρευνες (Crain, 1996). Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι με την είσοδο στην εφηβεία ο νέος παρουσιάζει μείωση της γενικής εικόνας του εαυτού. Η περίοδος της ανάκαμψης αρχίζει στο μέσο της εφηβικής περιόδου για να ολοκληρωθεί με αύξηση της εικόνας του εαυτού προς το τέλος της (Αθανασόπουλος, 2008: 52). Όταν μάλιστα επιτευχθεί η προσαρμογή στη νέα κατάσταση που βιώνει ο έφηβος με την είσοδό του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επέρχεται η σταθερότητα (Λεονταρή, 1996).

Τέλος, ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού (σε ό,τι αφορά την αυτοεκτίμηση) δεν φαίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Αυτό, όπως επισημαίνεται σε έρευνες, αφορά τη γενική εικόνα του εαυτού και όχι τις επιμέρους πτυχές του στις οποίες παρατηρούνται μεταβολές. Έτσι, για παράδειγμα, τα αγόρια παρουσιάζονται σίγουρα για την εικόνα τους σε τομείς, όπως ο αθλητισμός, η εμφάνιση, τα μαθηματικά, ενώ τα κορίτσια υπερτερούν σε τομείς όπως η ανάγνωση, η μουσική κλπ. (Wigfield & Eccles, 1994). Σημαντικό ρόλο σε αυτές της διαφοροποιήσεις φαίνεται να παίζουν τα στερεότυπα και ο τρόπος κοινωνικοποίησης των δύο φύλων (Marsh, 1994· Crain, 1996).

1.8. Οι σχολικοί παράγοντες επηρεασμού της αυτοπεποίθησης των εφήβων

1.8.1. Το νέο σχολικό περιβάλλον

Με την είσοδο του εφήβου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανοίγει ένας καινούργιος κύκλος αλλαγών στη ζωή του. Οι παράγοντες που εισέρχονται στην καθημερινότητά του και επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή του είναι το νέο σχολικό περιβάλλον (Midgley, 1993) και ο εκπαιδευτικός που έρχεται σε επαφή με τον έφηβο (Κωνσταντίνου, 2001). Ειδικότερα, οι αλλαγές που σηματοδοτεί η μετάβαση στο γυμνάσιο αφορούν: (α) τη μαθησιακή διαδικασία (β) το σύστημα αξιολόγησης (γ) το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η μαθησιακή διαδικασία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από κατακερματισμό της διδασκαλίας λόγω των πολλών διδακτικών αντικειμένων τα οποία διδάσκονται από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων. Αποτέλεσμα είναι η αδυναμία επίτευξης αυθεντικών διδακτικών στόχων, όπως και η αδυναμία των μαθητών να λειτουργήσουν συνεργατικά σε μικρές ομάδες. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός προσανατολίζεται σε ένα ομοιόμορφο μοντέλο διδασκαλίας που συχνά εμποδίζει τους μαθητές να κατανοούν τον τρόπο διασύνδεσης των διδακτικών αντικειμένων (Μπενέκου, 2008: 72). Παρά το γεγονός ότι (θεσμικά τουλάχιστον) η διαθεματική διδασκαλία υφίσταται στο Α.Π. (Αλλαχιώτης, 2002), η εφαρμογή της στην πράξη καταντά κενό γράμμα εφόσον τόσο το ωρολόγιο πρόγραμμα, όσο και η καθημερινή πρακτική των περισσότερων εκπαιδευτικών είναι προσανατολισμένα σε έναν παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Το σύστημα αξιολόγησης ακολουθεί ένα παρόμοιο σκεπτικό, εφόσον ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι να αποτιμήσει την επίδοση του μαθητή με κριτήριο συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Midgley, Anderman & Hicks, 1995). Η τάση αυτή, όμως,

αγνοεί ότι η αξιολόγηση του μαθητή πρέπει να είναι πιο σφαιρική με την έννοια ότι αυτός δεν μπορεί να κρίνεται μόνο με βάση το διδακτικό αντικείμενο. Αντιθέτως, πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη και ο βαθμός κοινωνικοποίησής του, όπως και άλλες πτυχές της προσωπικότητάς του (π.χ. η δημιουργικότητά του, το κριτικό του πνεύμα, η ικανότητά του να λειτουργεί ομαδικά και να παρατηρεί) (Κωνσταντίνου, 2000: 59). Επιπλέον, αν ο πρωταρχικός στόχος της αξιολόγησης είναι συνάρτηση των ικανοτήτων του μαθητή, τότε η μαθησιακή διαδικασία εκφυλίζεται σε στείρο και ανούσιο ανταγωνισμό και δημιουργεί αντιπαλότητες μεταξύ των μαθητών, διαμορφώνοντας ένα άσχημο κλίμα (Κωνσταντίνου, 2000: 77). Σε αυτά τα δύο στοιχεία, θα πρέπει να προστεθεί και ένα τρίτο: ότι η εμμονή στη στείρα αξιολόγηση και το κλίμα ανταγωνισμού, εξαλείφουν τα γνήσια κίνητρα της μάθησης με αποτέλεσμα οι μαθητές να εκτρέπονται σε άλλες ενασχολήσεις άσχετες προς το σχολείο και τη διδακτική πράξη (Harter, Whitesell-Rumbaugh & Kowalski, 1992).

Τέλος, το εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται και αυτό από ορισμένες πεπερασμένες πρακτικές οι οποίες αντί να ενισχύουν, μειώνουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών δημιουργώντας ένα ιδιαίτερα αγχωτικό κλίμα (Stipek & Gralinski, 1996: 397). Οι πρακτικές αυτές αφορούν την απουσία συσχετισμού ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των εφήβων και τα διδακτικά αντικείμενα που προσφέρει το σχολείο, την εμμονή στην ομοιομορφία των τάξεων και την αντιμετώπιση των μαθητών με τον ίδιο τρόπο. Τέλος, η διδακτική πράξη που βασίζεται στο δίπτυχο της ανταμοιβής και της τιμωρίας δημιουργεί στο μαθητή την αίσθηση ελέγχου, αναστέλλοντας τη δημιουργικότητά του, περιορίζοντας τη δραστηριοποίησή του και, τέλος, μειώνοντας την επίδοσή του (Μπενέκου, 2008: 75).

1.8.2. Ο εκπαιδευτικός

Ο δεύτερος παράγοντας που συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή είναι ο εκπαιδευτικός (Tavani & Losh, 2003). Με δεδομένο ότι η υποστήριξη και ενθάρρυνση ιδίως των εφήβων είναι σημαντική για την μελλοντική τους εξέλιξη, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καταλήγει, συχνά, να είναι σπουδαιότερος και από τον ρόλο των γονέων (McInerney et. al. 2010· Begaj, 2014: 40). Σε αυτό συντελεί, επίσης, και το γεγονός ότι η οικογένεια έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες οι οποίες αντίστοιχα έχουν επιβάλει αλλαγές και στον ρόλο που πρέπει να επιτελεί πλέον ο εκπαιδευτικός (βλ. παρακάτω).

Ειδικότερα, η επιρροή του δασκάλου είναι συνάρτηση της προσωπικότητάς του αλλά και του είδους της σχέσης που διαμορφώνει με τους μαθητές του στο σχολικό περιβάλλον. Όταν ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια στάση κατανόησης απέναντι στις συμπεριφορές και τις ιδιαιτερότητες του παιδιού, όταν ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και όταν αποδέχεται συνολικά το παιδί γι' αυτό που είναι, συμβάλλει καίρια στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής του (Μακρή – Μπότσαρη, 2001· Βάρφη, 2005: 71).

Ανάλογα σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του δασκάλου και στη δημιουργία ενός ισορροπημένου και σταθερού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη, εφόσον αυτό διαμορφώνει τις συνθήκες που θα οδηγήσουν τον μαθητή στην ανακάλυψη του εαυτού του. Η δημιουργία αυτού του κλίματος στηρίζεται στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τις δυνατότητες των μαθητών του, αλλά και στον τρόπο με τον οποίον υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία.

Ο συσχετισμός ανάμεσα στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και την επιτυχία του μαθητή είναι γνωστός, εφόσον οι υψηλές προσδοκίες επιδρούν θετικά, ενώ αντίθετα οι χαμηλές λειτουργούν ανασταλτικά (Λεονταρή, 1996: 163 – 167· Βάρφη: 2005: 72). Ως προς τη στήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, επισημαίνεται η σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης των δραστηριοτήτων του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, αλλά και η συστηματικότητα και η συνέπεια αυτής της ανατροφοδότησης. Στον βαθμό που η σχέση ανατροφοδότησης αναπτύσσεται σε γερά θεμέλια (περιλαμβάνει, δηλαδή, συστηματική και συχνή αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών και συνοδεύεται από έπαινο) ενισχύει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και οδηγεί στην καλή σχολική του επίδοση (Burnet & Howard, 2002).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι παραπάνω παρατηρήσεις στηρίζονται στη βάση της συνήθους αντίληψης για τη λειτουργία του σχολείου και την οικοδόμηση της μάθησης. Δηλαδή μιας αντίληψης που αποσκοπεί σε μια παθητική μορφή μάθησης η οποία στηρίζεται στην παροχή πληροφοριών και εξειδικευμένων γνώσεων (βλ. και παραπάνω, ενότ. 1.8.1). Ο μαθητής δεν είναι το επίκεντρο αυτής της διαδικασίας. Εξετάζοντας, λοιπόν, την κατάσταση αυτή από την οπτική της ΔΤΕ, διαπιστώνουμε την ύπαρξη μιας διαφορετικής προοπτικής η οποία θα στοχεύει στην ενεργητική μάθηση. Θα θέτει, δηλαδή, στο επίκεντρο της διαδικασίας το μαθητή (μαθητοκεντρική), θα βασίζεται στο βίωμα (βιωματική), τη συνεργασία (συνεργατική) αλλά και την αίσθηση του μαθητή ότι οικοδομεί ο ίδιος τη γνώση (Anderson & Dunn, 2013· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2017: 25, 27 – 2).

Στο ίδιο πνεύμα, και με δεδομένο τις σημαντικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί στην οικογένεια, όπως αναφέρθηκε, ο εκπαιδευτικός καλείται πλέον να αναλάβει και άλλους ρόλους πέραν του καθαρά παιδαγωγικού – διδακτικού. Δηλαδή μετατρέπεται σε θεραπευτή, εμπυχωτή, υπερασπιστή του μαθητή, ακόμη και σε υποκατάστατο γονέα, και έτσι εμπλέκεται συστηματικότερα σε διαδικασίες συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης και ενίσχυσης των μαθητών του. Σε αυτόν τον τομέα, η ΔΤΕ κατέχει ουσιαστικό ρόλο, εφόσον πέρα από τη λειτουργία της ως διδακτικό εργαλείο μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί και ως εμπυχωτικό εργαλείο για να ενισχύσει ευαίσθητες ή και παραμελημένες πλευρές του ψυχισμού των παιδιών όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση που μας απασχολεί στην παρούσα εργασία (για τον θεραπευτικό – εμπυχωτικό ρόλο του δράματος πβ. Τσιάρας, 2005: 55 – 58· Πάλμου – Κουλουμπή, 2016: 52).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Η ερευνητική διαδικασία

2.1.1. Οι στόχοι, το αντικείμενο και οι υποθέσεις της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια, και στην Ευρώπη αλλά και στις ΗΠΑ, η εκπαιδευτική διαδικασία εμπλουτίζεται με νέες μεθόδους διδασκαλίας. Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που μπορεί να προσφέρει η ΔΤΕ βρίσκεται στην κορυφή αυτής της προσπάθειας, προσφέροντας εξαιρετικές υπηρεσίες με ιδιαίτερα σημαντικά αποτελέσματα.

Στόχος της έρευνάς μας είναι ακριβώς η διερεύνηση του ρόλου που δύναται να επιτελέσει η ΔΤΕ στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των εφήβων. Το κεντρικό ερώτημα αφορά τον βαθμό στον οποίον είναι δυνατόν να μεταβληθεί η αυτοπεποίθηση του εφήβου με τη βοήθεια της ΔΤΕ. Πέραν του βασικού αυτού στόχου, η έρευνα θα εστιάσει και στη δυνατότητα μεταβολής των επιμέρους τομέων της αυτοπεποίθησης όπως: η κοινωνική αλληλεπίδραση, η διάθεση, η εξωτερική εμφάνιση, οι (προσωπικές) σχέσεις, ο αθλητισμός, η έκθεση μπροστά σε κοινό και η σχολική επίδοση). Σχηματικά:

Βασικό Ερευνητικό Ερώτημα:

Μπορεί η ΔΤΕ να μεταβάλει τη γενική αυτοπεποίθηση των εφήβων;

Επιμέρους Ερωτήματα:

- (i) Μπορεί η ΔΤΕ να μεταβάλει την αυτοπεποίθηση των εφήβων ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση;
- (ii) Μπορεί η ΔΤΕ να μεταβάλει την αυτοπεποίθηση των εφήβων ως προς τη διάθεση;
- (iii) Μπορεί η ΔΤΕ να μεταβάλει την αυτοπεποίθηση των εφήβων ως προς την εξωτερική εμφάνιση;
- (iv) Μπορεί η ΔΤΕ να μεταβάλει την αυτοπεποίθηση των εφήβων ως προς τις σχέσεις;
- (v) Μπορεί η ΔΤΕ να μεταβάλει την αυτοπεποίθηση των εφήβων ως προς τον αθλητισμό;

- (vi) Μπορεί η ΔΤΕ να μεταβάλει την αυτοπεποίθηση των εφήβων ως προς την έκθεση σε κοινό;
- (vii) Μπορεί η ΔΤΕ να μεταβάλει την αυτοπεποίθηση των εφήβων ως προς τη σχολική επίδοση;

Όπως αναφέρθηκε (βλ. παραπάνω Κεφ. 1, ενότ. 1.5.), η αυτοπεποίθηση κατέχει σημαντική θέση στη βιβλιογραφία ως ο κατεξοχήν παράγοντας που διασυνδέεται πρωτίστως με τη σχολική επιτυχία και τους τομείς που την ενισχύουν όπως λ.χ. η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Επίσης, η σπουδαιότητά της διαφαίνεται και από την προσπάθεια ποσοτικής αποτίμησής της ως ξεχωριστής παραμέτρου του «εαυτού» μέσω ανεξάρτητων κλιμάκων μέτρησης και όχι στο πλαίσιο της ποσοτικής αποτίμησης της αυτοεκτίμησης. Τέλος, αναφορικά με το θέμα που μας απασχολεί, η αυτοπεποίθηση κατέχει σημαντική θέση και σε έρευνες που τη διασυνδέουν με τη ΔΤΕ, δηλαδή μελέτες που διερευνούν τον ρόλο της ΔΤΕ ως μέσου που ενισχύει την αυτοπεποίθηση τόσο τη γενική όσο και την ειδική.

Η κατάσταση αυτή, όπως αποτυπώνεται με βάση τα παραπάνω στοιχεία, καθορίζει τον γενικό τύπο της έρευνάς μας ως ποσοτικό, εφόσον ο στόχος μιας ποσοτικής έρευνας είναι η επιβεβαίωση θεωρητικών δεδομένων, στην περιπτωσή μας, τη διασύνδεση της αυτοπεποίθησης με τη ΔΤΕ. Παράλληλα, όμως, επιχειρείται εμπλουτισμός και επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής μέτρησης και από ποιοτική ανάλυση (βλ. και παρακάτω, ενότ. 2.1.4).

2.1.2. Το πεδίο της έρευνας

Ο χώρος διενέργειας της έρευνας είναι το Μουσικό Σχολείο Πειραιά (ΜΣΠ). Πρόκειται για ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που όμως παρουσιάζει ιδιαιτερότητες οι οποίες του προσδίδουν ένα διαφορετικό προφίλ σε σύγκριση με τα υπόλοιπα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας. Οι ιδιαιτερότητες αυτές συνοψίζονται στα παρακάτω τρία σημεία.

Το πρώτο είναι ότι ένα μουσικό σχολείο προσφέρει διευρυμένο πρόγραμμα σπουδών το οποίο συνδυάζει τα μαθήματα γενικής παιδείας –τα οποία άλλωστε προσφέρονται και στα υπόλοιπα σχολεία γενικής παιδείας– με μουσικά μαθήματα, τόσο σε θεωρητικό (: αρμονία, ανάπτυξη μουσικών ακουστικών ικανοτήτων (dicteè), οργανολογία, βυζαντινή και παραδοσιακή μουσική κλπ) όσο και σε πρακτικό επίπεδο (εκμάθηση πιάνου, εκμάθηση κλασικού ή/και παραδοσιακού οργάνου κλπ). Επιπλέον, οι μαθητές,

εκτός από την ατομική ενασχόληση με κάποιο μουσικό όργανο, εμπλέκονται και σε ομάδες μέσω της συμμετοχής τους σε μουσικά σύνολα (: συμφωνική ορχήστρα, παραδοσιακή ορχήστρα, παραδοσιακή χορωδία, ευρωπαϊκή χορωδία κλπ) (Ν. 3445/88, ΦΕΚ, Τεύχος Β', 649/07.09.1988: *Ίδρυση και Λειτουργία Μουσικών Σχολείων*, και ΦΕΚ, Τεύχος Β', 1371/24.04.2018: *Λειτουργία Μουσικών Σχολείων*). Έτσι, από τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου αφενός έχουν μάθει να εργάζονται ομαδικά για την επίτευξη κοινών στόχων· αφετέρου είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα να εκτεθούν μπροστά σε σε κοινό.

Το δεύτερο σημείο αφορά την εσωτερική οργάνωση του σχολείου. Ενώ, δηλαδή, τα σχολεία γενικής παιδείας διακρίνονται σε γυμνάσια και λύκεια, τα Μουσικά σχολεία, αν και επίσης διακρίνονται σε γυμνάσια και λύκεια, λειτουργούν ως ενιαίες σχολικές μονάδες. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως ένας μαθητής, μετά την ολοκλήρωση των γυμνασιακών του σπουδών συνεχίζει στο λύκειο, παραμένοντας όμως στην ίδια κατ' ουσίαν σχολική μονάδα, εφόσον δεν αλλάζει σχολικό περιβάλλον και εξακολουθεί να αλληλεπιδρά με τους ίδιους καθηγητές. Μια τέτοια κατάσταση είναι σημαντική εφόσον ο μαθητής δεν χρειάζεται επιπλέον χρόνο για να εξοικειωθεί με ένα καινούργιο περιβάλλον όπως συμβαίνει στους μαθητές – απόφοιτους ενός γενικού γυμνασίου.

Ένα τρίτο, τέλος, σημείο, αλλά αρκετά αποφασιστικό για την ψυχολογία και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών, είναι πως προκειμένου να φοιτήσουν σε ένα Μουσικό Σχολείο πρέπει να συμμετέχουν σε εισαγωγικές εξετάσεις μουσικής (ΦΕΚ, Τεύχος Β', 1371/24.04.2018: *Λειτουργία Μουσικών Σχολείων*, στ. 14965 – 14967). Σε αρκετές περιπτώσεις, ο ανταγωνισμός είναι αρκετά μεγάλος εφόσον κάθε μουσικό σχολείο εκ των πραγμάτων δέχεται συγκεκριμένο αριθμό μαθητών ανάλογα με το μέγεθος και την κτηριακή του υποδομή. Η εμπλοκή, λοιπόν, μαθητών του δημοτικού σε μια αρκετά ανταγωνιστική εισαγωγική διαδικασία (μολονότι δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις στη μουσική), είναι εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο που επηρεάζει αρκετά τη ψυχολογία και το χαρακτήρα των παιδιών. Είναι σημαντικό να σημειωθεί, επομένως, ότι οι μαθητές εισάγονται τελικά σε ένα μουσικό σχολείο αισθάνονται αρκετά ενδυναμωμένοι συναισθηματικά και ψυχικά στο ξεκίνημα αυτής της καινούργιας περιόδου της ζωής τους.

2.1.3. Ο ερευνητικός πληθυσμός – στρατηγική δειγματοληψίας

Η έρευνα διενεργήθηκε στον χώρο του Μουσικού σχολείου Πειραιά (ΜΣΠ). Σημαντικό στοιχείο που διευκόλυνε την υλοποίηση της διαδικασίας ήταν ότι η ερευνήτρια είναι

μόνιμη εκπαιδευτικός του Μουσικού Σχολείου. Το πρόγραμμα έλαβε την έγκριση της διεύθυνσης και του συλλόγου διδασκόντων της μονάδας ως Πολιτιστικό Πρόγραμμα Σχολικής Δραστηριότητας. Παράλληλα, ειδικό έντυπο δήλωσης δόθηκε στους γονείς των συμμετεχόντων μαθητών, ώστε να δώσουν και εκείνοι τη συγκατάθεσή τους.

Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε 42 μαθητές της Β΄ τάξης του λυκείου ($n = 42$). Κατ' αρχάς, η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης ήταν σκόπιμη (δειγματοληψία σκοπιμότητας – purposive sampling) (Κοντογιαννάτου, 2018: 102) εφόσον κρίθηκε ότι οι έφηβοι που φοιτούν σε αυτήν την τάξη είναι περισσότερο ώριμοι και κατασταλαγμένοι ψυχικά σε σχέση με τους μαθητές της Α΄ τάξης. Ταυτόχρονα, δεν έχουν το άγχος που ταλαιπωρεί τους μαθητές της Γ΄ τάξης οι οποίοι βρίσκονται στο τέλος της προετοιμασίας τους για συμμετοχή στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Ας σημειωθεί, επίσης, ότι η επιλογή του εν λόγω δείγματος εστιάζει στα δεδομένα του συγκεκριμένου σχολείου. Επομένως, δεν είναι αντιπροσωπευτικό, αλλά αποτελεί μια ειδική μελέτη περίπτωσης (case study), πράγμα που εναρμονίζεται πλήρως με τα όσα υποστηρίχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα σχετικά με το ιδιαίτερο προφίλ ενός Μουσικού Σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας προήλθε από δύο τμήματα της Β΄ τάξης του Λυκείου του ΜΣΠ. Το πρώτο από αυτά (B1) αποτελείται από 21 μαθητές ($n_1=21$) (ποσοστό 50% επί του συνόλου) είχε αρχικά οριστεί ως Πειραματική Ομάδα (ΠΟ), ενώ το δεύτερο (B2) με δύναμη επίσης 21 μαθητές ($n_2 = 21$) (ποσοστό 50% του συνολικού δείγματος) είχε οριστεί ως Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ).

Σημαντικό είναι να αναφέρουμε, ότι εφόσον οι δύο ομάδες καθορίστηκαν με βάση τον υπάρχοντα χωρισμό των τμημάτων του σχολείου, η δειγματοληψία ήταν μη τυχαία κι εφάρμοξε τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (Κυριαζή, 2011: 116). Προκειμένου, όμως, να εξασφαλίσουμε μεγαλύτερα ποσοστά τυχειότητας στο δείγμα και των δύο ομάδων, διενεργήθηκε κλήρωση για την τελική διαμόρφωσή τους. Κάτι τέτοιο ήταν δυνατό και πρακτικά εφόσον οι συναντήσεις με τους μαθητές πραγματοποιούνταν εκτός σχολικού ωραρίου, τα απογεύματα της Κυριακής και επομένως η διατήρηση του χωρισμού των ομάδων με βάση το σχολικό τμήμα δεν ήταν δεσμευτική. Τέλος, επισημαίνεται ότι στο δείγμα των μαθητών της ΠΟ δύο μαθητές παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

2.1.4. Ο τύπος της έρευνας

Οι δύο τύποι έρευνας που χρησιμοποιούνται συνήθως σε κοινωνιολογικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές μελέτες είναι η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα. Η ποσοτική έ-

ρευνα πηγάζει από την αντίληψη ότι ο κόσμος αποτελεί μια εξωτερική πραγματικότητα η οποία υφίσταται ανεξάρτητα από τον άνθρωπο και τις πεποιθήσεις του (Καλογεράκη, 2013: 294· Κοντογιαννάτου, 2018: 86). Επομένως, μια ποσοτική έρευνα στηρίζεται στη συλλογή αριθμητικών δεδομένων με στόχο να προσφέρει ποσοτικές απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα, να μετρήσει ποσοτικά την αλλαγή μιας κατάστασης, να επιτύχει ομαδοποιήσεις στον πληθυσμό, να αξιολογήσει ποσοτικά φαινόμενα, στάσεις ή συμπεριφορές, να προσδιορίσει τον βαθμό με τον οποίον συγκεκριμένες μεταβλητές μπορούν να επηρεάσουν μία κατάσταση ή ακόμη και να επαληθεύσει την ορθότητα συγκεκριμένων ερευνητικών υποθέσεων (Κοντογιαννάτου, 2018: 88 – 89).

Στον αντίποδα της ποσοτικής μεθόδου, η ποιοτική μέθοδος εκπηγάει από μια εντελώς διαφορετική αντίληψη εφόσον θεωρεί ότι η πραγματικότητα του περιβάλλοντος κόσμου κατασκευάζεται από τον άνθρωπο και επομένως, αξίζει να μελετηθεί μέσα από την οπτική γωνία του ανθρώπου (Κοντογιαννάτου, 2018: 87). Στην πράξη κάτι τέτοιο σημαίνει πως η εξέταση ενός φαινομένου επιχειρείται με την τοποθέτηση του παρατηρητή μέσα στον φυσικό κόσμο και τη συλλογή των στοιχείων που προκύπτουν από την αλληλεπίδρασή του με τους συμμετέχοντες. Ο ερευνητής ερμηνεύει τη σημασία των δεδομένων αναλύοντας τις πληροφορίες και μετατρέποντας τις ειδικές αναφορές σε γενικά θέματα (Creswell, 2014). Το κυριότερο: σε μια ποιοτική διερεύνηση οι ερευνητές δεν επικεντρώνονται στην αναζήτηση και συλλογή ήδη έτοιμων στοιχείων, αλλά προσπαθούν να παραγάγουν όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα από τις πηγές τους (Mason, 2002/2011: 73). Ανεξάρτητα από τα υπέρ και τα κατά της κάθε ερευνητικής μεθόδου, άρχισε από το 1990 να επικρατεί η αντίληψη για τη δυνατότητα σύζευξης των δύο μεθόδων κατά τρόπο συμπληρωματικό, ο οποίος θα επιτρέψει τη διαμόρφωση μιας περισσότερο ολοκληρωμένης εικόνας για μία κατάσταση (Καλογεράκη, 2013: 296 – 297). Πρόκειται για τη λεγόμενη μικτή μέθοδο της τριγωνοποίησης (triangulation), η οποία οδηγεί στην εξαγωγή περισσότερο αξιόπιστων αποτελεσμάτων. Μέσω της τριγωνοποίησης επιτυγχάνεται η ανάδειξη διαφορετικών όψεων του υπό μελέτη φαινομένου και η επαναδιατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, σε περίπτωση που έχουμε οδηγηθεί σε αντιφάσεις, πράγμα που είναι και το βασικό πλεονέκτημά της (Σαραφίδου, 2011: 107).

Η συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, είναι μία έρευνα δράσης, ένα σύνολο παρεμβάσεων, δηλαδή, που στοχεύουν στην οργανωμένη αλλαγή της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων (Τσιώλης, 2014: 51). Επίσης, επιλέγεται η μέθοδος της συγκλίνουσας παράλ-

ληλης σχεδίασης (convergent parallel design) (Κοντογιαννάτου, 2013: 97 – 98) η οποία προβλέπει την ταυτόχρονη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων με στόχο αφού τα εξετάσει και τα αναλύσει αρχικά ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, στη συνέχεια τα συγχωνεύει σε μια συνδυαστική ερμηνεία και προσέγγιση.

Η εργασία μας υιοθετεί την μικτή μέθοδο. Ειδικότερα, επειδή θεμελιώνεται στη θεωρητική υπόθεση ότι η ΔΤΕ επηρεάζει την αυτοπεποίθηση των εφήβων, χρησιμοποιούμε κατ' αρχήν την ποσοτική μέθοδο εφόσον στοχεύουμε στη διερεύνηση της αξιοπιστίας της υπόθεσης αυτής (Morse, 1991: 121). Παράλληλα, χρησιμοποιούμε επίσης και την ποιοτική μέθοδο προκειμένου να ερμηνευθούν τα αποκλίνοντα στοιχεία ή να διερευνηθούν τυχόν μη-προβλεπόμενα ευρήματα.

2.2. Τα εργαλεία της ποσοτικής έρευνας

2.2.1. Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι το βασικό εργαλείο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων. Διανέμεται σε όλον τον πληθυσμό του ερευνητικού δείγματος (δηλ. ΠΟ και ΟΕ) σε δύο χρονικές φάσεις. Η πρώτη (pre-test) αφορά το διάστημα πριν την έναρξη των δραματικών παρεμβάσεων ενώ η δεύτερη (post-test) το διάστημα μετά την ολοκλήρωσή τους. Στόχος είναι η συγκριτική αντιπαραβολή των ποσοτικών δεδομένων ώστε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων ως προς την εξεταζόμενη παράμετρο: την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εφήβων. Αυτό επιτυγχάνεται με κριτήριο τις επιδόσεις της ΠΟ όπως αποτυπώνονται στα ερωτηματολόγια πριν και μετά τη διενέργεια των παρεμβάσεων, αλλά και –κυρίως– την απόκλισή τους από τα δεδομένα τα οποία προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια της ΟΕ.

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μέτρησης της αυτοπεποίθησης το οποίο αναπτύχθηκε από τον J. S. Shrauger (1990) και είναι γνωστό ως Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Αξιολόγησης (Personal Evaluation Inventory – PEI) (για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. παρακάτω, Παράρτημα 1). Πρόκειται για ένα εργαλείο μέτρησης της αυτοπεποίθησης το οποίο περιλαμβάνει 54 δηλώσεις που εξετάζουν έναν γενικό και επτά ειδικούς τομείς της αυτοπεποίθησης. Συγκεκριμένα, οι τομείς της ειδικής αυτοπεποίθησης (specific self-confidence) αφορούν: (α) την κοινωνική αλληλεπίδραση (δηλώσεις: 1, 9, 24, 26, 38, 42, 52) (β) τη διάθεση (δηλώσεις: 2, 5, 22, 29, 43, 47, 53) (γ) την εξωτερική εμφάνιση (δηλώσεις: 3, 6, 12, 20, 35, 45, 54) (δ) τις σχέσεις (οι οποίες νοούνται ως σχέσεις με το άλλο φύλο) (δηλώσεις: 4, 28, 34, 39, 44, 48, 51) (ε) τον αθλητισμό (δηλώσεις: 7, 10, 14,

17, 23) (στ) την έκθεση σε κοινό (δηλώσεις: 8, 13, 19, 32, 37, 40, 46) και (ζ) τη σχολική επίδοση (δηλώσεις: 11, 16, 21, 30, 36, 41, 50). Ο γενικός τομέας εξέτασης είναι η γενική αυτοπεποίθηση (general self-confidence) (δηλώσεις: 15, 18, 25, 27, 31, 33, 49).

Οι 54 δηλώσεις του ερωτηματολογίου κατανέμονται ισόποσα στους επιμέρους τομείς (7 δηλώσεις ανά τομέα) με μοναδική εξαίρεση τον τομέα του αθλητισμού στον οποίον αφιερώνονται μόνο 5 δηλώσεις (Blascovich & Tomaka, 1991: 147 – 148). Κάποιες από τις δηλώσεις έχουν θετική ενώ κάποιες άλλες αρνητική διατύπωση. Οι απαντήσεις τους βαθμολογούνται μέσω τετράβαθμης κλίμακας Likert από το 1 έως το 4. Ειδικότερα, για τις δηλώσεις με θετική διατύπωση ο βαθμός 1 (διαφωνώ απόλυτα) αντιστοιχεί στην πλέον αρνητική διατύπωση ως προς το περιεχόμενο κάθε δήλωσης, ενώ ο βαθμός 4 (συμφωνώ απόλυτα) αφορά την πλέον θετική διατύπωση. Οι βαθμοί 2 και 3 αφορούν ενδιάμεσες διατυπώσεις, (μάλλον διαφωνώ – μάλλον συμφωνώ), αντίστοιχα. Αντίθετα, για τις δηλώσεις με αρνητική διατύπωση, η κλίμακα αντιστρέφεται. Οπότε ο βαθμός 1 (συμφωνώ απόλυτα) αντιστοιχεί στην πλέον καταφατική διατύπωση, ενώ ο βαθμός 4 (διαφωνώ απόλυτα) στην πλέον αρνητική. Και πάλι οι βαθμοί 2 και 3 αφορούν ενδιάμεσες διατυπώσεις αλλά με αντίστροφη διάταξη, δηλαδή 2 (μάλλον συμφωνώ) και 3 (μάλλον διαφωνώ), αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η κατώτερη βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρώσει ο υποβαλλόμενος στο τεστ είναι 54 και αντιπροσωπεύει τον χαμηλότερο βαθμό αυτοπεποίθησης ενώ η υψηλότερη 216 ($54 \times 4 = 216$) και αντιστοιχεί στον υψηλότερο βαθμό αυτοπεποίθησης. Τέλος, αναφορικά με την εσωτερική συνοχή του τεστ, ο συντελεστής α Cronbach κυμαίνεται από .67 έως .86 για τους άντρες και από .74 έως .89 για τις γυναίκες (Blascovich & Tomaka, 1991: 148).

Εξετάζοντας, θεωρητικά, το προφίλ του ερωτηματολογίου, επισημαίνονται τα ακόλουθα:

Πρώτον, βασική αρχή σχεδιασμού και οργάνωσης του ερωτηματολογίου δεν είναι τόσο ή μόνο η μέτρηση του γενικού προφίλ της αυτοπεποίθησης όσο μάλλον η ποσοτική αποτίμηση των επιμέρους πτυχών της. Συγκεκριμένα, εκτιμάται ότι η εικόνα για τον βαθμό αυτοπεποίθησης ενός ανθρώπου θα προκύψει συνολικά μέσα από την μέτρηση της αυτοπεποίθησής του στους επιμέρους τομείς, ανάλογα με τον βαθμό σπουδαιότητας που κατέχει ο συγκεκριμένος τομέας στην αντίληψη του ανθρώπου αυτού (Shrauger & Schohn, 1995: 259).

Δεύτερον, η κατάρτιση των επιμέρους τομέων της αυτοπεποίθησης που παρουσιάστηκαν παραπάνω, προέκυψε μέσα από μία διαδικασία όπου 483 πρωτοετείς φοιτητές

κολλεγίου κλήθηκαν να δηλώσουν τους τομείς που θεωρούν σημαντικότερους για να καθορίσουν την αυτοπεποίθησή τους. Οι τομείς αυτοί προέκυψαν με βάση τη συχνότητα των απαντήσεων των φοιτητών και των δύο φύλων που συμμετείχαν στην έρευνα. Ο καθορισμός του τομέα της γενικής αυτοπεποίθησης έγινε με στόχο να καταγραφεί η συνολική αίσθηση του ατόμου για την ικανότητα και τη σιγουριά που νιώθει για τον εαυτό του. Ο τομέας της διάθεσης, ανήκει στους ειδικούς τομείς της αυτοπεποίθησης. Ωστόσο, αποδίδει μάλλον τις καθημερινές μεταβολές στη διάθεση ενός ανθρώπου και ως τέτοια μπορεί, θεωρητικά, να επηρεάσει και τη γενική αυτοπεποίθησή του, αλλά σε δεδομένη χρονική στιγμή και όχι σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου (Shrauger & Schohn, 1995: 259 – 260).

Τρίτον, η επιλογή των επιμέρους τομέων ως στοιχείων τα οποία συνεισφέρουν στον καθορισμό της γενικής αυτοπεποίθησης του ατόμου στη συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης παρουσιάζει συνάφεια και με άλλες κλίμακες. Ειδικότερα, επισημαίνεται η παρουσία των τομέων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της αθλητικής ικανότητας και της φυσικής εμφάνισης στο Tennessee Self-Concept Scale (TSCS) (Roid & Fitts 1988). Παράλληλα, σε όλες τις εκδοχές του Self-Description Questionnaire (SDQ) (Marsh, Smith & Barnes, 1983· Marsh, Parker & Barnes 1984) δίνεται έμφαση στην ακαδημαϊκή ικανότητα (απουσιάζει από το TSCS) η οποία μάλιστα προσδιορίζεται και με μεγαλύτερη σαφήνεια, δηλαδή ως γενική επίδοση, επίδοση στη γλώσσα και επίδοση στα μαθηματικά (Shrauger & Schohn, 1995: 260).

Τέταρτον, το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι καθόρισαν το εν λόγω ερωτηματολόγιο είναι πρωτοετείς μαθητές κολλεγίου δεν θίγει την αξιοπιστία του ως εργαλείου αποτίμησης της αυτοπεποίθησης των εφήβων αφενός λόγω της μικρής ηλικιακής απόστασης ανάμεσα στους πρωτοετείς μαθητές και τους έφηβους μαθητές της Β΄ τάξης του Λυκείου και αφετέρου λόγω του ότι παρουσιάζει συνάφεια με τα προαναφερθέντα τεστ όχι μόνο ως προς τους εξεταζόμενους επιμέρους τομείς, όπως αναφέρθηκε, αλλά και ως προς τα υποκείμενα της έρευνας τα οποία αφορούν επίσης παιδιά και εφήβους. Από τα προαναφερθέντα τεστ TSCS και SDQ, το πρώτο αφορά παιδιά ηλικίας 12 και άνω, ενώ η δεύτερη εκδοχή του δεύτερου (γνωστή και ως SDQ II) αναφέρεται αποκλειστικά σε εφήβους (Marsh, Parker & Barnes, 1984) (πβ. Blascovich & Tomaka, 1991: 142 – 147). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και το Self-Perception Profile for Children (SPPC) (Harter, 1985), το οποίο αφορά παιδιά νηπιαγωγείου (η πρώτη εκδοχή του) και μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού (η δεύτερη) (πβ. και πάλι Blascovich & Tomaka, 1991: 139 – 141· Shrauger & Schohn, 1995: 260).

Πέμπτον, ο αριθμός των δηλώσεων (7 ανά επιμέρους τομέα και 5 για τον αθλητισμό) καθορίζεται (μεταξύ άλλων) με κριτήριο αφενός την υψηλή σχέση που κάθε ομάδα δηλώσεων έχει με τον αντίστοιχο τομέα στον οποίον αναφέρονται και αφετέρου τη χαμηλή σχέση με τις δηλώσεις που αφορούν τους άλλους τομείς (Shrauger & Schohn, 1995: 260).

Ως τελική παρατήρηση επισημαίνεται ότι οι κρίσεις σχετικά με την γενική αυτοπεποίθηση δεν επηρεάζονται από τη διάθεση των υποκειμένων, παρά το γεγονός ότι αυτή παρουσιάζει μεταβολές στον άξονα του χρόνου (Shrauger & Schohn, 1995: 261). Επίσης, δεν επηρεάζονται από παράγοντες όπως το φύλο (μια μικρή σχετικά διάκριση καταγράφεται στον τομέα του αθλητισμού όπου οι άντρες σημειώνουν υψηλότερο βαθμό αυτοπεποίθησης από τις γυναίκες και αντίστοιχα στον τομέα των σχέσεων όπου υπερέχουν οι γυναίκες) (Shrauger & Schohn, 1995: 261). Άλλοι παράγοντες όπως ο θρησκευτικός προσανατολισμός ή παράγοντες κοινωνικο-οικονομικοί, όπως η οικονομική κατάσταση ή ο αριθμός των μελών της οικογένειας των υποκειμένων κλπ δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις κρίσεις τους (Shrauger & Schohn, 1995: 264).

Συνδυάζοντας τα στοιχεία του θεωρητικού προφίλ του ερωτηματολογίου που παρουσιάστηκαν παραπάνω με τη θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της αυτοπεποίθησης που δόθηκε στο κεφ. 1, διαπιστώνουμε ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ικανοποιεί τις απαιτήσεις της έρευνάς μας εφόσον:

(α) είναι συμβατό με την άποψη ότι η αυτοπεποίθηση αποτελεί έναν γενικό παράγοντα ο οποίος αποτιμάται αθροιστικά σε συνάρτηση με τις κρίσεις των ατόμων για την ικανότητά τους σε επιμέρους τομείς.

(β) τα υψηλά ή χαμηλά αποτελέσματα που καταγράφει για την αυτοπεποίθηση ενός ατόμου σε έναν επιμέρους τομέα εξαρτώνται από τον βαθμό σπουδαιότητας που το συγκεκριμένο άτομο αποδίδει στον τομέα αυτόν.

(γ) εφαρμόζεται χωρίς δυσκολίες σε εφήβους που πλησιάζουν στην ολοκλήρωση των σπουδών τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εφόσον η συμπεριφορά και οι κρίσεις τους δεν παρουσιάζουν αποκλίσεις από τη συμπεριφορά ή τις κρίσεις πρωτοετών φοιτητών που μόλις έχουν εισέλθει στο κολλέγιο και συμμετείχαν στη δημιουργία του.

Η διαδικασία εφαρμογής του ερωτηματολογίου περιελάμβανε δύο φάσεις. Η πρώτη είναι η φάση προετοιμασίας. Το ερωτηματολόγιο υπέστη διπλή μετάφραση (από την Αγγλική στην Ελληνική και στη συνέχεια από την Ελληνική στην Αγγλική γλώσσα) από δύο ανεξάρτητους μεταφραστές προκειμένου να εξασφαλιστεί η ορθότητα και η αντικειμενικότητα στη ορθή απόδοση του περιεχομένου και του νοήματος των ερωτη-

μάτων. Επίσης, με δεδομένο ότι απευθύνεται σε μαθητές έγινε συνειδητή προσπάθεια προσαρμογής της γλώσσας σε ορισμένες περιπτώσεις προκειμένου να είναι ευκολότερα κατανοητό το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος *academic* σε φράσεις όπως *academic performance* ή *academic assignment* (δηλώσεις: 11 και 41, αντίστοιχα) δεν αποδόθηκε ως *ακαδημαϊκός* αλλά ως *σχολικός* εφόσον ο όρος *ακαδημαϊκός* είναι ξένος ακόμη στους μαθητές του Λυκείου. Επίσης στην απόδοση του όρου *romantic relationship* (δηλώσεις: 4, 23, 44) παραλείφθηκε ο όρος *ρομαντικός* που δεν έχει κάποιο ιδιαίτερο νόημα για τον μέσο έφηβο μαθητή Λυκείου στην Ελλάδα και στη θέση του χρησιμοποιήθηκε ο γενικός όρος *σχέση*, που παραπέμπει απευθείας σε μια οποιασδήποτε μορφής προσωπική σχέση με το άλλο φύλο. Κάπως δυσνόητο ήταν τέλος, το περιεχόμενο των δηλώσεων 36 και 40 που αναφέρονται στην όχι και τόσο συνήθη για το ελληνικό σχολείο πρακτική επιλογής μαθημάτων. Στην περίπτωση αυτή, και εφόσον εκφράστηκε σχετική απορία δόθηκαν ανάλογες επεξηγήσεις από την ερευνήτρια.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από την ΠΟ και την ΟΕ πριν και μετά τη διενέργεια των παρεμβάσεων. Οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ανώνυμα, χρησιμοποιώντας ένα ψευδώνυμο για να είναι εφικτή η σωστή αντιστοίχιση και αντιπαραβολή των δύο ερωτηματολογίων κατά την επεξεργασία του υλικού. Η διαδικασία συμπλήρωσης και τις δύο φορές πραγματοποιήθηκε μέσα στην σχολική τάξη κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας. Η ερευνήτρια ήταν παρούσα για να απαντήσει σε τυχόν ερωτήσεις των μαθητών ως προς την κατανόηση του περιεχομένου κάποιων ερωτήσεων.

2.3. Τα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας

Τα εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας, ο κριτικός φίλος και η συνέντευξη. Και τα τρία υπηρετούν τον βασικό στόχο της ποιοτικής έρευνας – δράσης, δηλαδή αφενός την ολοκληρωμένη παρατήρηση και κατανόηση ενός κοινωνικού ή πολιτισμικού φαινομένου, αφετέρου την πρόταση λύσεων (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 17).

2.3.1. Ο συμμετέχων παρατηρητής – το ημερολόγιο παρατήρησης

Στην πράξη οι στόχοι της έρευνας δράσης εξυπηρετούνται από τη διενέργεια παρεμβάσεων, κατά τη διάρκεια των οποίων ο ερευνητής στοχεύει στη συλλογή αξιόπιστων πληροφοριών που αφορούν γεγονότα και συμπεριφορές των εμπλεκόμενων ατόμων.

Ειδικότερα, μέσω της παρατήρησης είναι εφικτός ο εντοπισμός της πολυπλοκότητας των παρατηρούμενων ατόμων και των συμπεριφορών τους. Ο παρατηρητής, αξιολογώντας εκ των υστέρων τα δεδομένα μπορεί να διαμορφώσει υποθέσεις σχετικά με την ερμηνεία καταστάσεων και όχι να επιβεβαιώσει με στοιχεία προδιαμορφωμένες υποθέσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 397 – 398).

Ως εκ τούτου, η αξία της ποιοτικής παρατήρησης συνδέεται άρρηκτα και με το πρόσωπο που την διενεργεί, τον παρατηρητή. Η συμμετοχή του μπορεί να είναι άμεση και εμφανής ή έμμεση και κρυφή. Οι δύο αυτές δυνατότητες παραπέμπουν σε διαφορετικούς τύπους παρατηρητή. Ο «συμμετέχων παρατηρητής» (observer as participant) (Nilsen, 2017: 11) είναι ο ρόλος που επιλέχτηκε από την ερευνήτρια για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας. Επέλεξε, δηλαδή, να συμμετέχει στις δραστηριότητες των παρεμβάσεων της ΠΟ, έτσι ώστε να αποκτήσει κοινές εμπειρίες με τους συμμετέχοντες μαθητές και να εξερευνήσει τους τις συνήθειες, τους κώδικες επικοινωνίας και τους συμβολισμούς της κοινότητάς τους (Robson, 1993/2010: 374 – 376). Έγινε, ωστόσο, συνειδητή προσπάθεια να μετριάσει η συμμετοχή της στις διάφορες δράσεις, ώστε να αποφευχθεί η πιθανότητα να ταυτιστεί και να ενσωματωθεί στην ομάδα και έτσι με τη συμπεριφορά της να επηρεάσει έμμεσα και υποσυνείδητα τις συμπεριφορές των μελών της (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 404).

Ως βασικό εργαλείο καταγραφής των όσων παρατηρούνταν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο. Είναι το απαραίτητο μέσο προκειμένου να κατανοηθεί τι ακριβώς συμβαίνει και να εντοπιστούν τα υφιστάμενα προβλήματα, καθώς και τα δεδομένα που θα βοηθήσουν τον ερευνητή να αξιολογήσει την παρεμβατική του δράση και να επιφέρει βελτιώσεις και τροποποιήσεις ώστε να την καταστήσει περισσότερο αποτελεσματική (Αυγητίδου, 2011: 32). Η συστηματοποίηση και κωδικοποίηση των προδιαγραφών που πρέπει να πληροί ένα ημερολόγιο καταγραφής αφορά: (α) τη μέθοδο περιγραφής όσων συμβαίνουν (β) τα στοιχεία που θα ενεργοποιήσουν τη σκέψη του παρατηρητή – ερευνητή και θα ανατροφοδοτήσουν τη δράση του (γ) τα οπτικοακουστικά μέσα τα οποία μπορεί να υποστηριχτεί η καταγραφή των στοιχείων της παρατήρησης (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 398, 405 – 406).

Το ημερολόγιο συμπληρωνόταν αμέσως μετά το τέλος κάθε παρέμβασης, ώστε η ερευνήτρια να είναι σε θέση να καταγράψει με ακρίβεια τις παρατηρήσεις της σε μία σειρά ειδικών ερωτημάτων όπως: ποιος μετείχε στην ομάδα ή σε μια δραστηριότητα, ποια είναι η ιδιοσυγκρασία και τη ταυτότητά των μελών, τι ακριβώς συνέβη σε κάθε δραστηριότητα, ποιος εμπλεκόταν σ' αυτήν, τι είδους επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές εμ-

φανίστηκαν σε σχέση με τους επιμέρους τομείς της αυτοπεποίθησης κλπ. (Για την ακριβή δομή του ημερολογίου καταγραφής, βλ. Παράρτημα 2).

Επικουρικά, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, χρησιμοποιήθηκε φανερή κάμερα η οποία κάλυπτε τις δράσεις της ομάδας. Το οπτικοακουστικό αυτό υλικό συνελέγη μετά από συμφωνία με τους γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα και χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά από την ερευνήτρια (ώστε να εξασφαλίζεται το απόρρητο των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων των μαθητών). Η κάμερα, μολονότι τοποθετήθηκε σε εμφανές σημείο και οι μαθητές γνώριζαν ότι μαγνητοσκοπούνται, δεν προκάλεσε αντιδραστικές συμπεριφορές, ενδεχομένως λόγω της εξοικειώσής τους με τέτοιες διαδικασίες, εφόσον συχνά μαγνητοσκοπούνται πολλές από τις καλλιτεχνικές δράσεις του σχολείου στις οποίες συμμετέχουν. Επίσης, η κάμερα (εκτός από δύο μεμονωμένες περιπτώσεις) τοποθετήθηκε σε σταθερό σημείο και σε επίπεδο υψηλότερο από το επίπεδο στο οποίο κινούνταν τα μέλη της ομάδας. Έτσι, εξασφαλίστηκε πανοραμική άποψη όσων γίνονταν και αποφεύχθηκε η αποσπασματικότητα των λήψεων (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 407).

2.3.2. Ο κριτικός φίλος

Σημαντική βοήθεια στη διεξαγωγή μιας έρευνας δράσης παρέχει ο κριτικός φίλος. Ο ρόλος του είναι να παρακολουθεί στενά την πορεία της έρευνας, και να ασκεί γόνιμη κριτική. Μέσα σε κλίμα αμοιβαίας αποδοχής, υποστηρίζει τον ερευνητή και είναι καιρία η συμβολή του, εάν τυχόν απαιτηθεί επαναπροσδιορισμός των στόχων ή έναρξη ενός νέου κύκλου έρευνας (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008).

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας – δράσης στο ΜΣΠ, τον ρόλο του κριτικού φίλου ανέλαβε ένας επίσης καθηγητής του μουσικού σχολείου ο οποίος, μολονότι είναι γνωστός στους εμπλεκόμενους μαθητές, δεν είχε πρόσφατη επαφή μαζί τους στην τάξη. Επομένως, ήταν αδιάφοροι ως προς την παρουσία του και δεν επηρεάστηκε η συμπεριφορά τους στο παραμικρό. Τα σχόλια του κριτικού φίλου καταγράφονταν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και είχαν τη μορφή γρήγορων σημειώσεων οι οποίες επανεξετάζονταν και συμπληρώνονταν επίσης μετά το τέλος κάθε επιμέρους παρέμβασης. Η συμπλήρωση του δικού του ημερολογίου καταγραφής γινόταν ανεξάρτητα από την ερευνήτρια, ώστε να υπάρχει περισσότερη αντικειμενικότητα ως προς τον τρόπο που οι δύο παρατηρητές αντιλαμβάνονταν και κωδικοποιούσαν τα γεγονότα. Ακολουθούσε συζήτηση μεταξύ τους, σχολιασμός των ευρημάτων και συγκερασμός των παρατηρήσεών τους.

Το γεγονός ότι αμφοτεροι οι παρατηρητές ανήκουν στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου λειτούργησε θετικά με την έννοια ότι η επαφή με τους μαθητές άτυπα επεκτεινόταν και εκτός των προγραμματισμένων συναντήσεων, πράγμα που έδινε και στους δύο παρατηρητές την ευκαιρία να έχουν μία σφαιρικότερη εικόνα για τους χαρακτήρες των μαθητών και για την συναισθηματική τους κατάσταση γενικότερα.

2.3.3. Η συνέντευξη

Η συνέντευξη δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να πραγματοποιήσει μία βαθύτερη μελέτη των υποκειμένων (Λυδάκη, 2016· Μαντζούκας, 2007). Ως εκ τούτου αξιοποιείται ως ένα αξιόπιστο εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Ο καθορισμός των ερωτήσεων μπορεί να στηριχτεί σε τρία κριτήρια: (α) στη μορφή των ερωτήσεων (π.χ. ερωτήσεις του τύπου: ναι, όχι, δεν γνωρίζω, ανοικτές ερωτήσεις, ερωτήσεις των οποίων η απάντηση αφορά μία κλίμακα), (β) στον τύπο των πληροφοριών τις οποίες θέλουμε να αντλήσουμε (π.χ. άμεσες – έμμεσες, γενικές – ειδικές, περιγραφικές ερωτήσεις, ερωτήσεις που αντλούν γνωστικές πληροφορίες κλπ), (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 358), (γ) στη μορφή των απαντήσεων που περιμένουμε να πάρουμε (π.χ. ερωτήσεις επιλογής από δεδομένες απαντήσεις, ερωτήσεις δομημένες που κατευθύνουν και περιορίζουν τον τύπο της απάντησης, ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών με σύντομες και περιεκτικές απαντήσεις κλπ), (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 359).

Στην παρούσα έρευνα, η συνέντευξη λειτούργησε επικουρικά ώστε να υποστηρίξει, όπου κρινόταν σκόπιμο, τις πληροφορίες του ερωτηματολογίου και της συμμετοχικής παρατήρησης. Εφαρμόστηκε το πρότυπο της ημιδομημένης συνέντευξης εις βάθος. Μια σειρά προκαθορισμένων ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός προκειμένου να δημιουργηθεί περαιτέρω συζήτηση πάνω στα θέματα που κρίναμε σκόπιμο να μελετηθούν. Στη συγκεκριμένη αυτή μορφή συνέντευξης, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα αφενός να προσθέσει και να αφαιρέσει ερωτήσεις όπως και να τροποποιήσει το περιεχόμενό και τη σειρά τους. Αφετέρου μπορεί να εμβαθύνει σε ορισμένα ζητήματα με συγκεκριμένους συμμετέχοντες, οι οποίοι είναι καταλληλότεροι κατά την κρίση του (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 97).

Στις συνετεύξεις που λήφθηκαν κατά την έρευνα, οι μαθητές κλήθηκαν να μιλήσουν για την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, τις ικανότητές τους, αλλά και την εμπειρία τους από το πρόγραμμα. Ειδικότερα, η συζήτηση οργανώνεται σε τρεις άξονες: Ο πρώτος εστιάζει στην εικόνα που έχει ο κάθε μαθητής γενικά για την αυτοπεποίθησή του. Ο δεύτερος εστιάζει στο βαθμό αυτοπεποίθησής του στους επτά επιμέρους τομείς

που εξετάζονται και στο ερωτηματολόγιο (δηλ. 1. τις διαπροσωπικές σχέσεις, 2. τη διάθεση, 3. την εξωτερική εμφάνιση, 4. τις σχέσεις, 5. τον αθλητισμό, 6. την έκθεση μπροστά σε κοινό και 7. τη σχολική επίδοση). Ο τρίτος διερευνά τα οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές συμμετέχοντας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Σε τεχνικό επίπεδο, οι ερωτήσεις είχαν πολλές και διαφορετικές μορφές: ανοικτές ερωτήσεις, ερωτήσεις κλιμάκωσης, ερωτήσεις σύντομης περιγραφής κλπ. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις οι ερωτήσεις συνοδεύονταν από υποστηρικτικά υποερωτήματα (follow up) προκειμένου ο ερευνητής να βοηθήσει τον συνεντευξιζόμενο να δώσει περισσότερες λεπτομέρειες για την κατάσταση του και έτσι να έχει τη δυνατότητα μιας περισσότερο ολοκληρωμένης τοποθέτησης. (Για αναλυτική παρουσίαση των ερωτήσεων, βλ. Παράρτημα 3).

2.4. Οι δραματικές παρεμβάσεις

2.4.1. Περιγραφή των δραματικών παρεμβάσεων

Η έρευνα – δράση στο ΜΣΠ πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος με τον ίδιο τίτλο. Οι παρεμβάσεις ήταν συνολικά δεκαέξι και είχαν διάρκεια περίπου ενενήντα λεπτών η καθεμιά. Πραγματοποιήθηκαν σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου, οι οποίες συμφωνήθηκαν από κοινού με τους μαθητές, και συγκεκριμένα κάθε Κυριακή απόγευμα από τις 18:00 έως τις 19:30. Ο σχεδιασμός τους ολοκληρώθηκε πριν την έναρξη της έρευνας. Παρατηρώντας, όμως, στην πορεία, ποιες μορφές της ΔΤΕ ευχαριστούσαν περισσότερο τους μαθητές και δημιουργούσαν καταλληλότερο κλίμα για την παρατήρησή μας, προχωρήσαμε σε τροποποιήσεις των παρεμβάσεων σε δύο περιπτώσεις. Οι μορφές της ΔΤΕ που χρησιμοποιήθηκαν στις παρεμβάσεις ήταν: (α) το εκπαιδευτικό δράμα (β) το δραματικό παιχνίδι (γ) η δραματοποίηση αφήγησης (δ) το θέατρο playback, (ε) ο αυτοσχεδιασμός. Δύο από τις παρεμβάσεις είχαν ως στόχο την επαφή των μαθητών με το κουκλοθέατρο και οδήγησαν σε κουκλοθεατρική παράσταση. Η ερευνήτρια είχε αναλάβει το ρόλο του συμμετέχοντα – παρατηρητή, ενώ η παρουσίαση των προγραμματισμένων ασκήσεων γινόταν με απλές και σύντομες οδηγίες χωρίς αναπαράσταση της εκτέλεσης (Παπαθανασίου, 2001: 15).

Ως χώρος διεξαγωγής των συναντήσεων χρησιμοποιήθηκε το αμφιθέατρο του σχολείου. Ο χώρος δεν είναι ειδικά διαμορφωμένος: είναι, όμως, μεγάλος και –το κυριότερο– οι μαθητές λόγω των πολλών εμφανίσεών τους σε αυτόν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, ένιωθαν μια ιδιαίτερη εξοικείωση.

Για τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων αξιοποιήθηκε υλικό αφενός από τις παραδόσεις κατά τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, αφετέρου από τη σχετική βι-

βλιογραφία. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις από τα βιβλία: Άλκηστις (2008), Αυδή & Χατζηγεωργίου (2017), Γκόβας (2002α), Παπαδόπουλος (2010), Τσιάρρας (2016), Boal (2013) και αφηγήσεις από τα βιβλία των: Covey (2018) και Μπουκάι (2011). Ακολουθεί σύντομη περιγραφή των παρεμβάσεων².

1^η παρέμβαση

Σύντομη περιγραφή του σκοπού του προγράμματος στους/στις μαθητές/τριες. Συμβόλαιο συνεργασίας.

Δράση 1.1.: Αρχικά πραγματοποιείται μία σύντομη άσκηση γνωριμίας αφού οι μαθητές της ΠΟ προέρχονταν από διαφορετικά τμήματα της Β΄ Λυκείου.

Δράση 1.2.: *Καταιγισμός ιδεών:* Οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις «Τι σημαίνει αυτοπεποίθηση για εσάς;» και «Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει κάποιος για να έχει ισχυρή αυτοπεποίθηση;».

Δράση 1.3.: Παιχνίδι «φρουτοσαλάτα» με τις λέξεις «όμορφος», «δυνατός» και «έξυπνος» που προέκυψαν από την προηγούμενη άσκηση. Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο. Κάθε φορά, ένας από αυτούς μπαίνει στο κέντρο του κύκλου αυτού και οι υπόλοιποι τον περιγράφουν λεπτομερώς, παρατηρώντας τους.

Δράση 1.4.: Οι μαθητές βαδίζουν στον χώρο και χωρίζονται τυχαία σε ζευγάρια. Κάθε μαθητής διηγείται τώρα στο ζευγάρι του μία προσωπική ιστορία/περιστατικό της ζωής του που τον κάνει να νιώθει πολύ δυνατός και όταν τη θυμάται ανεβαίνει η αυτοπεποίθησή του. Επιστρέφοντας στον κύκλο διηγείται ο καθένας την ιστορία του συμμαθητή του σαν να είναι εκείνος, προσπαθώντας να τον μιμηθεί με κάθε λεπτομέρεια.

Δράση 1.5.: Οι μαθητές μοιράζονται σε ομάδες των πέντε. Κάθε ομάδα συνθέτει τη δική της ιστορία που βασίζεται στις επιμέρους ιστορίες των μελών. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα παρουσιάζει δραματοποιημένη την ιστορία της στους υπόλοιπους.

Αναστοχασμός: Σε ένα απλωμένο χαρτί στο πάτωμα οι μαθητές ζωγραφίζουν ή γράφουν κάτι που τους φέρνει στο μυαλό η λέξη «αυτοπεποίθηση». Με συνοδεία μουσικής, χορεύουν γύρω γύρω από το χαρτί και ελεύθερα φωνάζουν μία φράση σχετική με τη συνάντηση της ημέρας.

2^η παρέμβαση

2.1. Άσκηση γνωριμίας: Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο, λένε το όνομά τους και

² Ενδεικτικά, πέντε από τις δεκαέξι παρεμβάσεις, τυχαία επιλεγμένες παρουσιάζονται αναλυτικά στο παράρτημα 4.

ένα χαρακτηριστικό τους που τους κάνει να νιώθουν περήφανοι. Στο τέλος, επαναλαμβάνονται από όλους τα ονόματα και τα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή.

2.2. Ενεργοποίηση σώματος: *Το φανταστικό ποντίκι.* Η εμπυχωτρία αρχικά και στη συνέχεια οι μαθητές ξεκινούν, ένας κάθε φορά, να προσποιούνται ότι νιώθουν ένα ποντίκι να περπατάει στο σώμα τους. Κάθε ένας προσπαθεί να απαλλαγεί από αυτό. Έτσι, το πιάνει και το πετάει σε κάποιον άλλο κ.ο.κ.

2.3. Δημιουργία ομάδας – ανάπτυξη αισθήσεων: Περπάτημα στον χώρο. Δίνεται η οδηγία «ένας ακίνητος, όλοι περπατάνε» και μετά «ένας περπατάει, όλοι ακίνητοι».

2.4. Παντομίμα «αυτοπεποίθηση»: Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο. Ένας ένας δείχνει με παντομίμα στους υπόλοιπους τι σημαίνει για αυτόν η λέξη «αυτοπεποίθηση». Στο τέλος, ο καθένας, με τη σειρά, εξηγεί την παντομίμα του στην ομάδα.

2.5. Κοιτάζω τον εαυτό μου με τα μάτια των άλλων: Η εμπυχωτρία χωρίζει τυχαία τους μαθητές σε ομάδες των πέντε. Κάθε μαθητής παίρνει 4 κάρτες. Στην πρώτη, γράφει το όνομά του και σε καθεμιά από τις υπόλοιπες τρεις καταγράφει ένα θετικό χαρακτηριστικό του. Οι κάρτες με τα χαρακτηριστικά ανακατεύονται στο κέντρο ενός τραπεζιού. Στη συνέχεια, οι τέσσερις μαθητές κάθε ομάδας επιλέγουν μία κάρτα κάθε φορά και, συζητώντας, προσπαθούν να αντιστοιχίσουν το χαρακτηριστικό που αναγράφεται, στο όνομα του πέμπτου μαθητή. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να ταυτιστούν όλες οι κάρτες με τα χαρακτηριστικά κάτω από τα ονόματα όλων των μαθητών.

2.6. Συγγραφή και δραματοποίηση ιστορίας: Κάθε μαθητής γράφει μία σύντομη ιστορία με τίτλο: «*Η χώρα του ΜΠΟΡΩ*». Στη συνέχεια, διαβάζει ο καθένας την ιστορία του στα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκει από την προηγούμενη άσκηση. Κάθε ομάδα αποφασίζει από κοινού να συνθέσει μια ιστορία από τις επιμέρους ιστορίες που ακούστηκαν. Μετά την ολοκλήρωση της σύνθεσης, κάθε ομάδα έχει δέκα λεπτά για να παρουσιάσει με θεατρικό τρόπο την ιστορία της στις υπόλοιπες ομάδες.

Αναστοχασμός: Συζήτηση σε κύκλο.

3^η παρέμβαση

3.1. Ενεργοποίηση σώματος: Τραγούδι σε κύκλο: «*Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια*». Η εμπυχωτρία αρχίζει να τραγουδάει κάνοντας κινήσεις που αντιστοιχούν στους στίχους του τραγουδιού και οι μαθητές τη μιμούνται. Το τραγούδι επαναλαμβάνεται σε διάφορες ταχύτητες και, εθελοντικά, οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του «αρχηγού» που τραγουδάει δυνατότερα και καθορίζει τον ρυθμό.

3.2. Ενεργοποίηση αισθήσεων: «*Ο μυστικός ήχος*». Οι μαθητές χωρίζονται τυχαία σε ζευγάρια. Ορίζουν μεταξύ τους έναν χαρακτηριστικό ήχο. Ένας μαθητής από κάθε ζευγάρι δένει τα μάτια του με ένα μαντήλι. Οι μαθητές που μπορούν να δουν διασκορπίζονται τυχαία σε διάφορα σημεία της αίθουσας και χρησιμοποιώντας τον μυστικό τους ήχο καλούν το ταίρι τους, που δεν βλέπει, να έρθει κοντά τους. Στην επανάληψη της άσκησης, τα ζευγάρια αλλάζουν ρόλους.

3.3. Εκπαιδευτικό δράμα: Η εμπυχωτρία με αφορμή την ιστορία του Χόρχε Μπουκάι «*Η αληθινή αξία του δαχτυλιδιού*», αφηγείται μια ιστορία. Οι μαθητές δραματοποιούν την αφήγηση που ακούν, χρησιμοποιώντας τεχνικές της ΔΤΕ (: παγωμένη εικόνα, ομαδικό γλυπτό, δάσκαλος σε ρόλο, κλπ).

Αναστοχασμός: Οι μαθητές γράφουν σε μία σελίδα το προσωπικό τους ημερολόγιο στο οποίο περιγράφουν την εμπειρία τους από τη συγκεκριμένη παρέμβαση. Όποιος το επιθυμεί διαβάζει το κείμενό του στους υπόλοιπους.

4^η παρέμβαση

4.1. Ενεργοποίηση σώματος: Τραγούδι σε κύκλο «*Ένα το 'χω το κουνώ*». Η εμπυχωτρία αρχίζει να τραγουδάει κουνώντας κάποιο μέλος του σώματός της. Οι μαθητές επαναλαμβάνουν το τραγούδι και μιμούνται τις κινήσεις της. Σταδιακά, κουνούν ταυτόχρονα όλα σχεδόν τα μέλη του σώματός τους.

4.2. «Καυτή πατάτα»: Η εμπυχωτρία κρατάει στα χέρια της μια μπάλα. Εξηγεί ότι είναι μία καυτή πατάτα που μόλις έχει βγει από τη φωτιά. Έτσι, μόλις φτάσει στα χέρια κάποιου, αυτός πρέπει πολύ γρήγορα να την πετάξει σε κάποιον άλλο. Κάθε φορά που κάποιος πετάει την μπάλα, πρέπει να πει και ένα θετικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου στον οποίο την πετάει.

4.3. Ενεργοποίηση αισθήσεων – δημιουργία ομάδας: Περπάτημα στον χώρο. Ορίζονται τέσσερα σημεία στην αίθουσα με βάση τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Όλα τα μέλη πρέπει να περάσουν από τα τέσσερα αυτά σημεία και να επιστρέψουν στο ίδιο ακριβώς σημείο από όπου ξεκίνησαν μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο. Η ερευνήτρια υπολογίζει τον χρόνο, μετρώντας δυνατά «*12 ελέφαντες*» (π.χ. ένας ελέφαντας, δύο ελέφαντες ... κλπ). Οι μαθητές παρατηρούν τη διαδικασία και συζητούν πώς θα καταφέρουν να συνεργαστούν ώστε να την ολοκληρώσουν γρηγορότερα και σωστότερα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται αρχικά με «*10 ελέφαντες*» και στη συνέχεια με «*8 ελέφαντες*».

4.4. Εισαγωγή στο θέμα: Οι μαθητές παίρνουν ένα χαρτί με γραμμένη τη φράση «ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ...» και καλούνται να τη συμπληρώσουν γράφοντας κάτι που θεωρούν πως δεν μπορούν με τίποτα να κάνουν, παρόλο που θεωρείται εφικτό για τους περισσότερους ανθρώπους.

4.5. Εκπαιδευτικό δράμα: Η εμπυχωτρία αφηγείται μια ιστορία βασισμένη στην ιστορία του Χόρχε Μπουκάι «Ο αλυσοδεμένος ελέφαντας». Οι μαθητές δραματοποιούν την ιστορία που ακούνε, χρησιμοποιώντας τεχνικές της ΔΤΕ, όπως παγωμένη εικόνα, εσωτερικός μονόλογος, ιδεοθύελλα, διάδρομος συνείδησης, δάσκαλος σε ρόλο.

Αναστοχασμός: Η εμπυχωτρία μοιράζει στους μαθητές πλαστικοποιημένες εικόνες του ελέφαντα. Τα χαρτιά «ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ...» που έχουν συμπληρώσει οι μαθητές σκορπίζονται τυχαία στο χώρο. Στη συνέχεια, οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο και ένας ένας, αφού μπει στο κέντρο του κύκλου, παίρνει τυχαία ένα χαρτί, κολλάει πάνω στο «ΔΕΝ» την εικόνα του ελέφαντα και διαβάζει τη φράση που τώρα πια έχει γίνει «ΜΠΟΡΩ ΝΑ...». Οι φράσεις επαναλαμβάνονται συνέχεια στην αρχή σαν ψίθυρος και στη συνέχεια μετά από οδηγία της εμπυχωτριάς καταλήγουν, σταδιακά, σε κρεσέντο. Η εμπυχωτρία στο τέλος λέει το γενικό συμπέρασμα της παρέμβασης: «Μπορώ να ζήσω!»). (Για αναλυτική περιγραφή της παρέμβασης βλ. Παράρτημα 4).

5^η παρέμβαση

5.1. Ενεργοποίηση σώματος: Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Η εμπυχωτρία λέει στους μαθητές ότι όλοι μαζί έχουν βρεθεί σε μία αποθήκη με πολλή σκόνη. Οι μαθητές ξεσκονίζονται πολύ καλά κάνοντας τις κατάλληλες κινήσεις και μετά στρέφονται ενώνοντας μοίρες δεξιά και ξεσκονίζουν τους διπλανούς τους.

5.2. «Ο σταυρός και ο κύκλος»: Κάθε μαθητής ξεχωριστά διαγράφει με το δεξί χέρι του έναν μεγάλο κύκλο στον αέρα. Στη συνέχεια, με το αριστερό χέρι προσπαθεί ταυτόχρονα να διαγράψει έναν σταυρό. Στην εξέλιξη της άσκησης οι μαθητές καλούνται να διαγράψουν στον αέρα με το αριστερό τους χέρι ένα κύκλο, ενώ με το δεξί να γράψουν το όνομά τους.

5.3. Άσκηση εμπιστοσύνης: «Τρέξιμο με κλειστά μάτια». Οι μαθητές στέκονται σε δύο παράλληλες σειρές, σχηματίζοντας έναν διάδρομο. Η εμπυχωτρία στέκεται στη μία άκρη του διαδρόμου. Κάθε μαθητής, ξεκινώντας από την άλλη άκρη, πρέπει να τρέξει με κλειστά μάτια προς την εμπυχωτρία, έχοντας τυφλή εμπιστοσύνη στο ότι αυτή θα τον κρατήσει για να μην πέσει. Οι υπόλοιποι μαθητές πρέπει να προστατέψουν το συμμαθητή τους αν βγει εκτός πορείας.

5.4. Άσκηση γενικής αυτοπεποίθησης: «Από τον καλύτερο στον χειρότερο». Πολύ σύντομα, η εμπυχωτρία ζητάει από τους μαθητές να μπουν ο ένας πίσω από τον άλλο σε μία ευθεία γραμμή, ορίζοντας πως στη μία άκρη στέκεται αυτός που νιώθει καλύτερος όλων και στην άλλη αυτός που νιώθει χειρότερος.

5.5. Εισαγωγή στο θέμα: Γίνεται μία σύντομη αναφορά στο θέμα της παρέμβασης που αναφέρεται στην εξωτερική εμφάνιση και στα πρότυπα της ομορφιάς. Η αίθουσα χωρίζεται σε τρεις λωρίδες. Κάθε λωρίδα αντιπροσωπεύει μία από τις φράσεις: «*Η ομορφιά είναι δύναμη*», «*Η εξωτερική εμφάνιση μπορεί να δείχνει βασικά στοιχεία του χαρακτήρα του ανθρώπου*», «*Ερωτευόμαστε κάποιον βάσει της εξωτερικής του εμφάνισης*». Οι μαθητές πηγαίνουν στη λωρίδα της φράσης που θεωρούν ότι τους αντιπροσωπεύει περισσότερο. Στη συνέχεια, ανά ομάδες, γράφουν σε ένα χαρτί ποιος είναι ο ιδανικός άντρας και ποια η ιδανική γυναίκα γι' αυτούς. Σχολιάζουν τα πρότυπά τους και τα συγκρίνουν. Κάθε ομάδα καταλήγει σε ένα πρότυπο ιδανικού άντρα και ιδανικής γυναίκας.

5.6. Ιστορία – αφόρμηση: Η εμπυχωτρία χρησιμοποιεί την ιστορία της πριγκίπισσας του Ιράν, Άνις Οντ Ντούουλ, της ομορφότερης γυναίκας του πλανήτη κατά τον 19^ο αι.

Δράση 1: Οι μαθητές υποδύμενοι την πριγκίπισσα, καλούνται να γράψουν μία σελίδα του ημερολογίου της περιγράφοντας πώς νιώθει ως παγκόσμιο πρότυπο ομορφιάς.

Δράση 2: Μικρές ομάδες των πέντε μαθητών δραματοποιούν μία συγκεκριμένη σκηνή της ιστορίας της πριγκίπισσας, στην οποία η πριγκίπισσα δέχεται πρόταση γάμου στα ιδιαίτερα διαμερίσματά της από έναν απελπισμένο υποψήφιο γαμπρό. Η σκηνή παρουσιάζεται στους υπόλοιπους.

Δράση 3: Οι μαθητές, ένας ένας, ξεχωριστά, υποδύονται την πριγκίπισσα σε μία δημόσια ομιλία της στο λαό της.

ΔσΡ: Η εμπυχωτρία αναλαμβάνει τον ρόλο του ιστορικού αναλυτή, ο οποίος σε ένα σχετικό ντοκιμαντέρ παρουσιάζει την ιστορία της πραγματικής πριγκίπισσας. Στο τέλος της παρουσίασης, δείχνει τις φωτογραφίες της.

Αναστοχασμός: Οι φωτογραφίες της πριγκίπισσας μοιράζονται σε όλους. Οι μαθητές συγκρίνουν αυτό που βλέπουν με τα πρότυπα της ιδανικής γυναίκας που έχουν περιγράψει νωρίτερα. Σε ένα μικρό χαρτάκι απαντούν στην ερώτηση: «*Προτιμώ να ήμουν σαν την πριγκίπισσα η ομορφότερη στον κόσμο ή προτιμώ τη σημερινή μου εικόνα κι ας ξέρω ότι ίσως να μην αποτελώ πρότυπο ομορφιάς;*».

6^η παρέμβαση

6.1. Ενεργοποίηση σώματος: Οι μαθητές, χωρισμένοι σε δύο ομάδες, συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι με μπαλάκια. Στη συνέχεια, περπατούν στον χώρο ακολουθώντας διάφορες οδηγίες σχετικά με το είδος του βαδίσματός τους. Π.χ. περπατάω «σαν ελέφαντας», «σαν καμήλα», «σαν λαγός», «σαν χελώνα» ... κλπ.

6.2. Δημιουργία ομάδας: Οι μαθητές χωρίζονται, τυχαία, σε ομάδες των τεσσάρων. Η κάθε ομάδα σχηματίζει έναν νοητό ρόμβο. Ο μαθητής που βρίσκεται στην μπροστινή κορυφή του ρόμβου, αναλαμβάνει ρόλο αρχηγού. Τα υπόλοιπα τρία μέλη της ομάδας μιμούνται τις κινήσεις που κάνει. Με σήμα της εμπυχώτριας οι μαθητές στρέφονται ενενήντα μοίρες δεξιά, αλλάζοντας μέτωπο. Ο μαθητής που βρίσκεται τώρα στην μπροστινή κορυφή του ρόμβου είναι ο νέος αρχηγός. Τα μέλη της ομάδας μιμούνται αυτόν.

6.3. Ιστορία – αφόρμηση: Η εμπυχώτρια μοιράζει στους μαθητές ένα φύλο με την ιστορία του Αισώπου «*Ο λαγός και η χελώνα*». Οι μαθητές, καθισμένοι σε κύκλο, διαβάζουν διαδοχικά την ιστορία δυνατά. Ξεκινάει ο πρώτος μαθητής, διαβάζει όσο θέλει και μόλις σταματήσει, συνεχίζει ο επόμενος από το σημείο που σταμάτησε ο προηγούμενος. Απαιτείται συγκέντρωση προκειμένου η ιστορία να ακουστεί σωστά.

6.4. Δραματοποίηση κειμένου: Οι μαθητές χωρίζονται ομάδες των τεσσάρων. Η εμπυχώτρια δίνει κάποιες στοιχειώδεις οδηγίες για τη δραματοποίηση κειμένου (: χαρακτήρες, ρόλοι, χωρισμός σκηνών, γεγονός που θα δραματοποιήσουμε). Δίνεται χρόνος 20 λεπτών στην κάθε ομάδα για προετοιμασία και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι προσπάθειες των ομάδων.

6.5. Τηλεοπτική εκπομπή: Οι ομάδες των μαθητών που έχουν δημιουργηθεί στην προηγούμενη άσκηση επιχειρούν μια μικρή τηλεοπτική παρουσίαση του γεγονότος που περιγράφεται στην ιστορία. Οι εμπυχώτρια μοιράζει σε κάθε ομάδα κάρτες με φράσεις που αφορούν την έννοια της «προσπάθειας» και ζητά από τις ομάδες να συμπεριλάβουν επιλεκτικά κάποιες από αυτές στην εκπομπή τους.

6.6. Αναστοχασμός: Οι μαθητές επιλέγουν να απομνημονεύσουν όποια φράση από τις προηγούμενες επιθυμούν ή να πουν μία δική τους σκέψη σχετική με την έννοια της «προσπάθειας». Ακούγεται δυνατά το τραγούδι «*Σφύριζε χαρούμενα μπορείς*» και οι μαθητές δημιουργούν μία αυτοσχέδια χορογραφία στη σκηνή. Κατά τη διάρκεια της χορογραφίας, κάθε μαθητής βγαίνει μόνος του μπροστά και φωνάζει τη φράση του δυνατά. Οι μαθητές πρέπει να συντονιστούν με τα μάτια για το ποιος θα μιλάει κάθε φορά. Η δράση ολοκληρώνεται μόλις πουν όλοι οι μαθητές τη φράση τους. (Για αναλυτική περιγραφή της παρέμβασης, βλ. Παράρτημα 4).

7^η παρέμβαση

7.1. Ενεργοποίηση σώματος: Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο. Στη συνέχεια, με τη συνοδεία μουσικής ένας μαθητής κάθε φορά εισέρχεται στο κέντρο του κύκλου και κάνει χορευτικές κινήσεις. Οι υπόλοιποι μαθητές μιμούνται τις κινήσεις του. Όσο συνεχίζεται η διαδικασία η εμπυχώτρια χωρίζει τυχαία τα παιδιά σε ομάδες και τα τοποθετεί σε σειρές. Ο πρώτος μαθητής κάθε σειράς είναι ο αρχηγός και οι υπόλοιποι μαθητές τον ακολουθούν και μιμούνται την κίνησή του. Με το σήμα που δίνει η εμπυχώτρια σε τακτά διαστήματα, ο τελευταίος μαθητής κάθε σειράς έρχεται μπροστά, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του αρχηγού.

7.2. Εισαγωγή στο κουκλοθέατρο: Οι μαθητές κάθονται στο πάτωμα σχηματίζοντας κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου υπάρχουν τοποθετημένες στο πάτωμα κούκλες διάφορων ειδών. Κάθε μαθητής επιλέγει την κούκλα του και παρουσιάζεται στην ολομέλεια σαν να ήταν κούκλα.

7.3: «Γίνομαι η κούκλα»: Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Κάθε μαθητής αφηγείται (πάντα ως κούκλα) στο ζευγάρι του μία προσωπική ιστορία που τον κάνει περήφανο. Στη συνέχεια, η κάθε κούκλα αφηγείται στην ολομέλεια την ιστορία του ζευγαριού της.

7.4. Η ιστορία μας: Τα ζευγάρια ενώνονται σχηματίζοντας τετράδες. Δίνεται χρόνος σε κάθε ομάδα να συνθέσει μία ιστορία συνδυάζοντας στοιχεία από τις επιμέρους ιστορίες των κουκλών κάθε υποομάδας.

7.5. Επιμέρους παραστάσεις: Οι ομάδες χρησιμοποιώντας παραβάν και πανιά για τη δημιουργία του σκηνικού τους παρουσιάζουν την ιστορία τους στις υπόλοιπες ομάδες.

7.6. Αναστοχασμός: Συζήτηση σε κύκλο. Οι εμπυχώτρια δίνει πληροφορίες στους μαθητές για την εύκολη κατασκευή ομιλούσας κούκλας.

8^η παρέμβαση

8.1. Ενεργοποίηση σώματος: Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο και υποδύονται τις μαριονέτες σαν να είναι τα μέλη τους δεμένα με κλωστές. Κινούνται ελεύθερα στον χώρο με τη συνοδεία μουσικής. Μόλις ζεσταθούν, αρχίζει το παιχνίδι «*Το ποντίκι και η γάτα*». Οι μαθητές περπατάνε στο χώρο. Μετά από αρκετά σταματήματα και ξεκινήματα, δίνεται η εντολή: «*Με το στοπ θέλω τρεις μύτες ενωμένες*». Χωρίζονται έτσι σε τριάδες. Δύο μαθητές που περισσεύουν, γίνονται ο ένας το ποντίκι και ο άλλος η γάτα. Οι υπόλοιποι πιάνονται ανά τρεις αγκαζέ. Η γάτα τρέχει να πιάσει το ποντίκι. Αυτό για

να σωθεί, προσπαθεί να πιαστεί και να κολλήσει σε μία από τις τριάδες. Μόλις πιαστεί σε μία εξωτερική πλευρά, αυτός που είναι από την άλλη εξωτερική μεριά της τριάδας γίνεται το καινούργιο ποντίκι, ξεκολλάει και τρέχει να σωθεί. Αν η γάτα καταφέρει να πιάσει το ποντίκι, αλλάζουν οι ρόλοι.

8.2. Προετοιμασία κούκλας: Οι μαθητές χωρίζονται σε πενταμελείς ομάδες. Η εμψυχώτρια τους μοιράζει ομιλούσες κούκλες των οποίων όμως η κατασκευή δεν έχει ολοκληρωθεί. Οι μαθητές χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά που τους προσφέρονται προσπαθούν να τις τελειοποιήσουν δίνοντάς τους μορφή συγκεκριμένων ζώων τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στην ιστορία που θα ακολουθήσει.

8.3. Ιστορία – αφόρμηση: Η εμψυχώτρια διαβάζει στους μαθητές το παραμύθι του Άγγελου Αγγέλου και της Έμης Σίνη: «*Πώς να κάνεις έναν ελέφαντα να χορέψει*». Στη συνέχεια, μοιράζει την ιστορία και στους μαθητές. Δίνεται χρόνος στις ομάδες να οργανώσουν την παράστασή τους.

8.4. Η παράστασή μας: Κάθε ομάδα ερμηνεύει το έργο της στη σκηνή. Οι υπόλοιπες ομάδες παρακολουθούν.

8.5. Αναστοχασμός: Οι κούκλες τραγουδούν όλες μαζί ένα τραγούδι. Ακολουθεί συζήτηση σε κύκλο.

9^η παρέμβαση

9.1. Ενεργοποίηση σώματος – Άσκηση συνεργασίας: Οι μαθητές συνεργαζόμενοι και με τη βοήθεια της εμψυχώτριας, η οποία δίνει οδηγίες, καλούνται να σχηματίσουν τον «τέλειο» κύκλο.

9.2. Ενεργοποίηση αισθήσεων: Οι μαθητές μοιράζονται σε δύο μεγάλες ομάδες των δέκα ατόμων. Η πρώτη ομάδα σχηματίζει έναν κλειστό κύκλο στο κέντρο της αίθουσας, ενώ η δεύτερη την παρατηρεί. Οι μαθητές της πρώτης ομάδας κλείνουν τα μάτια τους και η εμψυχώτρια δημιουργεί ήχους σε διάφορα σημεία της αίθουσας. Η ομάδα πρέπει να μετακινηθεί συντονισμένα, σαν ένας άνθρωπος προς το σημείο από το οποίο ακούγεται ο ήχος. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τη δεύτερη ομάδα.

9.3. Εκπαιδευτικό δράμα: Η ιστορία που αφηγείται η εμψυχώτρια είναι μία κατασκευή του Αγγλικού παραμυθιού «*Santa and the Angel*» του Oskar Lebeck. Οι μαθητές δραματοποιούν την ιστορία που ακούν αξιοποιώντας δραματικές τεχνικές όπως η παγωμένη εικόνα, το ομαδικό γλυπτό, η ιδεοθύελλα, ο εσωτερικός μονόλογος, η παντομίμα, και διάδρομος συνείδησης.

9.4. Αναστοχασμός: Οι μαθητές δημιουργούν ένα δρώμενο, στο οποίο θα πρέπει να ακούγεται η φράση του παραμυθιού: «*Αν δεν μπορείς να κάνεις καλά αυτό που θες, κάνε αυτό που μπορείς να κάνεις καλά*». Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με συζήτηση σε κύκλο.

10^η παρέμβαση

*Η συγκεκριμένη παρέμβαση δεν είναι αυτή που είχε αρχικά προγραμματιστεί, αλλά προέκυψε μέσα από την αναστοχαστική συζήτηση της προηγούμενης παρέμβασης. Οι μαθητές θέλησαν να οργανώσουν μία θεατρική ή κουκλοθεατρική παράσταση με αφορμή την αφήγηση της ιστορίας *Santa and the Angel* που δραματοποίησαν στην προηγούμενη παρέμβαση. Η ιστορία θα παρουσιαζόταν στα μικρά τους αδέρφια στο πλαίσιο μιας μικρής Χριστουγεννιάτικης γιορτής. Ήδη, λοιπόν, από την προηγούμενη συνάντηση χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των δέκα περίπου ατόμων. Η μία ομάδα ανέλαβε τη δραματοποιημένη παρουσίαση της ιστορίας, ενώ η άλλη θα την παρουσίαζε ως κουκλοθέατρο.*

10.1. Ενεργοποίηση σώματος: Οι μαθητές ενεργοποιούν το σώμα τους με τη συνοδεία μουσικής. Χωρίζονται τυχαία σε ζευγάρια και στέκονται ο ένας απέναντι στον άλλον. Συνεννοούνται με τα μάτια και κάνουν χορευτικές κινήσεις. Ο ρόλος του καθοδηγητή/αρχηγού κάθε ζεύγους αλλάζει ελεύθερα.

10.2. Παραστάσεις: Οι ομάδες έχουν προετοιμάσει με κάποιες υποτυπώδεις πρόβες τις παραστάσεις τους. Τους δίνεται κάποιος χρόνος για την προετοιμασία της σκηνής. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται πρώτα η κουκλοθεατρική παράσταση και αμέσως μετά ακολουθεί η δραματοποιημένη αφήγηση της άλλης ομάδας.

10.3. Αναστοχασμός: Οι μαθητές διασκορπίζονται στη σκηνή και με την τεχνική της παγωμένης εικόνας παριστάνουν τα αστέρια. Ένας από αυτούς υποδύεται το αστεράκι που δεν ξέρει να λάμπει. Περιφέρεται στο χώρο και ακουμπάει έναν έναν τους υπόλοιπους μαθητές – αστέρια. Καθένας από αυτούς του εξηγεί το λόγο, εξαιτίας του οποίου νιώθει πως λάμπει. Όταν η παγωμένη εικόνα ζωντανέψει, οι μαθητές – αστέρια λένε στο μαθητή – αστεράκι τα χαρακτηριστικά που κατά τη γνώμη τους το κάνουν ξεχωριστό. Στο τέλος της παρέμβασης, όλοι οι μαθητές σημειώνουν σε ένα χαρτί μια φράση που ακούστηκε στην παρέμβαση και τους έκανε εντύπωση.

11^η παρέμβαση

11.1. Ενεργοποίηση σώματος – Άσκηση συγκέντρωσης-συνεργασίας: Οι μαθητές περπατούν στον χώρο με τη συνοδεία μουσικής και χαιρετιούνται με διάφορους

τρόπους. Στη συνέχεια χωρίζονται τυχαία σε ζευγάρια και εκτελούν την άσκηση «Είδωλο – καθρέφτης». Ο ένας μαθητής κάνει διάφορες κινήσεις, ενώ ο άλλος τον μιμείται παριστάνοντας το είδωλό του. Στην επανάληψη της άσκησης, οι μαθητές κάθε ζευγαριού αλλάζουν ρόλους.

11.2. Άσκηση εμπιστοσύνης: Οι μαθητές διατηρούν τον αρχικό χωρισμό σε ζευγάρια από την προηγούμενη άσκηση. Σε κάθε ζευγάρι, ο ένας μαθητής ακουμπάει τις παλάμες του στους ώμους του άλλου στηρίζοντάς τον. Ο δεύτερος μαθητής αφήνει το σώμα του να γείρει προς τα εμπρός εμπιστευόμενος τον συμμαθητή του ότι θα τον στηρίξει. Η άσκηση επαναλαμβάνεται και οι μαθητές αλλάζουν ρόλους.

11.3. Άσκηση «Πλανητικό σύστημα»: Ένας μαθητής παίρνει θέση στο κέντρο της αίθουσας. Οι υπόλοιποι χωρισμένοι σε ζευγάρια, διατάσσονται κυκλικά γύρω του σε διαμετρικά αντίθετα μεταξύ τους σημεία και κατά τρόπο ώστε ο μαθητής που βρίσκεται αμετακίνητος στο κέντρο του κύκλου να στέκεται πάντα στο κέντρο της μεταξύ τους νοητής γραμμής. Στη συνέχεια, τα ζευγάρια κινούνται κυκλικά γύρω από το σταθερό κέντρο. Ο μαθητής που ανέλαβε τον ρόλο του αρχηγού κάθε ζεύγους κάνει μία κίνηση και ο άλλος που βρίσκεται απέναντί του τον μιμείται. Ο ρόλος του αρχηγού αλλάζει από το ένα στο άλλο μέλος κάθε ζεύγους κατά βούληση ύστερα από συνεννόηση με τα μάτια. Κατά τη διάρκεια της άσκησης, η εμπυχωτρία καλεί τους μαθητές να σκέφτονται ενώ κινούνται, τις ερωτήσεις: «Ποιο είναι το κέντρο της δικής μου ζωής;», «Γύρω από τι περιστρέφονται οι σκέψεις μου;», «Από τι εξαρτώνται συνήθως οι αποφάσεις μου;».

11.4. Χωρισμός σε ομάδες: Τοποθετούνται πέντε καρέκλες σε πέντε διαφορετικά σημεία της αίθουσας. Κάθε καρέκλα έχει δεμένο πάνω της ένα μπαλόνι πάνω στο οποίο είναι γραμμένη μία από τις λέξεις: «φίλοι», «γονείς», «υλικά αγαθά», «σχολείο», «σχέση». Οι μαθητές στέκονται γύρω από την καρέκλα ανάλογα με το τι έχει ορίσει ο καθένας ως κέντρο της ζωής του

11.5. Ιστορία – αφήγηση: Η εμπυχωτρία αφηγείται μία ημιτελή ιστορία, που αφορά τη Στέλλα, μια μαθήτριά της Γ΄ τάξης του Λυκείου. Οι ομάδες των μαθητών καλούνται να εξελίξουν την ιστορία και να τη δραματοποιήσουν, θεωρώντας πως το κέντρο της ζωής της Στέλλας είναι η λέξη που είναι γραμμένη στο μπαλόνι της καρέκλας στην οποία έχουν επιλέξει να σταθούν. Κάθε ομάδα, διαδοχικά, παρουσιάζει δραματοποιημένη τη δική της εκδοχή της ιστορίας.

11.6. Αναστοχασμός: Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο και συζητούν για τα λάθος κέντρα που έχουμε συχνά στη ζωή μας. Ακολουθεί ιδεοθύελλα με αφορμή την ερώτηση

«Ποιες είναι οι αρχές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν ώστε να μην χάνουμε τον εαυτό μας ορίζοντας λάθος κέντρα στη ζωή μας;». Στο τέλος της παρέμβασης, ένας εθελοντής μαθητής αφηγείται στους υπόλοιπους την ιστορία της Στέλλας. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, οι συμμαθητές του φωνάζουν λέξεις που αφορούν αρχές όπως: σεβασμός, τιμότητα, αλληλεγγύη, εντιμότητα κλπ, τις οποίες, μόλις τις ακούει, πρέπει να τις εντάξει αυτόματα στην αφήγηση.

12^η παρέμβαση

12.1. Ενεργοποίηση σώματος: Οι μαθητές κινούνται στον χώρο, ακολουθώντας διάφορες οδηγίες από την εμπυχωτρία για τη μορφή του βαδίσματός τους (π.χ. περπατάω σαν ελέφαντας, σαν λαγός κλπ). Ακολουθεί το παιχνίδι «κυνηγητό με μαντήλια». Δίνονται μαντήλια στους μαθητές που τα στερεώνουν στη μέση τους. Με το «πάμε» της εμπυχωτρίας ξεκινάνε το κυνηγητό. Νικητής είναι αυτός που θα βρεθεί με τα περισσότερα μαντήλια πάνω του.

12.2. Άσκηση εμπιστοσύνης: Οι μαθητές παίζουν το παιχνίδι «Οδηγώ τον τυφλό». Συγκεκριμένα, χωρίζονται ανά δύο. Σε κάθε δυάδα, ο ένας μαθητής καλύπτει με ένα μαντήλι τα μάτια του και ο άλλος αναλαμβάνει να τον οδηγήσει στο χώρο, αγγίζοντάς τον ελαφρά στην πλάτη για να του δώσει να καταλάβει ποια κατεύθυνση (: εμπρός, πίσω, αριστερά, δεξιά) πρέπει να ακολουθήσει κάθε φορά. Στην επανάληψη της άσκησης, οι ρόλοι αλλάζουν.

12.3. Εισαγωγή στο θέμα: Οι μαθητές παρακολουθούν ένα μικρό απόσπασμα από βιντεοσκοπημένη παράσταση playback theater. Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία κάνει μια σύντομη θεωρητική αναφορά στις φόρμες και την εξέλιξη αυτού το τύπου θεάτρου.

12.5. Οι δικές μας παραστάσεις: Οι μαθητές ανεβαίνουν εθελοντικά στη σκηνή σε ομάδες των έξι ατόμων (: πέντε ηθοποιοί και ένας μουσικός). Η εμπυχωτρία αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή και προωθεί τη διαδικασία της παράστασης playback παρεμβαίνοντας όπου κρίνει ότι χρειάζεται.

12.6. Αναστοχασμός: Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο και συζητούν.

13^η παρέμβαση

Η συγκεκριμένη παρέμβαση είχε προγραμματιστεί διαφορετικά. Από τη συζήτηση στον αναστοχασμό της προηγούμενης συνάντησης όμως, προέκυψε πως το playback theater ενδιέφερε ιδιαίτερα τους μαθητές. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη και την παράκληση των

μαθητών που απουσίαζαν στην προηγούμενη παρέμβαση, αποφασίστηκε να ασχοληθούμε ακόμη μία φορά με το συγκεκριμένο θεατρικό είδος.

13.1. Ενεργοποίηση σώματος: Παιχνίδι «Ζιπ Ζαπ, Μπόινγκ». Οι μαθητές είναι συγκεντρωμένοι σε κύκλο. Η εμπυχωτέρα κάνει μία κίνηση σαν να πετάει κάτι στο διπλανό της, λέγοντάς του τη λέξη «Ζιπ». Αυτός πρέπει να το πετάξει, επίσης, δεξιά λέγοντας «Ζιπ». Υπάρχει η δυνατότητα να σταματήσει η κίνηση, αν κάποιος μαθητής σηκώσει τα χέρια ψηλά και πει «Μπόινγκ». Τότε, η κίνηση πρέπει να αλλάξει φορά προς τα αριστερά. Η λέξη που χρησιμοποιείται τώρα είναι «Ζαπ». Όλοι οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το «Μπόινγκ» μόνο δύο φορές. Η κίνηση γίνεται όσο το δυνατόν γρηγορότερα. Όποιος μπερδεύεται χάνει και κάνει ένα βήμα πίσω από τον κύκλο. Το παιχνίδι συνεχίζεται με τους υπόλοιπους μέχρι να μείνει ο νικητής.

13.2. Άσκηση δημιουργίας ομάδας – συνεργασίας: Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο και παρατηρούν ποιον έχουν στη δεξιά και ποιον στην αριστερή τους πλευρά. Στη συνέχεια, διασκορπίζονται στον χώρο και σταματάνε σε ένα τυχαίο σημείο. Πιάνουν με το αριστερό τους χέρι αυτόν που βρισκόταν στην αριστερή τους πλευρά και με το δεξί αυτόν που βρισκόταν στη δεξιά τους πλευρά. Με αυτόν τον τρόπο, βρίσκονται όλοι «δεμένοι» σε έναν μεγάλο κόμπο. Προκειμένου να βρεθούν και πάλι στις αρχικές τους θέσεις πρέπει να συνεργαστούν και να κάνουν τις κατάλληλες κινήσεις ώστε να λυθεί ο κόμπος.

13.3. Οι παραστάσεις μας: Μετά από μία σύντομη περιγραφή των αρχών του playback theater στους μαθητές που απουσίαζαν ξεκινούν οι παραστάσεις σε ομάδες των έξι. Η αγαπημένη φόρμα προκύπτει ότι είναι τα «Διλήμματα». Οι μαθητές ενεργοποιούνται με τη βοήθεια της εμπυχωτέρας η οποία θέτει διλήμματα τα οποία πρέπει μέσω της διαδικασίας να επιλυθούν. Ο καθορισμός των διλημάτων είναι στοχευμένος, καθώς ο στόχος είναι να φωτιστούν οι τομείς της αυτοπεποίθησης που μελετώνται.

13.4. Αναστοχασμός: Οι μαθητές εκτελούν την άσκηση «Τηλεφωνική συνδιάλεξη». Οι μαθητές χωρισμένοι σε ζευγάρια κάθονται πλάτη με πλάτη και τηλεφωνούν σε έναν φίλο τους συζητώντας για την εμπειρία τους. Ακολουθεί συζήτηση σε κύκλο.

14^η παρέμβαση

14.1. Ενεργοποίηση σώματος: Οι μαθητές ενεργοποιούνται εφαρμόζοντας την άσκηση «Κάνω την προηγούμενη κίνηση». Συγκεκριμένα, η εμπυχωτέρα εκτελεί κινήσεις και οι μαθητές πρέπει να τη μιμηθούν επακριβώς, αλλά ετεροχρονισμένα. Δηλαδή,

όταν η εμπυχωτρία εκτελεί την πρώτη κίνηση οι μαθητές δεν αντιδρούν. Όταν εκτελεί τη δεύτερη κίνηση, οι μαθητές εκτελούν την πρώτη της κίνηση κλπ.

14.2. Περπάτημα σε ρόλο: Η εμπυχωτρία ορίζει μία κλίμακα αυτοπεποίθησης από το 0 (= απουσία αυτοπεποίθησης) ως το 5 (= υψηλότερος βαθμός αυτοπεποίθησης). Οι μαθητές οφείλουν να περπατάνε υποδύομενοι ανθρώπους με διάφορους βαθμούς αυτοπεποίθησης. Το περπάτημα συνεχίζεται και οι μαθητές τώρα ορίζουν έναν συγκεκριμένο χαρακτήρα στο μυαλό τους και τον υποδύονται. Παγώνουν με οδηγία της εμπυχωτριάς. Με το άγγιμά της ένας ένας ζωντανεύει και περιγράφει με κάθε λεπτομέρεια ποιος είναι, πού πηγαίνει, τι νιώθει κλπ.

14.3. Κάρτες ρόλων: Η εμπυχωτρία έχει ετοιμάσει κάρτες ρόλων και τις μοιράζει σε τυχαία ζευγάρια μαθητών. Οι καταστάσεις πάνω στις οποίες πρέπει να αυτοσχεδιάσουν οι μαθητές, είναι έτσι σχεδιασμένες, ώστε να φωτίζουν τους συγκεκριμένους τομείς της αυτοπεποίθησης που ερευνώνται.

14.4. Αναστοχασμός: Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με συζήτηση σε κύκλο.

15^η παρέμβαση

15.1. Ενεργοποίηση σώματος-αισθήσεων: Οι μαθητές παίζουν το παιχνίδι «Μπίλι μπίλι μπονγκ». Μαζεύονται όλοι σε κύκλο. Ένας από όλους μπαίνει στο κέντρο. Λέει δυνατά τη φράση «Μπίλι μπίλι μπονγκ». Ταυτόχρονα με το «μπονγκ» γυρίζει το χέρι του και δείχνει έναν από τους συμμαθητές του στον κύκλο. Αυτός πρέπει να πει «μπονγκ» ταυτόχρονα. Αν καθυστερήσει χάνει και βγαίνει από τον κύκλο. Στο τέλος μένει ο νικητής. Το παιχνίδι απαιτεί σύγκεντρωση και αντανακλαστικά. Στη συνέχεια, οι μαθητές με κλειστά μάτια κινούνται στην αίθουσα. Στόχος είναι να αποφύγουν τη σύγκρουση με τους συμμαθητές τους. Γι' αυτό η κίνησή τους πρέπει να βασίζεται στην ακοή.

15.2. Εισαγωγή στο θέμα: Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο και λένε με τη σειρά μια φράση που συνήθιζαν να ακούν συχνά κατά την παιδική τους ηλικία. Στη συνέχεια, καλούνται με παντομίμα να εκφράσουν το συναίσθημα που τους προκαλεί η συγκεκριμένη φράση.

15.3. Δρώμενο σε ομάδες: Τυχαίος χωρισμός των μαθητών σε ομάδες. Σε κάθε ομάδα τα μέλη μοιράζονται και εξηγούν τα συναισθήματά τους. Μετά από σχετική συζήτηση, τα μέλη κάθε ομάδας, συνθέτουν ένα δρώμενο και –αξιοποιώντας όποια θεατρική τεχνική επιθυμούν– το παρουσιάζουν στους υπόλοιπους.

15.4. Πρωταρχική αρνητική πεποίθηση: Η εμπυχώτρια θέτει μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με την πρωταρχική αρνητική πεποίθηση της παιδικής ηλικίας των μαθητών. Οι μαθητές απαντούν με ιδεοθύελλα αποκαλύπτοντας αυτήν την αρνητική πεποίθηση. Στη συνέχεια την καταγράφουν σε χαρτάκια τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στην τελευταία παρέμβαση.

15.5. Πεποιθήσεις: Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο. Το θέμα που θα προβληματίσει την ομάδα διατυπώνεται στο ερώτημα: «*Σε ποιο βαθμό πρέπει να επιτρέπω στις πεποιθήσεις μου να επηρεάζουν τη ζωή μου;*». Οι μαθητές παίρνουν κάρτες στις οποίες είναι γραμμένες οι πεποιθήσεις διάσημων προσώπων που υποστηρίχθηκαν κάποτε σθεναρά, αλλά, στη συνέχεια αποδείχθηκαν εντελώς ψευδείς. Οι μαθητές διαβάζουν τις φράσεις δυνατά. Ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα των φράσεων αυτών είναι: «*Τα αεροπλάνα είναι άχρηστα για τον στρατό*», «*Η γη είναι το κέντρο του σύμπαντος*», «*Το κάπνισμα είναι ευεργετικό*», «*Η τηλεόραση δεν έχει μέλλον. Ο κόσμος θα βαρεθεί να κοιτάζει κάθε βράδυ ένα ζύλινο κουτί*» κλπ.

Αμέσως μετά η εμπυχώτρια αναφέρει δυνατά φράσεις που ακούμε πολύ συχνά και ίσως τις πιστεύουμε, αλλά υπάρχει τεράστια πιθανότητα να είναι το ίδιο παράλογες. Ενδεικτικά: «*Ποτέ δε θα καταφέρω να γράψω είκοσι στα Μαθηματικά;*», «*Είναι πολύ όμορφος. Σιγά μη γυρίσει να κοιτάζει εμένα!*», «*Όλοι είμαστε χοντροί στην οικογένεια. Δεν πρόκειται να καταφέρω να αδυνατίσω*» κλπ. Όποιος μαθητής έχει ακούσει κάποια από τις φράσεις και έχει επηρεαστεί από το περιεχόμενό της φεύγει από τον κύκλο και κάθεται σε μία καρέκλα.

15.6. Ομαδικό δρώμενο: Ομαδική ποιητική ανάγνωση. Μοιράζεται στους μαθητές το ποίημα «*Αυτο-απόρριψη*» του Χόρχε Μπουκάι. Οι μαθητές διαβάζουν ελεύθερα με τη σειρά. Στη συνέχεια, το ποίημα διαβάζεται για δεύτερη φορά με τον ίδιον τρόπο, με τη διαφορά ότι τώρα όποιος μαθητής θεωρεί ότι κάποια φράση τον αφορά συναισθηματικά, παρεμβαίνει στην ανάγνωση και αναφέρει φωναχτά τη φράση αυτή, ταυτόχρονα με εκείνον που διαβάζει. Ακολουθεί και τρίτη ανάγνωση στην οποίαν ισχύει ό,τι εφαρμόστηκε στις προηγούμενες δύο με τη διαφορά ότι τώρα οι μαθητές μπορούν να περπατάνε ελεύθερα στον χώρο. Στη συνέχεια, χωρίζονται σε τετραμελείς ομάδες. Αφού δοθεί χρόνος σε κάθε ομάδα να επιλέξει το τμήμα του ποιήματος που επιθυμεί και να προετοιμάσουν τη θεατρική απόδοσή του με όποια θεατρική τεχνική κρίνουν, ξεκινούν ταυτόχρονα την παρουσίασή τους από διαφορετικά σημεία της αίθουσας. Σκοπός είναι, όμως, να καταλήξουν όλες οι ομάδες σε ένα ομαδικό δρώμενο.

15.7. Αναστοχασμός: Οι μαθητές αφού σχηματίσουν κύκλο αναφέρουν ο καθένας τη φράση που θα ήθελαν να μοιραστούν μετά το τέλος της συνάντησης. Στη συνέχεια η εμπυχωτρία διαβάζει το κείμενο:

« Όλα άρχισαν εκείνη τη γκρίζα μέρα

που αφέθηκες να πεις περήφανος:

«ΕΓΩ ΕΙΜΑΙ!»

Και ντροπιασμένος και φοβισμένος,

κατέβασες το κεφάλι

κι άλλαζες τα λόγια και τις πράξεις σου

με ένα συλλογισμό:

«ΕΓΩ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΗΜΟΥΝ»

Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης οι μαθητές δίνουν τα χέρια και με κλειστά μάτια αφουγκράζονται όλοι μαζί τους ήχους της καρδιάς της ομάδας. (Για αναλυτική παρουσίαση της παρέμβασης βλ. Παράρτημα 4).

16^η παρέμβαση

16.1. Ενεργοποίηση σώματος: Παιχνίδι «*Ο ρυθμός στο σώμα μου*». Η εμπυχωτρία χτυπάει έναν ρυθμό πάνω στο σώμα της. Επαναλαμβάνει το ρυθμό αυτό ταυτόχρονα με έναν μαθητή, μετά με δύο, μέχρι να χτυπήσουν το ρυθμό αυτό όλοι μαζί συντονισμένα. Η επόμενη παραλλαγή του παιχνιδιού είναι κάποια από τα χτυπήματα να γίνονται με τα χέρια των διπλανών μας. Η τελευταία επανάληψη πραγματοποιείται με κλειστά μάτια και μία ομαδική κραυγή στο τέλος.

16.2. Άσκηση «Από τον καλύτερο στον χειρότερο»: Οι μαθητές μπαίνουν ελεύθερα σε μία γραμμή. Αυτός που θεωρεί τον εαυτό του καλύτερο λαμβάνει θέση στην αρχή της σειράς, ενώ εκείνος που πιστεύει πως είναι ο χειρότερος στέκεται στο τέλος. Η άσκηση επαναλαμβάνεται στοχεύοντας να διερευνήσει τη βελτίωση και εξέλιξη των μαθητών ως προς τη γενική τους αυτοπεποίθηση.

16.3. Άσκηση εμπιστοσύνης «Τρέξιμο με κλειστά μάτια»: Οι μαθητές διατάσσονται δεξιά και αριστερά δημιουργώντας έναν διάδρομο. Η εμπυχωτρία στέκεται στην μία άκρη του διαδρόμου και ο κάθε μαθητής με τη σειρά παίρνει θέση στην άλλη. Στόχος είναι ο μαθητής να τρέξει γρήγορα προς την εμπυχωτρία με κλειστά μάτια, επαφιόμενος στο ότι αυτή θα τον συγκρατήσει αν κινδυνέψει να πέσει.

16.4. Αφόρμηση: Η εμπυχωτρία διασκορπίζει στη σκηνή τα χαρτιά στα οποία οι μαθητές είχαν καταγράψει την πρωταρχική αρνητική τους αυτοπεποίθηση κατά τη

διάρκεια της προηγούμενης παρέμβασης. Στη συνέχεια, οι μαθητές ανά ομάδες ανεβαίνουν στη σκηνή και δημιουργούν παγωμένες εικόνες εκφράζοντας τα συναισθήματα που τους προκαλούν αυτά τα χαρτιά. Στο τέλος της άσκησης ανεβαίνουν στη σκηνή όλοι οι μαθητές και διαβάζουν τις φράσεις που είναι γραμμένες με τη διαφορά ότι τώρα προσθέτουν μπροστά το ρήμα «είμαι». Για παράδειγμα: «Είμαι άχρηστος», «είμαι βάρρος», «είμαι τίποτα»).

16.5. Οπτικοποίηση – διαλογισμός: Στη δράση αυτή, οι μαθητές ξαπλώνουν στο πάτωμα. Δημιουργούνται ατμόσφαιρα και συνθήκες χαλάρωσης. Η εμψυχώτρια διαμορφώνει τη φωνή της και διαβάζει αργά ένα κείμενο, γραμμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να τους απελευθερώσει από όποιο αρνητικό συναίσθημα ή πεποίθηση τους βαραίνει.

16.6. Αναστοχασμός: Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο, κρατάνε τα χέρια τους και τυλίγονται σε ένα ανθρώπινο κουβάρι. Οι αναπνοές συντονίζονται. Μένουν για λίγο ακίνητοι. Ένας ένας «ξετυλίγεται» λέγοντας μία φράση που θα κρατήσει για πάντα μέσα του από τις παρεμβάσεις αυτές. (Για αναλυτική παρουσίαση της παρέμβασης βλ. Παράρτημα 4).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων Κλίμακας Αυτοπεποίθησης

3.1.1. Περιγραφική κατανομή του συνόλου του δείγματος των μαθητών

Μετά το τέλος των παρεμβάσεων συγκεντρώθηκαν τα ποσοτικά δεδομένα. Η στατιστική επεξεργασία τους έγινε με χρήση του λογισμικού SPSS (Superior Performance Software System) με έλεγχο των δεδομένων της ΠΟ και της ΟΕ.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν σαράντα δύο (42) μαθητές της Β΄ τάξης του Λυκείου, από τους οποίους το 50,0% του συνόλου ανήκε στη ΠΟ και το υπόλοιπο 50,0% αποτελούσε την ΟΕ (βλ. Πίνακα 1).

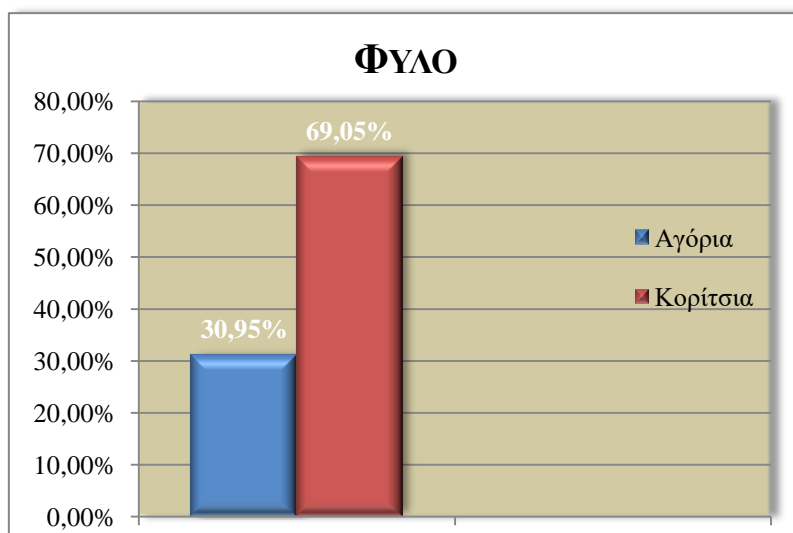
Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό μελών κάθε ομάδας

Αριθμός Μαθητών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΟ	21	50,0	50,0	50,0
	ΟΕ	21	50,0	50,0	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Από το σύνολο των μαθητών του δείγματος, το 30,95% ήταν αγόρια και το 69,05% κορίτσια (βλ. Πίνακα 2 και Γράφημα 1).

Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	13	30,95	30,95	30,95
	Κορίτσι	29	69,05	69,05	100,0
	Total	42	100,0	100,0	



Γράφημα 1

Από το σύνολο των μαθητών του δείγματος, το 30,95% δήλωσε ότι ασχολείται συστηματικά με τον αθλητισμό, ενώ το 69,05% δήλωσε ότι δεν ασχολείται (βλ. Πίνακα 3 και Γράφημα 2).

Πίνακας 3. Κατανομή δείγματος ως προς την ενασχόληση με τον αθλητισμό

Ενασχόληση με αθλητισμό					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ασχολείται	13	30,95	30,95	30,95
	Δεν ασχολείται	29	69,05	69,05	100,0
	Total	42	100,0	100,0	



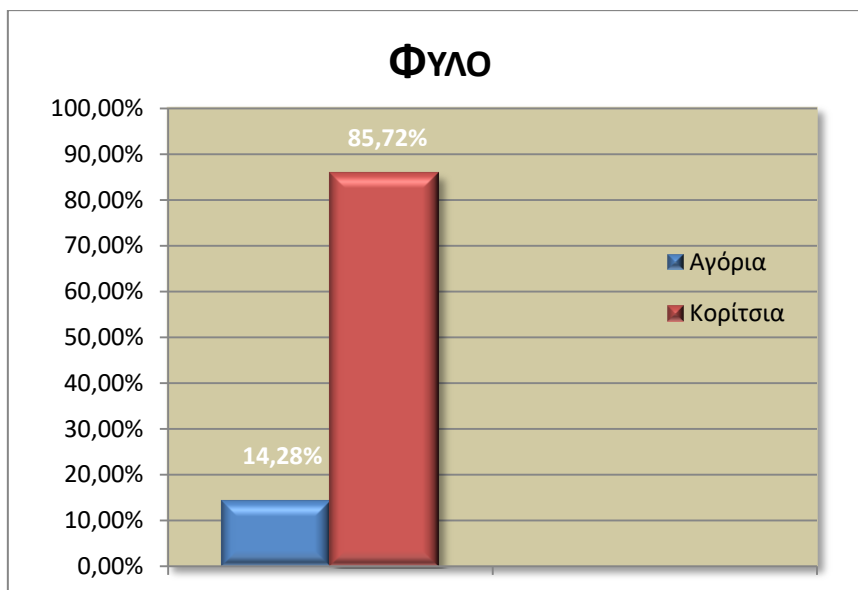
Γράφημα 2

3.1.2 Περιγραφική κατανομή της ΠΟ

Την ΠΟ αποτέλεσαν εικοσιένα (21) έφηβοι μαθητές της Β΄ τάξης του Λυκείου. Το 14,28% του συνόλου των μαθητών αυτών ήταν αγόρια ενώ το 85,72% κορίτσια (βλ. Πίνακα 4 και γράφημα 3).

Πίνακας 4. Κατανομή δείγματος ΠΟ ως προς το φύλο

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	3	14,28	14,28	14,28
	Κορίτσι	18	85,72	85,72	100,0
	Total	21	100,0	100,0	



Γράφημα 3

Από το σύνολο των μαθητών της ΠΟ, Το 19,04% δήλωσε ότι ασχολείται συστηματικά με τον αθλητισμό, ενώ το υπόλοιπο 80,96% δήλωσε ότι δεν έχει συστηματική ένασχόληση (βλ. Πίνακα 5 και Γράφημα 4).

Πίνακας 5. Κατανομή του δείγματος της ΠΟ ως προς την ενασχόληση με τον αθλητισμό

Ενασχόληση με τον αθλητισμό					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ασχολείται	4	19,04	19,04	19,04
	Δεν ασχολείται	17	80,96	80,96	100,0
	Total	21	100,0	100,0	



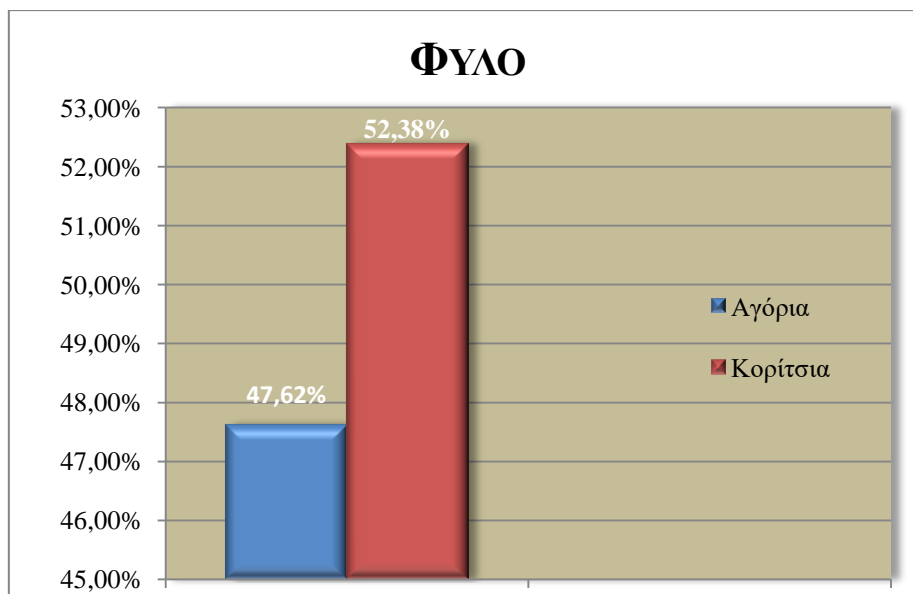
Γράφημα 4

3.1.3 Περιγραφική κατανομή της ΟΕ

Την ΟΕ αποτέλεσαν εικοσιένα (21) έφηβοι μαθητές της Β' τάξης του Λυκείου. Όπως φαίνεται παρακάτω (Πίνακας 6 και Γράφημα 5), το 47,62% του συνόλου των μαθητών αυτής της ομάδας ήταν αγόρια και το 52,38% κορίτσια.

Πίνακας 6. Κατανομή του δείγματος της ΟΕ ως προς το φύλο

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	10	47,62	47,62	47,62
	Κορίτσι	11	52,38	52,38	100,0
	Total	21	100,0	100,0	



Γράφημα 5

Από το σύνολο των μαθητών της ΟΕ, το 42,85% δήλωσε ότι έχει συστηματική ένασχοληση με τον αθλητισμό, ενώ το 57,15% ανέφερε ότι δεν έχει συστηματική ένασχοληση (βλ. Πίνακα 7 και Γράφημα 6).

Πίνακας 7. Κατανομή του δείγματος της ΟΕ ως προς την ένασχοληση με τον αθλητισμό

Ενασχόληση με τον αθλητισμό					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ασχολείται	9	42,85	42,85	42,85
	Δεν ασχολείται	12	57,15	57,15	100,0
	Total	21	100,0	100,0	



Γράφημα 6

3.2. Η αξιοπιστία της κλίμακας

Η αξιολόγηση των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα που εκδηλώνουν την κάθε συμπεριφορά, έγινε με χρήση τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1 = Συμφωνώ απόλυτα, 2 = Μάλλον συμφωνώ, 3 = Μάλλον διαφωνώ, 4 = Διαφωνώ απόλυτα). Και οι οκτώ άξονες του ερωτηματολογίου, δηλαδή: 1. η σχολική επίδοση, 2. ο αθλητισμός, 3. η εξωτερική εμφάνιση, 4. οι σχέσεις, 5. η κοινωνική αλληλεπίδραση, 6. η έκθεση μπροστά σε κοινό, 7. η γενική αυτοπεποίθηση και 8. η διάθεση περιλαμβάνουν δηλώσεις με θετικό και αρνητικό περιεχόμενο. Για τις δηλώσεις με αρνητικό περιεχόμενο πραγματοποιήθηκε αντιστροφή της βαθμολόγησης (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Μάλλον διαφωνώ, 3 = Μάλλον συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ απόλυτα).

Πίνακας 8. Κατανομή θετικών και δηλώσεων ερωτηματολογίου

Κλίμακα	Θετικές Δηλώσεις	Αρνητικές Δηλώσεις
Σχολική επίδοση	11, 36, 41, 50	16, 21, 30
Αθλητισμός	10, 14, 17	7, 23
Εξωτερική εμφάνιση	6, 12, 20	3, 35, 45, 54
Σχέσεις	4, 39, 48, 51	28, 34, 44
Κοινωνική αλληλεπίδραση	1, 24, 26, 42	9, 38, 52
Έκθεση σε κοινό	19, 37, 46	8, 13, 32, 40
Γενική αυτοπεποίθηση	27, 31, 33	15, 18, 25, 49
Διάθεση	5, 43, 47	2, 22, 29, 53

Η ανωτέρω κλίμακα έχει ήδη σταθμιστεί από τον J. S. Shrauger (1990). Οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's α των κλιμάκων, που χρησιμοποιήθηκαν, εμφανίζουν τιμές μεταξύ 0.67 – 0.89. Επιχειρήθηκε επανέλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (internal consistency) για το σύνολο της κλίμακας και τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν τα εξής:

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α για την ΠΟ είναι 0.831 ενώ για την ΟΕ είναι 0.891, τιμές που αντιστοιχούν σε πολύ καλή εσωτερική συνοχή και επομένως διαθέτουν αξιοπιστία σε καλό επίπεδο (βλ. Πίνακες 9 και 10). Με αυτό το δεδομένο, η χρήση της κλίμακας ως εργαλείου ποσοτικής μέτρησης για την έρευνά μας θεωρήθηκε ασφαλής.

Πίνακας 9. Cronbach's α για ΠΟ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,831	54

Πίνακας 10. Cronbach's α για ΟΕ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,891	54

3.3. Προσδιορισμός της κανονικότητας της κατανομής

Με βάση το τεστ κανονικότητας Shapiro – Wilk, διαπιστώσαμε ότι, όσον αφορά την ΠΟ, από τις πενήντα τέσσερις (54) δηλώσεις των οκτώ (8) τομέων αυτοπεποίθησης – μεταβλητών που διερευνούμε οι είκοσι δύο (22) παρουσιάζουν p -value > 0,05.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
KA1Total	,283	21	,000	,841	21	,003
KA2Total	,229	21	,005	,863	21	,007
KA3Total	,229	21	,005	,861	21	,007
KA4Total	,151	21	,200*	,912	21	,060

KA5Total	,269	21	,000	,787	21	,000
KA6Total	,214	21	,013	,885	21	,018
KA7Total	,159	21	,177	,917	21	,077
D1Total	,214	21	,013	,917	21	,076
D2Total	,223	21	,008	,846	21	,004
D3Total	,167	21	,132	,882	21	,016
D4Total	,237	21	,003	,836	21	,002
D5Total	,242	21	,002	,880	21	,015
D6Total	,280	21	,000	,869	21	,009
D7Total	,195	21	,036	,873	21	,011
EE1Total	,293	21	,000	,858	21	,006
EE2Total	,233	21	,004	,884	21	,018
EE3Total	,162	21	,156	,946	21	,288
EE4Total	,169	21	,119	,913	21	,063
EE5Total	,164	21	,145	,943	21	,248
EE6Total	,188	21	,052	,882	21	,016
EE7Total	,263	21	,001	,832	21	,002
SX1Total	,200	21	,028	,939	21	,210
SX2Total	,193	21	,041	,928	21	,127
SX3Total	,217	21	,011	,887	21	,020
SX4Total	,213	21	,014	,899	21	,033
SX5Total	,187	21	,053	,927	21	,122
SX6Total	,152	21	,200*	,941	21	,230
SX7Total	,129	21	,200*	,949	21	,329
A1Total	,230	21	,005	,859	21	,006
A2Total	,261	21	,001	,855	21	,005
A3Total	,169	21	,121	,936	21	,185
A4Total	,272	21	,000	,824	21	,002
A5Total	,235	21	,004	,798	21	,001
DE1Total	,172	21	,105	,888	21	,021
DE2Total	,200	21	,029	,859	21	,006
DE3Total	,267	21	,000	,871	21	,010
DE4Total	,156	21	,197	,950	21	,344
DE5Total	,142	21	,200*	,912	21	,059
DE6Total	,299	21	,000	,797	21	,001
DE7Total	,187	21	,053	,899	21	,033
SE1Total	,186	21	,057	,910	21	,054
SE2Total	,225	21	,007	,922	21	,093
SE3Total	,202	21	,025	,903	21	,039
SE4Total	,280	21	,000	,810	21	,001
SE5Total	,221	21	,008	,894	21	,027
SE6Total	,152	21	,200*	,957	21	,465
SE7Total	,159	21	,179	,941	21	,223

GA1Total	,227	21	,006	,884	21	,018
GA2Total	,136	21	,200*	,961	21	,529
GA3Total	,130	21	,200*	,920	21	,088
GA4Total	,236	21	,003	,878	21	,013
GA5Total	,132	21	,200*	,959	21	,491
GA6Total	,189	21	,048	,922	21	,096
GA7Total	,225	21	,007	,878	21	,014

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Αντίστοιχα, για την ΟΕ είκοσι έξι (26) από τις πενήντα τέσσερις (54) δηλώσεις παρουσιάζουν p-value > 0,05.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
KA1Total	,335	21	,000	,769	21	,000
KA2Total	,233	21	,004	,871	21	,010
KA3Total	,210	21	,016	,877	21	,013
KA4Total	,226	21	,006	,894	21	,027
KA5Total	,185	21	,059	,929	21	,134
KA6Total	,224	21	,007	,920	21	,088
KA7Total	,245	21	,002	,876	21	,012
D1Total	,144	21	,200*	,938	21	,196
D2Total	,154	21	,200*	,960	21	,513
D3Total	,274	21	,000	,840	21	,003
D4Total	,186	21	,057	,929	21	,133
D5Total	,194	21	,037	,905	21	,044
D6Total	,199	21	,030	,922	21	,094
D7Total	,185	21	,058	,906	21	,045
EE1Total	,174	21	,098	,926	21	,115
EE2Total	,221	21	,008	,895	21	,028
EE3Total	,211	21	,016	,934	21	,163
EE4Total	,214	21	,013	,910	21	,055
EE5Total	,242	21	,002	,917	21	,075
EE6Total	,196	21	,034	,879	21	,014
EE7Total	,161	21	,159	,933	21	,159
SX1Total	,228	21	,006	,868	21	,009
SX2Total	,169	21	,118	,930	21	,141
SX3Total	,173	21	,100	,934	21	,169
SX4Total	,194	21	,038	,877	21	,013
SX5Total	,183	21	,064	,932	21	,148

SX6Total	,176	21	,087	,878	21	,013
SX7Total	,202	21	,025	,913	21	,064
A1Total	,185	21	,059	,892	21	,024
A2Total	,180	21	,074	,886	21	,019
A3Total	,251	21	,001	,845	21	,003
A4Total	,161	21	,166	,904	21	,043
A5Total	,234	21	,004	,853	21	,005
DE1Total	,195	21	,036	,927	21	,118
DE2Total	,295	21	,000	,759	21	,000
DE3Total	,155	21	,200*	,950	21	,347
DE4Total	,255	21	,001	,864	21	,008
DE5Total	,191	21	,044	,897	21	,030
DE6Total	,227	21	,006	,839	21	,003
DE7Total	,214	21	,013	,905	21	,044
SE1Total	,190	21	,047	,946	21	,284
SE2Total	,243	21	,002	,930	21	,138
SE3Total	,197	21	,033	,903	21	,041
SE4Total	,285	21	,000	,881	21	,015
SE5Total	,220	21	,009	,938	21	,202
SE6Total	,292	21	,000	,847	21	,004
SE7Total	,173	21	,101	,945	21	,272
GA1Total	,226	21	,006	,888	21	,020
GA2Total	,196	21	,035	,921	21	,090
GA3Total	,151	21	,200*	,949	21	,321
GA4Total	,158	21	,184	,962	21	,564
GA5Total	,276	21	,000	,912	21	,059
GA6Total	,165	21	,141	,948	21	,318
GA7Total	,208	21	,018	,865	21	,008

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Τα παραπάνω αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Με βάση το γεγονός, λοιπόν, ότι δημιουργήσαμε δείκτες ανά τομέα αυτοπεποίθησης, αυτό θα επηρέαζε την κανονικότητα των δεικτών. Άρα δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί το κριτήριο t-test αλλά το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon test. Οι δείκτες αποτελούν απλούς αριθμητικούς μέσους των δηλώσεων κάθε υποκλίμακας ειδικής αυτοπεποίθησης και έχουν υπολογιστεί πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

3.4. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων

3.4.1. Ο έλεγχος για την ΠΟ

Στον πίνακα 11, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή βελτίωσης για κάθε τομέα αυτοπεποίθησης, πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Πίνακας 11. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή βελτίωσης

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TotalKAP	21	15,00	22,00	17,4762	1,80607
TotalDP	21	15,00	25,00	17,4762	2,46209
TotalEEP	21	16,00	23,00	18,8571	1,95667
TotalSXP	21	11,00	22,00	17,6190	2,67350
TotalAP	21	10,00	19,00	14,7619	1,99762
TotalDEP	21	14,00	22,00	18,1905	2,18218
TotalSEP	21	13,00	23,00	17,4286	2,50143
TotalGAP	21	12,00	20,00	17,0000	2,44949
TotalKAM	21	15,00	20,00	16,8571	1,45896
TotalDM	21	14,00	21,00	16,7619	1,78619
TotalEEM	21	16,00	22,00	19,0000	1,76068
TotalSXM	21	14,00	22,00	17,6667	2,45628
TotalDEM	21	15,00	22,00	18,6667	1,77012
TotalSEM	21	14,00	21,00	17,6667	2,12916
TotalGAM	21	13,00	22,00	17,5238	2,63854
TotalAM	21	12,00	18,00	14,3810	1,96153
Valid N (listwise)	21				

Ο μέσος όρος αναφορικά με την «κοινωνική αλληλεπίδραση» πριν την παρέμβαση (TotalKAP) ήταν 17,47 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalKAM) 16,85 και οι τυπικές αποκλίσεις 1,8 και 1,45 αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος αναφορικά με τη «διάθεση» (TotalDP) πριν την παρέμβαση ήταν 17,47 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalDM) 16,76 και οι τυπικές αποκλίσεις 2,46 και 1,78.

Ο μέσος όρος για την «εξωτερική εμφάνιση» πριν την παρέμβαση (TotalEEP) ήταν 18,85 και μετά την παρέμβαση (TotalEEM) 19 και οι τυπικές αποκλίσεις 1,95 και 1,76.

Ο μέσος όρος για τις «σχέσεις» πριν την παρέμβαση (TotalSXP) ήταν 17,61 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalSXM) 17,66 και οι τυπικές αποκλίσεις 2,67 και 2,45.

Ο μέσος όρος για τον «αθλητισμό» πριν την παρέμβαση (TotalAP) ήταν 14,76 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalAM) 14,38 και οι τυπικές αποκλίσεις 1,99 και 1,96.

Ο μέσος όρος για την υποκλίμακα «έκθεση σε κοινό» πριν την παρέμβαση (TotalDEP) ήταν 18,19 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalDEM) 18,66 και οι τυπικές αποκλίσεις 2,18 και 1,77.

Ο μέσος όρος για τη «σχολική επίδοση» πριν την παρέμβαση (TotalSEP) ήταν 17,42 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalSEM) 17,66 και οι τυπικές αποκλίσεις 2,5 και 2,12.

Ο μέσος όρος για την «γενική αυτοπεποίθηση» πριν την παρέμβαση (TotalGAP) ήταν 17 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalGAM) 17,52 και οι τυπικές αποκλίσεις 2,44 και 2,63.

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων της βαθμολογίας των μαθητών της ΠΟ πριν και μετά τις παρεμβάσεις έγινε με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon test. Έτσι, στον Πίνακα 12, διαπιστώνουμε τα εξής:

Όσον αφορά την ΠΟ οι επτά (7) από τις οκτώ (8) μεταβλητές –τομείς ειδικής αυτοπεποίθησης παρουσιάζουν τιμές μικρότερες του 0,05 ($p\text{-value} > 0,05$). Αυτό σημαίνει ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά τις παρεμβάσεις μας στη συγκεκριμένη ομάδα. Ειδικότερα, οι τομείς που φαίνεται να ενισχύθηκαν και να βελτιώθηκαν ήταν:

- η κοινωνική αλληλεπίδραση (TotalKAM – TotalKAP)
- η διάθεση (TotalDM – TotalDP)
- η εξωτερική εμφάνιση (TotalEEM – TotalEEP)
- οι σχέσεις (TotalSXM – TotalSXP)
- η έκθεση σε κοινό (TotalDEM – TotalDEP)
- η σχολική επίδοση (TotalSEM – TotalSEP)
- η γενική αυτοπεποίθηση (TotalGAM – TotalGAP).

Αντιθέτως, δε φαίνεται να παρουσιάστηκε βελτίωση όσον αφορά τον αθλητισμό (TotalAM – TotalAP), καθώς η τιμή Asymp. Sig. (2-tailed) είναι 0,651 τιμή μεγαλύτερη του 0,05 ($0,651 > 0,05$).

Πίνακας 12. Wilcoxon test για την ΠΟ

Test Statistics ^a								
	TotalKAM	TotalDM	TotalEEM	TotalSXM	TotalAM	TotalDEM	TotalSEM	TotalGAM
	TotalKAP	TotalDP	TotalEEP	TotalSXP	TotalAP	TotalDEP	TotalSEP	TotalGAP
Z	-3,505 ^b	-2,167 ^b	-3,321 ^c	-3,269 ^c	-,306 ^b	-3,184 ^c	-2,408 ^c	-3,825 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,651	,000	,000	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

3.4.2. Ο έλεγχος για την ΟΕ

Στον Πίνακα 13, όπως προέκυψε και πάλι από τον υπολογισμό του μη παραμετρικού κριτηρίου Wilcoxon test, διαπιστώνουμε τα εξής:

Όσον αφορά την ΟΕ, στην οποία δεν υλοποιήθηκαν αντίστοιχες παρεμβάσεις, όλες οι υπό διερεύνηση μεταβλητές παρουσιάζουν τιμές μεγαλύτερες του 0,05 (p-value > 0,05). Κάτι τέτοιο δείχνει ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις μετρήσεις πριν και μετά τις παρεμβάσεις για τη συγκεκριμένη ομάδα. Με βάση τον υπολογισμό του Wilcoxon test, για την ΟΕ δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, πράγμα που επιβεβαιώνει ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις μετρήσεις πριν και μετά τις παρεμβάσεις της συγκεκριμένης ομάδας.

Πίνακας 13. Wilcoxon test για την ΟΕ

Test Statistics ^a								
	TotalKAM	TotalDM	TotalEEM	TotalSXM	TotalDEM	TotalSEM	TotalGAM	TotalAM
	TotalKAP	TotalDP	TotalEEP	TotalSXP	TotalDEP	TotalSEP	TotalGAP	TotalAP
Z	-1,399 ^b	-1,159 ^b	-,626 ^b	-,885 ^b	-1,208 ^b	-,061 ^c	-,334 ^b	-,131 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,162	,246	,531	,376	,227	,951	,738	,896

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

3.4.3. Ο έλεγχος των διαφορών της ΠΟ και της ΟΕ

Συγκρίνοντας τις τιμές του Wilcoxon test για την ΠΟ και την ΟΕ (Πίνακας 14), παρατηρούμε πως για την ΠΟ, η ανάλυση έδειξε, πως οι επτά (7) από τις οκτώ (8) μεταβλητές παρουσιάζουν τιμές μικρότερες του 0,05 ($p\text{-value} < 0,05$). Συνεπώς, υπάρχει στατιστικά σημαντική βελτίωση της ΠΟ, στις επτά (7) από τις οκτώ (8) κατηγορίες του ερωτηματολογίου μετά τις παρεμβάσεις. Αντίθετα, στην ΟΕ όλοι οι υπό διερεύνηση τομείς αυτοπεποίθησης παρουσιάζουν τιμές μεγαλύτερες του 0,05 ($p\text{-value} > 0,05$). Αυτό δείχνει πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις πριν και μετά τις παρεμβάσεις για τη συγκεκριμένη ομάδα.

Πίνακας 14. Έλεγχος διαφορών τιμών Wilcoxon test ανάμεσα στις δύο ομάδες

Test Statistics ^a	Τομείς αυτοπεποίθησης	ΠΟ	ΟΕ
	Κοινωνική αλληλεπίδραση	0	0,162
	Διάθεση	0	0,246
	Εξωτερική εμφάνιση	0	0,531
	Σχέσεις	0	0,376
	Αθλητισμός	0,651	0,227
	Έκθεση σε κοινό	0	0,951
	Σχολική επίδοση	0	0,738
	Γενική αυτοπεποίθηση	0	0,896

3.5. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης με βάση την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων

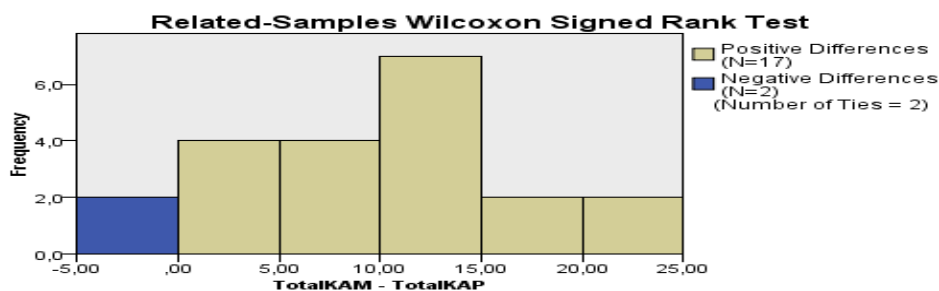
3.5.1. Έλεγχος ως προς την Κοινωνική αλληλεπίδραση

Εξετάζοντας την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ανά ερευνητικό ερώτημα διαπιστώνουμε τα παρακάτω. Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: *το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα ενίσχυε την κοινωνική αλληλεπίδραση* θεωρήσαμε ως:

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή $p\text{-value}$ για τη συγκεκριμένη μεταβλητή είναι 0 ($p\text{-value} < 0,05$). Συνεπώς, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στους μαθητές της ΠΟ, κάτι που επαληθεύει την ερευνητική μας υπόθεση αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα, στο δείγμα των

εικοσιένα (21) παιδιών της ΠΟ παρουσιάστηκε θετική διαφορά. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 2, ενώ η μέγιστη 7. Με βάση τις τιμές αυτές, το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 2,38% έως 50%. Άρα, οι μαθητές φαίνεται πως κατάφεραν να ενισχύσουν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση.



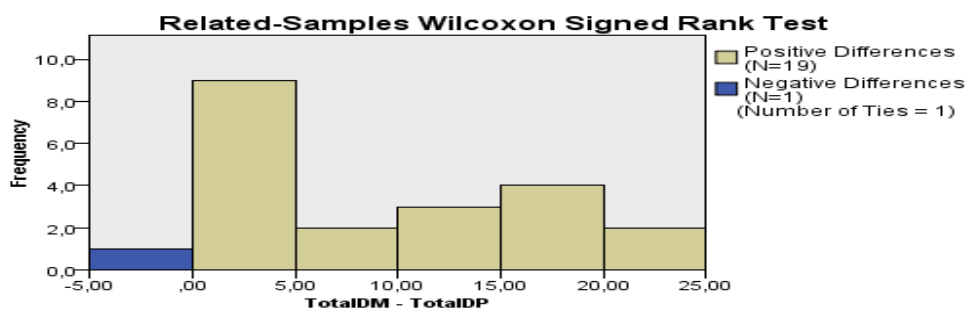
Total N	21
Test Statistic	184,000
Standard Error	24,832
Standardized Test Statistic	3,584
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

3.5.2. Έλεγχος ως προς τη Διάθεση

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: *το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα βοηθούσε στη βελτίωση της διάθεσης των μαθητών* θεωρήσαμε ως:

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν βοηθάει στη βελτίωση της διάθεσης των μαθητών
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι βοηθάει στη βελτίωση της διάθεσης των μαθητών

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value για τη συγκεκριμένη δεξιότητα είναι 0 (p-value < 0,05). Συνεπώς, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στους μαθητές της ΠΟ, γεγονός που επαληθεύει την ερευνητική μας υπόθεση αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα, στο δείγμα των 21 παιδιών της ΠΟ παρουσιάστηκε θετική διαφορά. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 2, ενώ η μέγιστη 9. Με βάση τις τιμές αυτές το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 14,32% έως 63,24%. Επομένως, οι μαθητές φαίνεται πως μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων βελτίωσαν τη διάθεσή τους.



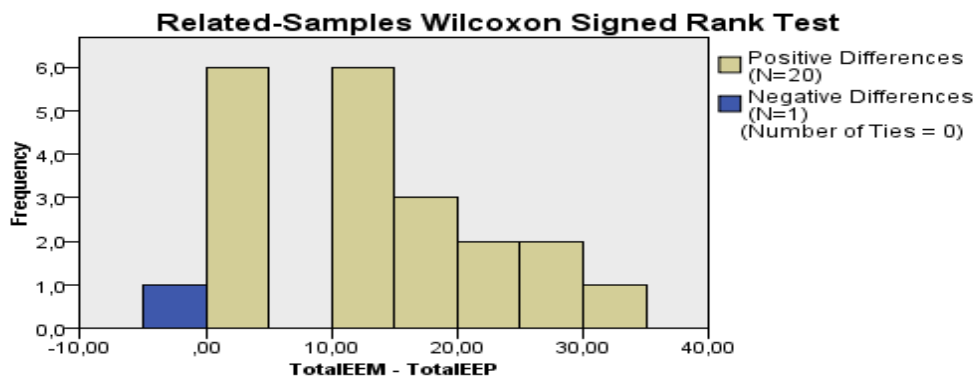
Total N	21
Test Statistic	204,500
Standard Error	26,744
Standardized Test Statistic	3,720
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

3.5.3. Έλεγχος ως προς την Εξωτερική εμφάνιση

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: *το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα συντελούσε στο να βελτιωθεί η εικόνα, που έχουν οι μαθητές για την εξωτερική τους εμφάνιση* θεωρήσαμε ως:

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν βοηθάει στη βελτίωση της εικόνας, που έχουν οι μαθητές για την εξωτερική τους εμφάνιση
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι βοηθάει στη βελτίωση της εικόνας, που έχουν οι μαθητές για την εξωτερική τους εμφάνιση

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value είναι 0 (p-value < 0,05). Συνεπώς, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στους μαθητές της ΠΟ, κάτι που επαληθεύει την ερευνητική υπόθεση αναφορικά με το τρίτο ερώτημα. Όπως αποτυπώνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί, στο δείγμα των 21 μαθητών της ΠΟ παρουσιάστηκε θετική διαφορά. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 1, ενώ η μέγιστη 6. Με βάση τις τιμές αυτές το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 12,26% έως 74,7%. Άρα οι μαθητές φαίνεται πως μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων βελτίωσαν την εικόνα, που έχουν για την εξωτερική τους εμφάνιση.



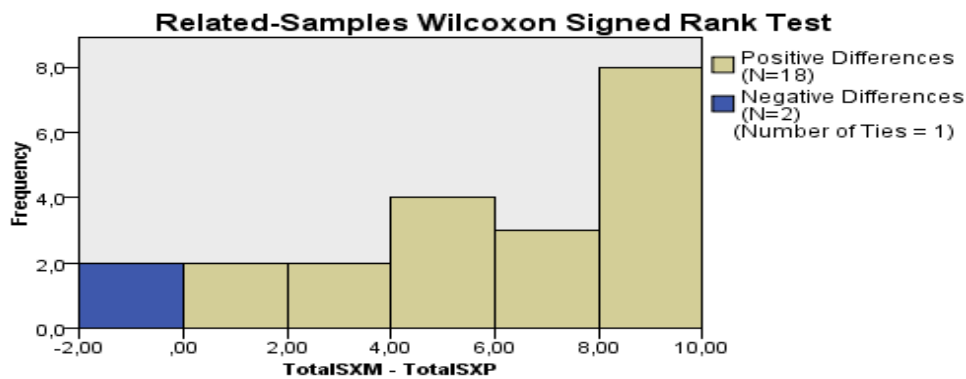
Total N	21
Test Statistic	226,000
Standard Error	28,747
Standardized Test Statistic	3,844
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

3.5.4. Έλεγχος ως προς τις Σχέσεις

Ως προς το τέταρτο ερώτημα: με το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα βελτιωθεί η ποιότητα των προσωπικών σχέσεων των μαθητών θεωρήσαμε ως:

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δε θα βελτιωθεί η ποιότητα των προσωπικών σχέσεων των μαθητών
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι θα βελτιωθεί η ποιότητα των προσωπικών σχέσεων των μαθητών

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value είναι 0 (p-value < 0,05). Συνεπώς, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στους μαθητές της ΠΟ, κάτι που επαληθεύει την υπόθεση αναφορικά με το τέταρτο ερώτημα. Όπως αποτυπώνεται στο παρακάτω διάγραμμα, στο δείγμα των 21 μαθητών της ΠΟ παρουσιάστηκε θετική διαφορά. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 2, ενώ η μέγιστη 8. Με βάση τις τιμές αυτές το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 15,89% έως 69,21%. Άρα, οι μαθητές φαίνεται πως μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων βελτίωσαν την ποιότητα των προσωπικών τους σχέσεων.



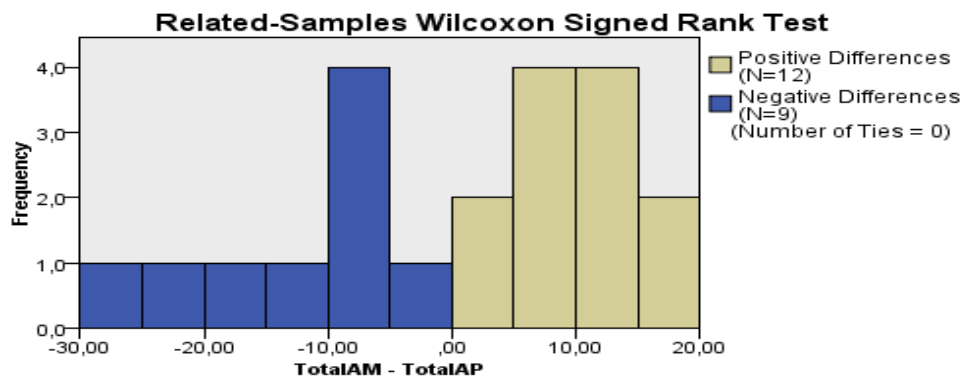
Total N	21
Test Statistic	206,000
Standard Error	26,714
Standardized Test Statistic	3,781
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

3.5.5. Έλεγχος ως προς τον Αθλητισμό

Ως προς το πέμπτο ερώτημα: το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα βελτιώσει τη σχέση των μαθητών με τον αθλητισμό θεωρήσαμε ως:

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν θα βελτιώσει τη σχέση των μαθητών με τον αθλητισμό
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι θα βελτιώσει τη σχέση των μαθητών με τον αθλητισμό

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value είναι 0,651 ($p\text{-value} > 0.05$). Συνεπώς, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στους μαθητές της ΠΟ, κάτι που απορρίπτει την ερευνητική υπόθεση αναφορικά με το πέμπτο ερώτημα. Όπως αποτυπώνεται στο παρακάτω διάγραμμα, στο δείγμα των 21 μαθητών της ΠΟ παρουσιάστηκε αρνητική διαφορά. Μόνο οι δώδεκα (12) από τους εικοσιένα (21) μαθητές παρουσίασαν βελτίωση ως προς τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Άρα οι μαθητές φαίνεται πως μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων δεν κατάφεραν να βελτιώσουν τη σχέση τους με τον αθλητισμό.



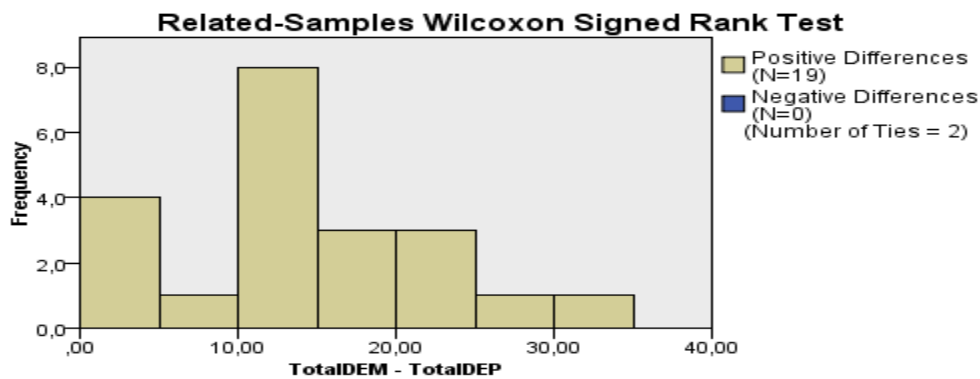
Total N	21
Test Statistic	128,500
Standard Error	28,747
Standardized Test Statistic	,452
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,651

3.5.6. Έλεγχος ως προς την Έκθεση σε κοινό

Ως προς το έκτο ερώτημα: *το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα ενισχύσει τη δυνατότητα έκθεσης των μαθητών σε κοινό* θεωρήσαμε ως:

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν θα ενισχύσει την έκθεση σε κοινό των μαθητών
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι θα ενισχύσει την έκθεση σε κοινό των μαθητών

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value είναι 0 ($p\text{-value} < 0.05$). Συνεπώς, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στους μαθητές της ΠΟ, κάτι που επαληθεύει την ερευνητική υπόθεση αναφορικά με το ερώτημα. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα παρακάτω, στο δείγμα των 21 παιδιών της ΠΟ παρουσιάστηκε θετική διαφορά. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 1, ενώ η μέγιστη 8. Με βάση τις τιμές αυτές, το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 24,08% έως 83,06%. Επομένως, φαίνεται πως μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων οι μαθητές ενίσχυσαν τη δυνατότητα έκθεσής τους μπροστά σε κοινό.



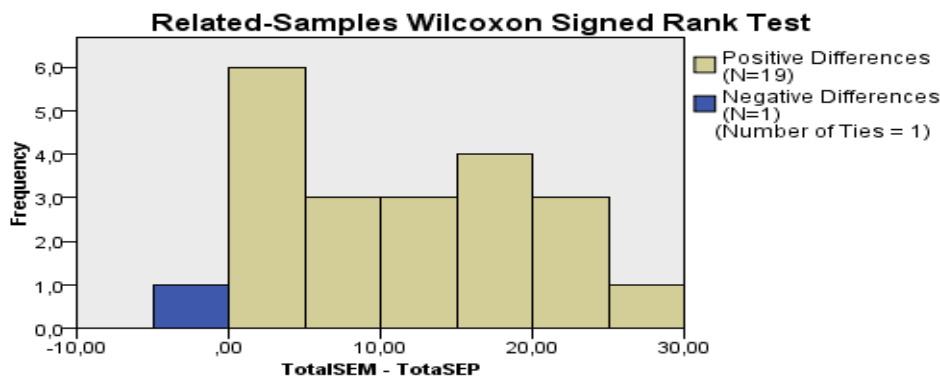
Total N	21
Test Statistic	190,000
Standard Error	24,822
Standardized Test Statistic	3,827
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

3.5.7 Έλεγχος ως προς τη Σχολική επίδοση

Ως προς το έβδομο ερώτημα: *το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση* θεωρήσαμε ως:

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν θα βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι θα βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value είναι 0 ($p\text{-value} < 0.05$). Συνεπώς, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στους μαθητές της ΠΟ, κάτι που επαληθεύει την ερευνητική υπόθεση αναφορικά με το ερώτημα. Όπως αποτυπώνεται και στο σχετικό διάγραμμα, στο δείγμα των 21 μαθητών της ΠΟ παρουσιάστηκε θετική διαφορά. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 1, ενώ η μέγιστη 6. Με βάση τις τιμές αυτές το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 19,57% έως 72,84%. Συνεπώς, το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση.



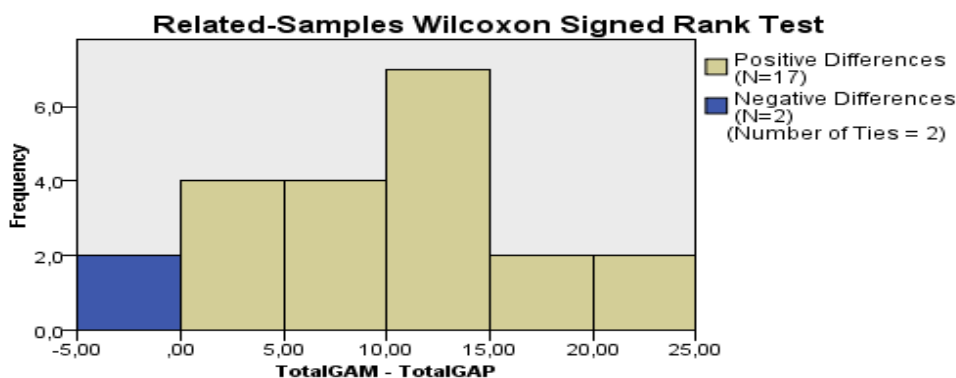
Total N	21
Test Statistic	204,000
Standard Error	26,751
Standardized Test Statistic	3,701
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

3.5.8. Έλεγχος ως προς τη γενική αυτοπεποίθηση

Ως προς το όγδοο και τελευταίο ερώτημα: *το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τη γενική τους αυτοπεποίθηση* θεωρήσαμε ως:

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν θα βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τη γενική τους αυτοπεποίθηση
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι θα βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τη γενική τους αυτοπεποίθηση

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value είναι 0 ($p\text{-value} < 0.05$). Συνεπώς, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στους μαθητές της ΠΟ, κάτι που επαληθεύει την υπόθεση αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί, στο δείγμα των 21 μαθητών της ΠΟ παρουσιάστηκε θετική διαφορά. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 2, ενώ η μέγιστη 7. Με βάση τις τιμές αυτές, το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 22,43% έως 80,28%. Συνεπώς, οι μαθητές φαίνεται πως μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων κατάφεραν να βελτιώσουν τη γενική τους αυτοπεποίθηση.



Total N	21
Test Statistic	184,000
Standard Error	24,832
Standardized Test Statistic	3,584
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

3.6. Η ποιοτική έρευνα

3.6.1. Το ημερολόγιο παρατήρησης: συμμετέχων παρατηρητής και κριτικός φίλος

Στη συμμετοχική παρατήρηση που παρουσιάζεται εδώ, συμπεριλαμβάνονται και οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου. Το ημερολόγιο συμπληρωνόταν αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης από την εμπυχώτρια, ακολουθούσε σύγκριση με τις δικές του παρατηρήσεις και συζήτηση μαζί του πριν την τελική αξιολόγηση της παρέμβασης. Η παρατήρησή μας εστίαζε σε οτιδήποτε σχετικό με τους συγκεκριμένους τομείς απόπειθισης που ερευνώνται.

1^η Παρέμβαση:

Η πρώτη παρέμβαση ξεκίνησε με πολλά χαμόγελα και θετική διάθεση από όλους τους μαθητές. Κατά τη σύντομη περιγραφή της στοχοθεσίας, αρκετοί ήταν αυτοί που δήλωσαν πως περίμεναν με ιδιαίτερη ανυπομονησία τις συναντήσεις μας και πιο λίγοι εκείνοι που δήλωσαν πως έχουν κάποια εμπειρία, έχοντας παρακολουθήσει παρόμοια εργαστήρια. «Τέλεια» ήταν η ομόφωνη απάντηση στην ερώτηση «Πώς νιώθετε τώρα που αρχίζουμε;». Στην άσκηση γνωριμίας κάποιοι μαθητές δυσανασχέτησαν κρίνοντάς την περιττή. Στην πορεία, όμως, διαπίστωσαν ότι, παρόλο που βρίσκονται ήδη πέντε χρόνια

στην ίδια σχολική μονάδα, με κάποιους συμμαθητές τους δεν είχαν ανταλλάξει ποτέ ούτε μία λέξη. Στην ερώτηση: «τι σημαίνει ‘αυτοπεποίθηση’ για εσάς;» (1.2)³ κυριάρχησε η απάντηση «να πιστεύεις στον εαυτό σου». Τα χαρακτηριστικά που έκριναν όλοι πως διαθέτει κάποιος με αυτοπεποίθηση ήταν «όμορφος», «δυνατός» και «έξυπνος». Υπήρχε δισταγμός στο να πάρει κάποιος πρώτος το λόγο και εκδηλωνόταν με αμήχανα βλέμματα και χαμόγελα, ενώ μία μαθήτρια πλησίασε κατακόκκινη και δήλωσε εμπιστευτικά «Εγώ δεν μιλάω ποτέ μπροστά σε κόσμο». Έγινε σαφές σε όλους πως κανείς δεν είναι υποχρεωμένος να κάνει κάτι αν δεν επιθυμεί και συνεχίσαμε.

Το παιχνίδι «φρουτοσαλάτα» (1.3) ήταν πολύ ευχάριστο για όλους τους μαθητές και ενεργοποίησε ακόμα και τους πιο διστακτικούς. Έτσι η εξέλιξή του, κατά την οποία ο μαθητής που μένει στο κέντρο γίνεται αντικείμενο λεπτομερούς παρατήρησης από τους υπόλοιπους, τους αιφνιδίασε. Παρόλο που κάποιοι ήθελαν να φανούν στα μάτια των συμμαθητών τους άνετοι, ήταν εμφανής η αμηχανία όλων ανεξαιρέτως. Στην πορεία, αρκετοί έδειξαν να εκπλήσσονται ευχάριστα από τα επίθετα που άκουγαν όταν τους παρατηρούσαν οι υπόλοιποι. Τέσσερα κορίτσια ακούγοντας το επίθετο «αδύνατη» δήλωσαν πως σε καμία περίπτωση δεν το περίμεναν. Υπήρξαν, επίσης, και περιπτώσεις που οι μαθητές ένιωθαν την ανάγκη να δικαιολογούνται για κάθε περιγραφή που άκουγαν. Ενδεικτικά: «-Έχει σγουρά μαλλιά με χαλαρές μπούκλες». «-Αχ, προσπαθώ κάθε μέρα να τα ισιώσω αλλά δεν τα καταφέρνω σχεδόν ποτέ!» ή σε άλλη περίπτωση: «-Είσαι πάρα πολύ αδύνατος! «-Ναι, ναι, ξέρω! Χρειάζομαι γυμναστήριο».

Το περπάτημα στον χώρο αντιμετώπιστηκε κάπως επιπόλαια, με γέλια και πειράγματα. Ωστόσο, κρίθηκε ότι δεν θα έπρεπε να επιβληθεί η ησυχία με τον τρόπο που συνηθίζεται σε ώρα μαθήματος, για να νιώθουν οι μαθητές ότι μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα. Στην επόμενη δράση (1.4) οι ιστορίες για τις οποίες ένιωθαν περήφανοι οι μαθητές είχαν ποικίλη θεματολογία. Αναφέρθηκαν επιτυχίες από τη σχολική ζωή (π.χ. μη αναμενόμενες θετικές επιδόσεις σε διαγωνίσματα, επιτυχίες σε μουσικές παραστάσεις, επιτυχημένη διαμεσολάβηση για να ομαλοποιηθούν σχέσεις μεταξύ συμμαθητών κλπ) αλλά και ιστορίες που αφορούσαν το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών (π.χ. βοήθεια σε συγγενικά πρόσωπα, βοήθεια στο μεγάλο αδερφό, επιτυχημένη διαμεσολάβηση στους χωρισμένους γονείς κλπ). Μία μόνο μαθήτρια, η οποία έτυχε να είναι το ζευγάρι της εμψυχώτριας, δεν έβρισκε καμία ιστορία επιτυχημένη από τη ζωή της και στις προτροπές να πει κάτι επέμεινε στη φράση «Τίποτα. Τίποτα. Δε βρίσκω τίποτα».

³ Οι αριθμοί παραπέμπουν σε συγκεκριμένες δράσεις οι οποίες περιγράφηκαν στο Κεφ. 2, ενότ. 2.4.1.

Η παρουσίαση της ιστορίας του ενός μέλους της δυάδας από το άλλο με μίμηση ενθουσίασε πολύ τους μαθητές. Η μαθήτρια που προηγουμένως είχε δηλώσει πως δεν μπορεί να μιλάει μπροστά σε κόσμο, συμμετείχε με ιδιαίτερη συστολή. Μετά την παρουσίασή έκρινε ότι πρέπει να δικαιολογηθεί λέγοντας: «Για άλλους μιλάω, για εμένα δε μιλάω». Φτάνοντας στην περίπτωση της μαθήτριας που επαναλάμβανε «Τίποτα» σηκώθηκε θύελλα αντιδράσεων από όλους τους μαθητές, διότι πρόκειται για μαθήτρια άριστη σε όλους τους τομείς (: αθλητισμό, μουσική, σχολική επίδοση, εμφάνιση άνω του μετρίου, κατά κοινή ομολογία «χαρισματικό παιδί»). Ακούστηκαν φράσεις όπως: «Αν δεν μπορείς εσύ να πεις κάτι, τι να πούμε εμείς;», «Μα εσύ είσαι καλή σε όλα!», «Κυρία επίτηδες το κάνει για να μας σπάει τα νεύρα!» κλπ. Η φράση, όμως, που προβλημάτισε ακούστηκε από έναν μαθητή: «Κυρία αυτή είναι μία πτυχιακή μόνη της. Αυτή να μελετήσετε!» κι έτσι άρχισε να καλλιεργείται η ιδέα για επιπλέον μελέτη περίπτωσης κάποιων μαθητών με ακραίες αντιδράσεις.

Η επόμενη δράση, κατά την οποία οι μαθητές δραματοποιούν τις ιστορίες τους σε ομάδες των πέντε ατόμων (1.5), αντιμετωπίστηκε επίσης κάπως βιαστικά. Πέντε μαθητές θεωρώντας εσφαλμένα πως η συνάντηση θα είχε διάρκεια μίας ώρας, είχαν ειδοποιήσει τους γονείς τους, οι οποίοι περίμεναν έξω από την αίθουσα. Αυτό δημιούργησε αναστάτωση και άγχος και στους υπόλοιπους. Υπήρχαν αρκετές διαφωνίες στις ομάδες. Παρουσιάστηκαν, όμως, ολοκληρωμένες προσπάθειες. Στον αναστοχασμό έδειχναν όλοι χαρούμενοι. Αρκετές ήταν οι ζωγραφιές των μαθητών αλλά υπήρξαν και φράσεις: «Αυτοπεποίθηση = Δύναμη», «Να είσαι ικανός για όλα», «Αυτός που γνωρίζει τον εαυτό του», «Αυτοπεποίθηση είναι να πιστεύεις σε σένα». Στο τέλος της παρέμβασης, και αφού έφυγαν όλοι οι μαθητές, η μαθήτρια που απαντούσε συνέχεια «Τίποτα» παρέμεινε (χωρίς να της ζητηθεί) να βοηθήσει στην τακτοποίηση της αίθουσας. Η εμπυλωτήρια σχολίασε: «-Να, μία ιστορία που θα μπορούσε να σε κάνει περήφανη: αν κάποιος σε ρωτήσει, θα πεις ότι μένεις και βοηθάς την καθηγήτριά σου». «-Ναι, καλά, ό,τι και να μου πείτε εγώ 'τίποτα' νιώθω» απάντησε και έτσι φύγαμε περισσότερο προβληματισμένοι από πριν.

2^η Παρέμβαση:

Στη δεύτερη παρέμβαση δεχτήκαμε στην ομάδα δύο καινούργια μέλη, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι, που αρχικά είχαν προγραμματιστεί να ανήκουν στην ΟΕ της έρευνας. Σοβαρά προσωπικά τους προβλήματα, ωστόσο, τους οδήγησαν σε ακραίες συμπεριφορές και μία από τις συστάσεις των ειδικών επιστημόνων που τους παρακολουθούν ήταν η ενα-

σχόλησή τους με το θέατρο. Έτσι, μετά από παράκληση των κηδεμόνων τους και του Διευθυντή του σχολείου μας και λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη ότι η έρευνα μόλις έχει αρχίσει και θα προλάβαιναν να παρακολουθήσουν ικανό αριθμό παρεμβάσεων, τους δεχτήκαμε. Σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, παρόλο που έτυχαν θερμής υποδοχής από τους συμμαθητές τους, είχαν συγκρατημένη συμπεριφορά. Το κορίτσι μιλούσε πάρα πολύ λίγο ενώ το αγόρι επανέλαβε αρκετές φορές: «*Κυρία αυτοί τα έχουν ξανακάνει!*». Οι ασκήσεις γνωριμίας και ενεργοποίησης του σώματος κύλησαν σε πολύ ευχάριστο κλίμα, με γέλιο και πειράγματα. Έξι μαθήτριες έχουν εμφανές πρόβλημα βάρους, με αρκετά παραπανίσια κιλά. Αυτό φάνηκε ότι αποτελεί πρόβλημα για τις πέντε από αυτές, ενώ η έκτη έδειχνε εντελώς ανεπηρέαστη.

Στο παιχνίδι με το «φανταστικό ποντίκι» (2.2), τα κορίτσια αυτά έδειξαν συστολή στο να τις κοιτάνε όλοι όσο κουνιούνται, και φρόντιζαν να το ξεφορτωθούν πολύ γρήγορα. Μία από αυτές το διατυπώνει δυνατά: «*Κυρία έχουμε κιλά, δε γίνεται να κάνουμε όλοι τα ίδια*» για να της απαντήσει μια συμμαθήτριά της: «*Δε χρειάζεται να κάνουμε όλοι τα ίδια!*». Το περπάτημα στον χώρο (2.3), χρειάστηκε να επαναληφθεί αρκετές φορές προκειμένου να επιτύχουμε κάποιο ικανοποιητικό βαθμό συγκέντρωσης και ησυχίας. Οι πρώτες προσπάθειες πνίγηκαν στο γέλιο. Κάποιοι φώναζαν «*ησυχία*» στους υπόλοιπους κι αυτό δημιουργούσε φυσικά μεγαλύτερη φασαρία. Όταν, όμως, δόθηκαν οι οδηγίες: «*Ένας ακίνητος, όλοι περπατάνε*» και μετά: «*Ένας περπατάει, όλοι ακίνητοι*» οι μαθητές άρχισαν να συγκεντρώνονται. Στο τέλος της άσκησης, όταν διατυπώθηκε η συνθήκη: «*όποιος χάνει φεύγει*», η ομάδα λειτούργησε εξαιρετικά.

Στην παντομίμα (2.4), περίπου τέσσερις μαθητές είχαν μεγάλη δυσκολία να εκφραστούν. Η μαθήτριά «*δεν μιλάω μπροστά στον κόσμο*» κατάφερε, την τρίτη φορά και κοκκινίζοντας, να περπατήσει τρία βήματα παριστάνοντας ένα μοντέλο, ενώ η μαθήτριά που επέμενε στο «*τίποτα*» προσπαθούσε και σε αυτή την άσκηση να κάνει παντομίμα ένα «*τίποτα*». Οι αντιδράσεις των συμμαθητών της ήταν έντονες και αυτή τη φορά. Στην επόμενη άσκηση (2.5), κατά την οποία οι μαθητές κατέγραφαν τρία θετικά τους χαρακτηριστικά, μερικοί μαθητές φοβήθηκαν μήπως κατηγορηθούν ως «*ψώνια*» από τους υπόλοιπους και μετρίαζαν αυτά που έγραφαν. Για παράδειγμα, κανένας δεν ανέφερε το επίθετο «*όμορφος*», παρόλο που τουλάχιστον τρεις μαθήτριες ανήκουν κατά κοινή ομολογία στις ωραιότερες του σχολείου. Η μαθήτριά «*τίποτα*» έγραψε τρεις κάρτες με τη λέξη «*τίποτα*». Τα μέλη της ομάδας της την παρότρυναν να γράψει οτιδήποτε άλλο και στη συνέχεια της είπαν ότι οι κάρτες της εξαιρούνται γιατί δεν είχε καταλάβει την άσκηση. Έδειξε να το αποδέχεται και αρκέστηκε στο να χαρακτηρίζει τους

άλλους. Στη συγγραφή ιστορίας (2.6), συμμετείχαν όλοι. Κάποιες ιστορίες είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. «*Η χώρα του ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΤΡΑΓΟΥΔΑΩ ΟΜΟΡΦΑ*», «*Η χώρα του ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΧΟΡΕΥΩ*», «*Η χώρα του ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΕΡΠΑΤΑΩ ΑΝΑΠΟΔΑ*» και «*Η χώρα του ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΕΤΑΞΩ*» παρουσίασαν τα δρώμενά τους δημιουργώντας πολύ ευχάριστο κλίμα. Στις δραματοποιήσεις τα παιδιά που είχαν από την αρχή δηλώσει τη συστολή τους, άφηναν να «πρωταγωνιστούν» οι συμμαθητές τους. Στον αναστοχασμό ζητήθηκε από όλους να πουν κάτι που τους άρεσε/εντυπωσίασε από την εμπειρία τους μέχρι εκείνη τη στιγμή. «*Περνάω πολύ καλά!*», «*Στην αρχή δεν το πίστευα και τόσο αλλά νομίζω ότι θα μου κάνει καλό*», «*Μου αρέσουν πιο πολύ τα παιχνίδια, στα θεατρικά ντρέπομαι λίγο*», «*Εμένα με εκνευρίζει η Ειρήνη που λέει συνέχεια 'τίποτα'*», «*Ήδη έχω κάνει πράγματα που δεν πίστευα ότι θα κάνω*», «*Εγώ, κυρία, δεν ξέρω αν θα βελτιωθώ, αλλά τουλάχιστον θα σας βοηθήσω στο πτυχίο σας!*» είναι κάποιες από τις φράσεις που ακούστηκαν.

3^η Παρέμβαση:

Στην τρίτη συνάντηση, ήταν όλοι κάπως πιο εξοικειωμένοι. Στην ενεργοποίηση του σώματος με το παιδικό τραγουδάκι, δυο τρεις είπαν αρχικά πως αυτά είναι για μικρά παιδιά. Πολύ σύντομα, όμως, συμμετείχαν όλοι πολύ ενεργά με θετική διάθεση. Η άσκηση του μυστικού ήχου (3.2), κύλησε επίσης με ενθουσιασμό. Κάποιοι έδειξαν ιδιαίτερη δυσκολία και ανασφάλεια στο να περπατάνε με κλειστά μάτια· υπήρχε, όμως, έντονη βοήθεια από τα ζευγάρια τους.

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης (3.3), υπήρχε γενική προθυμία από τους περισσότερους μαθητές να αναλάβουν ρόλους. Τον «πρωταγωνιστικό ρόλο» ανέλαβε η Ειρήνη, η οποία δηλώνει με όλους τους τρόπους πως δεν μπορεί να κάνει τίποτα σωστά. Αρκετές φορές, η δράση καθυστέρησε, επειδή η Ειρήνη στεκόταν αμήχανη στη μέση λέγοντας «*Μα δεν ξέρω τι να κάνω!*». Οι περισσότεροι μαθητές ένιωθαν αμήχανοι όταν έπρεπε να μιλήσουν μόνοι τους και ανακουφίζονταν όταν τελείωναν. Αντίθετα, στις γενικές δράσεις που συμμετείχαν όλοι (: ομαδικό γλυπτό, αγορά, παγωμένες εικόνες), έδειχναν πιο άνετοι. Στην κατάληξη του δράματος όπου η εμψυχώτρια αγκαλιάζει τον πρωταγωνιστή – νέο (Ειρήνη) και του λέει: «*το πιο αξιόλογο πράγμα στη ζωή μας είσαι εσύ*», η μαθήτρια ήταν έτοιμη να βάλει τα κλάματα. Οι δύο μαθητές με τις ακραίες συμπεριφορές που εντάχθηκαν στην ομάδα από τη δεύτερη παρέμβαση είχαν διαφορετικές αντιδράσεις. Το αγόρι έδειχνε απόλυτα ενσωματωμένο, αναλάμβανε ενεργό ρόλο στις δράσεις και δεν δυσκολευόταν σε καμία άσκηση. Το κορίτσι, από την άλλη μεριά,

έδειχνε μεγάλη ανασφάλεια. Όσες φορές πήρε τον λόγο μιλούσε πολύ χαμηλόφωνα, ενώ ήταν αρκετές οι στιγμές που ήταν κλεισμένη στον εαυτό της και χαμένη στις σκέψεις της. Όταν κάποια δράση ήταν πολύ επιτυχημένη, κοιτούσε τους συμμαθητές της με θαυμασμό σαν να έκαναν κάτι που εκείνη δε θα φανταζόταν ποτέ ότι μπορεί να πετύχει.

Συμπερασματικά, στην τρίτη αυτή παρέμβαση καταλήξαμε πως: (α) για τους περισσότερους μαθητές, είναι τεράστιας σημασίας η γνώμη των άλλων για αυτούς, (β) οι μεγαλύτερες ανασφάλειες εντοπίζονται στον τομέα της αυτοπεποίθησης που αφορά την εξωτερική εμφάνιση και την έκθεση μπροστά σε κόσμο. Στον αναστοχασμό, η ανατροφοδότηση από τις σελίδες του ημερολογίου που πήραμε ήταν κυρίως θετική. Οι περισσότεροι το χαρακτήριζαν ευχάριστη ή θετική εμπειρία. Δύο μαθητές έγραψαν πως ένιωθαν δυσκολία και αρνητικά συναισθήματα, γνώριζαν όμως πως η δράση αυτή τους «κάνει καλό» και το γενικό κλίμα ήταν «περνάμε τουλάχιστον καλά».

4^η Παρέμβαση:

Πριν την τέταρτη παρέμβαση παρουσιάστηκε μία από τις μαθήτριες και δήλωσε σε έντονη συναισθηματική φόρτιση, σχεδόν κλαίγοντας, πως δεν ξέρει αν πρέπει να συνεχίσει στο πρόγραμμα γιατί νιώθει ότι της κάνει κακό. Όταν της ζητήθηκε να δώσει εξηγήσεις, δήλωσε πως νιώθει παραγκωνισμένη, ότι κανένας από τους υπόλοιπους δεν την εκτιμά, δεν της δίνουν το λόγο σχεδόν ποτέ και έχει δημιουργηθεί ένα αρνητικό κλίμα εναντίον της. Προβληματιστήκαμε καθώς δεν είχε παρατηρηθεί το παραμικρό από όσα υποστήριζε. Είπε πως οι γονείς της έκριναν πως έχει γίνει υπερευαίσθητη εξαιτίας της ενασχόλησής της με την Τέχνη (συμμετείχε και παλιότερα σε θεατρικές ομάδες) και την παρότρυναν να σταματήσει. Ξεκαθαρίζοντας από την αρχή πως πρέπει η ίδια να αποφασίσει για τον εαυτό της, συζητήσαμε αρκετή ώρα και κατέληξε να λέει από μόνη της τη φράση: «*Ε, αν τα καταφέρω πάντως και μόνο από αυτό θα έχω αυτοπεποίθηση μετά!*».

Στις ασκήσεις ενεργοποίησης (4.1.) έδειχναν πολύ χαρούμενοι όλοι και η «*καυτή πατάτα*» (4.2.) προκάλεσε ενθουσιασμό. Προβληματισμένοι από τη συζήτηση που είχε προηγηθεί, παρατηρούσαμε με ιδιαίτερη προσοχή αν τυχόν υπάρχουν πειράγματα ή στοχευμένα κακοπροαίρετα σχόλια μεταξύ των μαθητών. Εντοπίσαμε κάποια σχόλια και μία ελαφρά ειρωνεία που απευθυνόταν σε έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, ο οποίος, όμως, έδειχνε πολύ χαρούμενος και αφοσιωμένος σε ό,τι έκανε. Πρωτοστατούσε στις ασκήσεις και, παρόλο που καταλάβαινε πολύ καλά τι ακριβώς του έλεγαν, δεν

επηρεαζόταν στο παραμικρό. Κάποιες από τις φράσεις που συμπλήρωσαν στη σελίδα «ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ...» (4.4) ήταν: «Δεν μπορώ να μιλάω μπροστά σε κόσμο», «Δεν μπορώ να πάρω είκοσι στα Μαθηματικά», «Δεν μπορώ να μην καλύπτω τη φίλη μου όταν μου το ζητάει», «Δεν μπορώ να κοινωνικοποιηθώ», «Δεν μπορώ να κάνω δίαιτα», «Δεν μπορώ να αδυνατίσω». «Δεν μπορώ να εκφράζω συναισθήματα».

Η ιστορία του αλυσοδεμένου ελέφαντα (βλ. Παράρτημα 4) εντυπωσίασε τους μαθητές και συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Στον εσωτερικό μονόλογο του ελέφαντα ακούστηκαν φράσεις, όπως: «Γιατί να συμβαίνει σε εμένα; Είναι άδικο!», «Θέλω να ζήσω ελεύθερος αλλά φοβάμαι πολύ», «Θέλω να με σέβονται, θέλω να με αγαπάνε», «Πονάω. Νιώθω ανήμπορος και μόνος», «Δεν αξίζω τίποτα». Στον διάδρομο συνείδησης όλοι έδειχναν να ταυτίζονται ως προς τις συμβουλές τους στον ελέφαντα και τα ρήματα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν «Προσπάθησε» και «Μπορείς». Στον αναστοχασμό, φώναζαν πάρα πολύ δυνατά τις φράσεις που τώρα είχαν μετατραπεί σε «Μπορώ να...». Ήταν ενθουσιασμένοι, τις επανέλαβαν πολλές φορές και στο τέλος το δρώμενο εξελίχθηκε σε πανηγυρισμό. Στη συζήτηση που ακολούθησε, οι περισσότεροι είπαν ότι ένιωσαν να παίρνουν δύναμη από την ιστορία του αλυσοδεμένου ελέφαντα και ότι σίγουρα θα τον σκέφτονται κάθε φορά που νιώθουν ότι δεν μπορούν να καταφέρουν κάτι. Μία μαθήτρια είπε ότι είχε διαβάσει ήδη την ιστορία από το βιβλίο του Μπουκάι και μία άλλη εξέφρασε επιφυλάξεις λέγοντας «Τώρα εδώ νιώθω πολύ καλά αλλά δεν ξέρω αν θα κρατήσει αυτό κι αύριο». Ήταν η πρώτη συνάντησή μας στην οποία έμειναν όλοι στο τέλος για να τακτοποιήσουμε την αίθουσα και να φύγουμε όλοι μαζί.

5^η Παρέμβαση:

Στην πέμπτη παρέμβαση το κλίμα ήταν, αρχικά, αρνητικό. Ήταν η επέτειος της 17^{ης} Νοεμβρίου, ημέρα που οι μαθητές έχουν συνδέσει στο μυαλό τους με αργία. Οι δύο πρώτες ασκήσεις (5.1. – 5.2.) πραγματοποιήθηκαν χωρίς συγκέντρωση, με αρκετή φασαρία και γκρίνια. «Κυρία να πάμε για ένα καφέ καλύτερα» ακούστηκε από δυο, τρεις. Έτσι, αποφασίστηκε να συμπεριληφθεί μία άσκηση που ήταν προγραμματισμένη να πραγματοποιηθεί μερικές παρεμβάσεις αργότερα (5.3). Οι μαθητές έπρεπε να τρέξουν με κλειστά μάτια προς την εμπυχώτρια, έχοντας απόλυτη εμπιστοσύνη ότι θα τους συγκρατήσει. Εξηγήθηκε στους μαθητές πως αυτή είναι μία άσκηση στην οποία ο καθένας πειραματίζεται με τα όριά του και πως γι' αυτό χρειάζεται συγκέντρωση και ησυχία.

Πρώτη ζήτησε να τρέξει η Ειρήνη, που μέχρι τώρα δήλωνε με όλους τους δυνατούς τρόπους «είμαι ένα τίποτα». Ήταν εντυπωσιακά γρήγορη. Έτρεξε με δύναμη και αποφα-

συστικότητα και ήταν δύσκολο να συγκρατηθεί στον τερματισμό. Όλοι τη χειροκρότησαν ενθουσιασμένοι. Ακούστηκαν σχόλια όπως: «Κυρία, εγώ δεν μπορώ να τρέξω ούτε με ανοιχτά μάτια», «Κυρία, θα σκοτωθούμε», «Κυρία, εσείς μπορείτε να μας κρατήσετε;». Πέντε από τους μαθητές ολοκλήρωσαν την άσκηση χωρίς δυσκολία. Οι περισσότεροι επιβράδυναν ή σταματούσαν στη μέση περίπου της διαδρομής και συνέχιζαν περπατώντας διστακτικά. Δύο μαθήτριες δεν ήθελαν καθόλου να επιχειρήσουν την άσκηση. Όλοι οι υπόλοιποι τις παρότρυναν πολύ έντονα και έτσι ένιωσαν να στοχοποιούνται. Ένιωθαν πολύ αμήχανα. Μία συμμαθήτριά τους είπε αυθόρμητα ότι θα τις βοηθούσε. Τις έπιασε από τα δύο χέρια και περπάτησαν μέχρι το τέλος της διαδρομής.

Στη συνέχεια, προστέθηκε άλλη μία άσκηση εκτός προγραμματισμού (5.4), προκειμένου να παρατηρήσουμε τις αντιδράσεις τους μετά από μία έντονη συναισθηματικά στιγμή. Ορίστηκε μία νοητή ευθεία γραμμή από την εμψυχώτρια μέχρι τον απέναντι τοίχο και δόθηκε η οδηγία στους μαθητές να μπου σε μία σειρά, ανάλογα με την αίσθηση που έχουν για εκείνους. «Ο καλύτερος στον τοίχο, ο χειρότερος σε εμένα» ήταν η οδηγία που δόθηκε. Ακολούθησαν κάποιες στιγμές αμηχανίας και φάνηκε ότι κάποιιοι δεν κατάλαβαν τι έπρεπε να κάνουν. Οι δύο μαθήτριες που δεν είχαν καταφέρει να τρέξουν μόνες τους πήραν τη θέση του χειρότερου και μάλωναν ποια είναι χειρότερη από την άλλη. Την ίδια θέση πήρε και η μαθήτρια που είχε εκτελέσει την άσκηση καλύτερα από όλους. Οι υπόλοιποι δίσταζαν να πάνε στη θέση του καλύτερου, παρόλο που αρκετοί έδειχναν πως το ήθελαν πολύ. «Ε δεν είμαι και ψωνάρα!», «Εντάξει καλή νιώθω, αλλά θα έχει και καλύτερους», «Εντάξει, όλοι καλοί είμαστε», ακουγόταν στις θέσεις της κορυφής.

Στην εισαγωγική άσκηση πάνω στα πρότυπα ομορφιάς (5.5.) οχτώ μαθητές τοποθετήθηκαν με τη φράση «η εξωτερική εμφάνιση μπορεί να δείχνει βασικά στοιχεία του χαρακτήρα ενός ανθρώπου», έξι μαθητές με τη φράση «η ομορφιά είναι δύναμη» και τέσσερις μαθητές με τη φράση «ερωτευόμαστε κάποιον βάσει της εξωτερικής του εμφάνισης». Στη δραματοποίηση της ιστορίας της ομορφότερης πριγκίπισσας στον κόσμο (Δράση 2), τον ρόλο της όμορφης πριγκίπισσας ανέλαβαν, μετά από ομόφωνη απόφαση της ομάδας τους, οι ωραιότερες κοπέλες κάθε ομάδας. Όταν αργότερα η εμψυχώτρια παρουσίασε εικόνες της πριγκίπισσας από το διαδίκτυο και είδαν μία παχύσαρκη τριχωτή γυναίκα με έντονα ανδρικά χαρακτηριστικά προσώπου, τα συναισθήματα ήταν έντονα και ανάμικτα. Δύο κοπέλες άρχισαν να γελάνε νευρικά ενώ η τρίτη ήταν έτοιμη να βάλει τα κλάματα λέγοντας συνέχεια «Δεν είμαι έτσι εγώ!». Η δημόσια ομιλία της πριγκίπισσας (Δράση 3) προστέθηκε προκειμένου να ανιχνεύσουμε τον βαθμό στον

οποίο οι μαθητές εκφράζονται με άνεση μπροστά σε κοινό. Ωστόσο, επειδή η δράση μας είχε βγει εκτός χρόνου δεν επιμείναμε να μιλήσουν όλοι οι μαθητές. Έτσι πέντε μαθητές που δεν είχαν κανένα πρόβλημα σηκώθηκαν πρώτοι εθελοντικά και μίλησαν.

Στον αναστοχασμό, τα συμπεράσματα ήταν πως η εξωτερική ομορφιά είναι σχετική και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Επομένως, δεν πρέπει να είμαστε εξαρτημένοι από πρότυπα ομορφιάς. Οι περισσότεροι μαθητές σημείωσαν πως θα ήθελαν μόνο μικροαλλαγές στην εξωτερική τους εμφάνιση και ότι σίγουρα την προτιμούν από αυτή της πριγκίπισσας!

6^η Παρέμβαση:

Στην έκτη παρέμβαση, τα παιχνίδια ενεργοποίησης σώματος δημιούργησαν ευχάριστο κλίμα. Στο παιχνίδι με τα δύο μπαλάκια (6.1.) δημιουργήθηκε αρχικά ανταγωνιστικό κλίμα, αλλά στην πορεία φάνηκε ότι ενδιαφέρει περισσότερο το παιχνίδι παρά η νίκη (έτσι πολλοί μαθητές βοηθούσαν τους διπλανούς τους παρόλο που ανήκαν στην άλλη ομάδα). Το περπάτημα με διάφορους τρόπους (κυρίως ζώων), φάνηκε επίσης αστείο. Ωστόσο υπήρχαν οι κατάλληλες συνθήκες συγκέντρωσης και ησυχίας. Κανείς δεν δυσκολευόταν στο να εκτεθεί και όλοι έκαναν διάφορες κινήσεις, δείχνοντας σε πολύ μεγάλο βαθμό εξοικειωμένοι με το σώμα τους. Στο ίδιο κλίμα, κύλησε και η επόμενη άσκηση (6.2.) στην οποία οι μαθητές κινούνταν διατεταγμένοι σε ρόμβους. Όλοι έδειχναν υπευθυνότητα και κάποια αμηχανία όσο είχαν τον ρόλο του αρχηγού της ομάδας τους.

Στην ομαδική ανάγνωση (6.3), χρειάστηκαν δύο ή τρεις επαναλήψεις για να γίνει αντιληπτό πώς ακριβώς πρέπει να κυλήσει η διαδικασία. Στην τρίτη προσπάθεια, ήταν όλοι συγκεντρωμένοι, άκουγαν προσεκτικά το συμμαθητή τους και έπαιρναν τον λόγο σχετικά σωστά. Στη δραματοποίηση της ιστορίας (6.4.), ανέλαβαν ενεργό ρόλο και οι μαθητές που στις προηγούμενες παρεμβάσεις καλύπτονταν πίσω από τους συμμαθητές τους. Όλες οι ομάδες, κατανοώντας το νόημα της ιστορίας, έδιναν έμφαση στην αξία της προσπάθειας της χελώνας. Οι μαθητές που κατά κοινή ομολογία έδειχναν να έχουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση από τους άλλους, προσπαθούσαν να πάρουν τον ρόλο του λαγού παρόλο που ήξεραν πως θα είναι ο χαμένος στο τέλος. Επίσης, μετά από σχετική ερώτηση ανακαλύψαμε πως όσοι μαθητές υποδύθηκαν τον λαγό είναι ενεργοί αθλητές σε συλλόγους και ομάδες.

Στην επόμενη δραστηριότητα, της τηλεοπτικής εκπομπής (6.5.), αναδείχθηκαν μαθητές που γενικά απέφευγαν να παίρνουν ενεργό ρόλο. Παρόλο που η οδηγία ήταν να συ-

μπεριληφθεί μία από τις φράσεις που τους δόθηκαν, όλες οι ομάδες χρησιμοποίησαν περισσότερες και μία ομάδα τις μεταχειρίστηκε όλες. Στη συζήτηση που ακολούθησε στο τέλος, όλοι, εκτός από δύο μαθητές, συμφώνησαν πως ένιωθαν αρκετά άνετα να μιλάνε μπροστά στους άλλους: *«Εγώ κυρία στην τάξη ντρέπομαι να διαβάζω δυνατά, εδώ, όμως, δε με ένοιαζε»*, *«Μου άρεσε που όσο διάβαζα ένιωθα πως με ακούνε και προσέχουν τι λέω»*, *«Εγώ ήθελα να διαβάσω όλη την ιστορία μόνη μου»*.

Όλοι, εκτός από τέσσερις, είπαν πως ένιωθαν αμηχανία όταν έπρεπε να είναι αρχηγοί στην ομάδα τους ή όταν ερχόταν η στιγμή να πουν τα λόγια τους στη δραματοποίηση. Δήλωσαν, όμως, πως σταδιακά άρχιζαν να νιώθουν καλύτερα: *«Εντάξει, η αρχή ήταν δύσκολη, τώρα έχουμε συνηθίσει»*, *«Εγώ όταν πρέπει να μιλήσω νιώθω ότι κοκκινίζω, αλλά θέλω να τα πω»*, *«Νιώθω λίγο άβολα γιατί με κοιτάνε όλοι, αλλά ξέρω ότι μπορώ να είμαι καλή, οπότε συνεχίζω»*. Από τις φράσεις που τους δόθηκαν για να χρησιμοποιηθούν στην εκπομπή τους, οι δυο με τις οποίες ένιωσαν να ταυτίζονται οι περισσότεροι μαθητές ήταν: *«Εμείς καθορίζουμε αν θα βυθιστούμε στη μιζέρια ή αν θα γίνουμε δυνατοί»* και *«Μπορεί να απογοητευτείς αν αποτύχεις, αλλά είσαι καταδικασμένος αν δεν προσπαθήσεις»*. Στην παρέμβαση αυτή παρατηρήσαμε συνολικά έντονο ομαδικό πνεύμα, εξοικείωση και ευκολία στην έκθεσή στο κοινό όπως και ιδιαίτερα ομαλή συνεργασία.

7^η Παρέμβαση:

Στην έβδομη παρέμβαση, οι μισοί περίπου μαθητές άρχισαν να έρχονται πολύ νωρίτερα και να ανυπομονούσαν να αρχίσουμε. Μία από τις μαθήτριες, η οποία μέχρι τώρα έδειχνε αρκετά μοναχική και ήρεμη, άρχισε ξαφνικά να εξομολογείται πολύ προσωπικά οικογενειακά της προβλήματα με έντονη συναισθηματική φόρτιση. Δήλωσε ότι το πρόγραμμα αυτό το θεωρεί ως μοναδική διέξοδο στο να μπορέσει να στηριχτεί στον εαυτό της και να αντέξει την, ομολογουμένως, δύσκολη καθημερινότητά της. Δήλωσε, επίσης, πως της φτιάχνει η διάθεση και αυτό επιδρά στην αυτοπεποίθησή της, καθώς, γυρίζοντας στο σπίτι της, νιώθει πως μπορεί να αντιμετωπίσει τα πάντα. Την άποψη αυτή ενίσχυσαν και άλλοι μαθητές οι οποίοι παρακολουθούσαν.

Οι ασκήσεις ενεργοποίησης σώματος και δημιουργίας ομάδας κύλησαν πολύ εύκολα. Παρόλο που κάποιοι μαθητές ξέφευγαν κάποιες στιγμές με γέλια, οι υπόλοιποι τους επανέφεραν. Παρατηρήσαμε, επίσης, πως είχαν σταματήσει τα ειρωνικά σχόλια που ακούγονταν στις πρώτες παρεμβάσεις και οι μαθητές έδειχναν να αποδέχονται πλήρως ο ένας τον άλλον. Στην άσκηση με το περπάτημα σε ομάδες (7.1.), δύο μαθητές δήλω-

σαν αργότερα πως ένιωθαν να είναι το κέντρο της προσοχής όταν ήταν αρχηγοί και αυτό τους δημιουργούσε άγχος. Οι υπόλοιποι δήλωσαν πως το διασκέδασαν πολύ. Παρόλο που αρχικά θεωρούσαμε πως το κουκλοθέατρο ήταν καταλληλότερο για μικρότερες ηλικίες και πως οι μαθητές θα το αντιμετωπίσουν ως «παιδική» δράση, αυτοί έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και χαρά. Κάποιοι διεκδίκησαν και κατάφεραν να πάρουν τις κούκλες που ήθελαν, παρόλο που τις διεκδικούσαν και άλλοι. Παρατηρήθηκε ότι μαθητές που γενικά είχαν δυσκολία στην έκφραση μπροστά σε κόσμο, μιλούσαν ιδιαίτερα άνετα, καλυπτόμενοι πίσω από την κούκλα. Ένας από τους μαθητές παρατήρησε πως όλοι μέσα από την κούκλα βγάζουν τα ζητήματα που τους απασχολούν και στην πραγματική τους ζωή.

Οι ιστορίες που δραματοποίησαν σε ομάδες είχαν ποικίλη θεματολογία. Υπήρξε ιστορία που αναφερόταν σε σχολική επιτυχία μετά από σκληρή προσπάθεια, ιστορία που αναφερόταν σε συμφιλίωση φίλων μετά από σύγκρουση και ιστορία για κατάκτηση μεταλλίου σε παγκόσμιο πρωτάθλημα. Στον αναστοχασμό δήλωσαν ομόφωνα την επιθυμία τους να ασχοληθούμε και σε επόμενη παρέμβαση με το κουκλοθέατρο. «Ένιωσα απίστευτα δημιουργική», «Το να μιλάς μέσα από την κούκλα σε κάνει πιο ελεύθερο να πεις ό,τι θες», «Εμένα μου άρεσε που άλλαξα τη φωνή μου συνέχεια και γελούσαν οι άλλοι», «Μου άρεσε που συνεργαστήκαμε και βγήκε ένα καλό αποτέλεσμα» ήταν, ενδεικτικά, κάποιες από τις φράσεις τους. Συνολικά, οι μαθητές έδειξαν ότι εκφράζονται ευκολότερα τώρα πια μπροστά στο κοινό, ότι αναπτύχθηκε η δημιουργικότητά τους, καθώς ετοίμασαν και παρουσίασαν τις ιστορίες τους ελεύθερα. Φεύγοντας είχαν την πολύ καλή εκείνη διάθεση που προκύπτει από την επίτευξη ενός στοχου.

8^η Παρέμβαση:

Στην όγδοη παρέμβαση όλοι ανυπομονούσαν να ασχοληθούν ξανά με το κουκλοθέατρο. Η άσκηση ενεργοποίησης σώματος (8.1.) κατά την οποία οι μαθητές παρίσταναν τις μαριονέτες κύλησε με γέλια, σε ένα γενικότερο κλίμα ευθυμίας. Παρατηρήσαμε, όμως, πως μαθητές με συστολή, που αρχικά είχαν τεράστια δυσκολία στην κίνηση, ήταν αρκετά απελευθερωμένοι και έδειχναν να μην τους νοιάζει η έκθεση μπροστά στους συμμαθητές τους. Δόθηκαν οδηγίες για την τελειοποίηση των κουκλών και η διαδικασία αυτή έκανε τα παιδιά να νιώσουν ιδιαίτερα δημιουργικά. Πολλοί μαθητές πήγαιναν και στις άλλες ομάδες ενθουσιασμένοι και καμάρωναν για τις κούκλες τους. Παρόλο που η ιστορία που δόθηκε ήταν απλή και φανταστήκαμε πως δεν θα υπήρχαν μεγάλες διαφορές στις παραστάσεις των ομάδων, παρατηρήθηκε μεγάλη ποικιλία στην παρου-

σίαση. Το ενδιαφέρον είναι ότι ενεργοποιήθηκαν και μαθητές που συνήθιζαν να καλύπτονται πίσω από τους συμμαθητές τους και ανέλαβαν ενεργό ρόλο, με ένταση φωνής και ερμηνευτική διάθεση στην οποία δεν μας είχαν συνηθίσει. Στον αναστοχασμό όλοι είπαν πως συνεργάστηκαν πολύ καλά, πως υπήρχε κλίμα συνεννόησης και συνεργασίας, πως τους είναι πολύ πιο εύκολο να μιλάνε πίσω από μία κούκλα και, επίσης, πως όλοι ένιωσαν ότι το αποτέλεσμα των παραστάσεών τους ήταν άρτιο και θα μπορούσε κάλλιστα να παρουσιαστεί σε μικρά παιδιά.

9^η Παρέμβαση:

Στην ένατη παρέμβαση, προσπαθήσαμε να επιτύχουμε τον «τέλειο» κύκλο στην αρχή της παρέμβασης (9.1). Πρόκειται για μια άσκηση που απαιτεί ησυχία και συγκέντρωση. Όταν τα παιδιά χρειάστηκε να καθίσουν στα γόνατα ενός συμμαθητή ή συμμαθήτριάς τους, παρατηρήθηκε αμηχανία από τους περισσότερους. Η ίδια αμηχανία παρατηρήθηκε και στην άσκηση ενεργοποίησης αισθήσεων (9.2.), αφού η επαφή των σωμάτων τους ήταν πολύ στενή. Οι παγωμένες εικόνες κατά τη διάρκεια της αφήγησης ήταν ευφάνταστες. Στο διάδρομο συνείδησης οι μαθητές είπαν κάποιες αξιοπρόσεχτες φράσεις: *«Μπορείς να καταφέρεις τα πάντα», «Αν ηρεμήσεις, η λύση θα έρθει μόνη της», «Να στηριχτείς στους φίλους σου. Όλοι μαζί θα τα καταφέρετε», «Πρέπει να ψάξεις να βρεις τη δύναμη που κρύβεται μέσα σου».* Μία μαθήτρια συγκινήθηκε με την ιστορία του αστεριού και άρχισε να δακρύζει. Κάποιοι από τις υπόλοιπους έδειχναν να συμπάσχουν, δύο τρεις όμως έκαναν κάποια κοροϊδευτικά σχόλια. Η αντιμετώπισή της ήταν: *«Εντάξει ας κοροϊδεύουν, εγώ μπήκα στη θέση του αστεριού και ένιωσα το συναίσθημά του».*

Στη συζήτηση που ακολούθησε, εκφράστηκε ομόφωνα η επιθυμία να παρουσιάστεί θεατρικά η συγκεκριμένη ιστορία σε κοινό. Κάποιοι πρότειναν να τη διασκευάσουν σε κουκλοθέατρο αλλά υπήρξε διαφωνία. Τους αφήσαμε λίγο να διαφωνήσουν προκειμένου να παρατηρήσουμε τις αντιδράσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Μαθητές που παλιότερα είχαν δυσκολία στο να λένε τη γνώμη τους, υποστήριζαν σθεναρά τώρα την προτίμησή τους. Το εντυπωσιακό ήταν πως η διαφωνία εξελίχθηκε περισσότερο σαν παιχνίδι που θα πρέπει να αναδείξει μία νικήτρια ομάδα, παρά σαν καυγάς. Η διάθεση όλων παρέμεινε πολύ καλή. Λαμβάνοντας υπόψη πως η επόμενη συνάντησή μας ήταν προγραμματισμένη για τις 22 Δεκεμβρίου, είπαμε στα παιδιά πως θα μπορούσε να γίνει μία αλλαγή στο πρόγραμμά μας. Αντί για την προγραμματισμένη παρέμβαση θα μπορούσαμε να οργανώσουμε παραστάσεις με το συγκεκριμένο παραμύθι με κοινό τους

γονείς και τα μικρά τους αδέρφια. Κάποιοι είπαν ότι μπροστά στους γονείς τους θα ντρέπονται. Καταλήξαμε, λοιπόν, για να είναι όλοι ικανοποιημένοι, να χωριστούν σε δύο ομάδες, οι οποίες θα προετοιμαστούν κατά τη διάρκεια της εβδομάδας και θα παρουσιάσουν το ίδιο παραμύθι και σε θεατρική και σε κουκλοθεατρική παράσταση στα αδέρφια τους.

10^η Παρέμβαση:

Η επόμενη, λοιπόν, παρέμβαση κύλησε σε εορταστικό κλίμα. Πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις ενεργοποίησης σώματος με Χριστουγεννιάτικα τραγούδια (10.1.). Τα μικρά αδέρφια ήταν είκοσι. Παρακολουθούσαν τη διαδικασία με περιέργεια και ενδιαφέρον. Η ομάδα μας έδειξε ασυνήθιστη σοβαρότητα και υπευθυνότητα, θέλοντας να εντυπωσιάσει το ξεχωριστό αυτό κοινό. Και οι δύο παραστάσεις ενθουσίασαν. Στην άσκηση αποφόρτισης (αναστοχασμός) (10.3.), ακούστηκε για πρώτη φορά η φράση *«Λάμπω γιατί μπορώ να παίζω θέατρο»*, ενώ οι περισσότεροι μαθητές αναφέρθηκαν σε στοιχεία του χαρακτήρα τους *«Λάμπω γιατί έχω υπομονή»*, *«Λάμπω γιατί μπορώ να καταλαβαίνω τους άλλους»*, *«Λάμπω γιατί είμαι έμπιστος»*. Στη συζήτηση που ακολούθησε μερικοί δήλωσαν ότι δυσκολεύονται να εκφράζουν δημόσια τα θετικά τους χαρακτηριστικά ενώ δύο είπαν πως δυσκολεύτηκαν να βρουν κάτι που να είναι τόσο καλό ώστε να τους κάνει να λάμπουν. Η μαθήτριά που αυτοπροσδιοριζόταν στις πρώτες παρεμβάσεις ως *«τιποτα»* είχε εθελοντικά αναλάβει το ρόλο του αστεριού που δεν μπορεί να λάμψει. Αυτό την έφερε στο τέλος της άσκησης στο κέντρο του κύκλου να ακούει από τους συμμαθητές της όλα τα θετικά της στοιχεία. Το αντιμετώπισε με αμηχανία, αλλά η χαρά της ήταν προφανής. Κάποιες από τις φράσεις που γράφτηκαν στον αναστοχασμό ήταν: *«Μου άρεσε που πρόσφερα χαρά»*, *«Όταν προσπαθούμε, μπορούμε να κάνουμε θαύματα»*, *«Είμαστε όλοι αστέρια!»*, *«Όλα μπορούν να γίνουν αν το θέλεις πραγματικά»*.

11^η Παρέμβαση:

Η ενδέκατη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε μέσα στις διακοπές των Χριστουγέννων και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχουν απουσίες μαθητών. Ο αριθμός των συμμετεχόντων, όμως, ήταν τέτοιος που επέτρεψε τελικά την πραγματοποίηση της παρέμβασης. Η άσκηση εμπιστοσύνης (11.2.) λειτούργησε εξαιρετικά σε αρκετά μεγάλο ποσοστό. Δύο μόνο ήταν οι μαθητές που δυσκολεύτηκαν να εμπιστευτούν τους συμμαθητές τους και να αφήσουν εντελώς ελεύθερο το σώμα τους, ενώ όλοι ήταν πολύ σίγουροι ότι μπορούν να στηρίξουν τον άλλον.

Στην εισαγωγική άσκηση «*πλανητικό σύστημα*» (11.3.) όλοι αναλάμβαναν με ευκολία τον ρόλο του αρχηγού και υπήρχε ροή στην εναλλαγή των ρόλων. Υπήρξε μία δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας «*κέντρο της ζωής μου*». Οι μισοί μαθητές υποστήριζαν «*Το κέντρο της ζωής μου είμαι εγώ*» και οι άλλοι μισοί πως δεν μπορούν να επιλέξουν γιατί είναι πολλά αυτά που μπορεί να επηρεάσουν τη σκέψη τους ταυτόχρονα. Μετά από σύντομες επεξηγήσεις, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες με τους λιγότερους μαθητές να είναι στην ομάδα «*Σχέση*» (11.4.). Η εξέλιξη που δόθηκε στην ιστορία κατά τη δραματοποίηση, φώτισε τα προβλήματα που προκύπτουν όταν η ζωή μας περιστρέφεται γύρω από λάθος κέντρο. Στις παρουσιάσεις των ομάδων, παρατηρήθηκε πως όλοι οι μαθητές είχαν σαφή βελτίωση στο να εκφράζονται μπροστά σε κόσμο. Όσοι παλιότερα ένιωθαν ντροπή, έτυχαν μεγάλης ενθάρρυνσης από τους υπόλοιπους, ενώ η μαθήτρια που στην πρώτη παρέμβαση είχε δηλώσει πως δεν μπορεί να μιλάει μπροστά σε κόσμο, ανέλαβε τον πρωταγωνιστικό ρόλο της Στέλλας στην ομάδα της. Στην ιδεοθύελλα, όμως, που ακολούθησε για την έννοια της αξίας (11.6.), αρχικά υπήρξε σιωπή. Αργότερα, οι μαθητές άρχισαν δειλά, δειλά να διατυπώνουν απόψεις στις οποίες κυριάρχησαν οι λέξεις «*Σεβασμός*» και «*αλληλεγγύη*».

12^η Παρέμβαση:

Στη δωδέκατη παρέμβαση παρατηρήθηκαν επίσης αρκετές απουσίες καθώς ο Ιανουάριος είναι περίοδος επαναληπτικών διαγωνισμάτων τετραμήνου για το Λύκειο και κάποιοι μαθητές δήλωσαν ότι έπρεπε να μελετήσουν. Έτσι η ησυχία που επικρατούσε κατά τις πρώτες ασκήσεις ενεργοποίησης και εμπιστοσύνης, καθώς και ο υψηλός βαθμός συγκέντρωσης που παρατηρήθηκε, δεν γινόταν να σημειωθεί με σιγουριά ως αποτέλεσμα της προόδου μας. Στο παιχνίδι με τα μαντήλια (12.1.) παρατηρήθηκε έντονη διεκδίκηση από όλους τους μαθητές. Φάνηκε ότι η νίκη είναι κάτι που τους αφορά και κανένας δεν έδειξε διάθεση παραίτησης. Στην άσκηση εμπιστοσύνης «*Οδηγώ τον τυφλό*» (12.2.) δύο μαθητές δήλωσαν ότι φοβούνται· ωστόσο συμμετείχαν στην άσκηση. Κατά τη διάρκεια της εισαγωγής στο playback theater εκφράστηκαν κάποιοι δισταγμοί: «*Κυρία αυτό είναι θέατρο κανονικό, πώς θα το παίζουμε εμείς;*», «*Κυρία αυτοί είναι ηθοποιοί και ξέρουν*». Πολλοί, όμως, ήταν εκείνοι οι μαθητές που είχαν παρακολουθήσει παράσταση και ενθουσιάστηκαν.

Στις πρώτες απόπειρες, οι περισσότεροι μαθητές ζητούσαν να αναλάβουν τον ρόλο του μουσικού, τον οποίον θεωρούσαν ενδεχομένως ευκολότερο. Οι ηθοποιοί ένιωθαν αμήχανα, ρωτούσαν «*Τι να πω δηλαδή;*» και κάποιοι δυσκολευόταν ακόμα και στο να

έχουν απλά σωστή στάση σώματος. Σύντομα, όμως, εξοικειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό και άρχισαν να παρουσιάζουν εξαιρετικό αποτέλεσμα. Η φόρμα του playback theater που τους άρεσε και ήθελαν συνέχεια να παρουσιάζουν ήταν τα «Διλήμματα». Παρατηρήσαμε πως τα περισσότερα διλήμματά τους αφορούσαν κάποιον από τους τομείς της αυτοπεποίθησης παρόλο που δεν είχε δοθεί ανάλογη οδηγία. Ενδεικτικά: «*Θέλω να γράψω είκοσι στο διαγώνισμα της Χημείας, αλλά η κολλητή μου επιμένει να πάμε σε ένα πάρτι που θα έχει τα καλύτερα αγόρια του σχολείου. Τι να κάνω;*» «*Οι γονείς μου επιμένουν να γίνω δασκάλα, αλλά εγώ θέλω να γίνω μουσικός*», «*Το αγόρι μου μου είπε πως θα του άρεσε να χάσω δυο τρία κιλά, αλλά εγώ θέλω να τρώω σουβλάκια κάθε βράδυ και δεν μπορώ τις δίαιτες*». Λαμβάνοντας υπόψη τις λύσεις που έδιναν οι ομάδες των μαθητών στα παραπάνω διλήμματα, συμπεράναμε πως υπήρχε έντονη εξοικείωση όλων ως προς την έκθεσή τους μπροστά σε κοινό. Είχε αναπτυχθεί σε πολύ καλό βαθμό η δυνατότητα τόσο της λεκτικής όσο και της σωματικής έκφρασής τους και επέδειξαν υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης στα προβλήματα των συμμαθητών τους.

Στον αναστοχασμό (12.6.) ήταν όλοι ενθουσιασμένοι. Απευθύνουμε ερωτήσεις στους μαθητές εκείνους, που στις πρώτες παρεμβάσεις, έδειχναν ιδιαίτερη συστολή, οι οποίοι δήλωσαν πως, στην αρχή της εμφάνισής τους στη σκηνή, ένιωθαν ανασφάλεια. Στην πορεία, όμως, ανέφεραν ότι απέκτησαν σιγουριά με τη βοήθεια των συμμαθητών τους και κατανόησαν ότι μπορούν να δράσουν το ίδιο καλά με τους υπόλοιπους. «*Εμένα μου έδιναν θάρρος τα βλέμματα που έβλεπα από κάτω στους υπόλοιπους*», «*Εγώ δεν πίστευα ποτέ ότι θα με χειροκροτάνε τόσο ζεστά και πήρα πολύ δύναμη*» δήλωσαν οι δύο πιο ντροπαλοί μαθητές. Ομόφωνα η ομάδα ζήτησε (με σθένος και αυτοπεποίθηση!) να επαληθευθεί και την επόμενη φορά παρέμβαση με playback theater.

13^η Παρέμβαση:

Η δέκατη τρίτη, λοιπόν, παρέμβαση δεν πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τον αρχικό της σχεδιασμό. Οι μαθητές που απουσίαζαν την προηγούμενη φορά ήρθαν ενημερωμένοι από τους υπόλοιπους και πολύ ανυπόμονοι. Στο παιχνίδι ενεργοποίησης σώματος (13.1.) δεν παρατηρήθηκαν διαφωνίες. Παρόλο που όλοι διεκδικούσαν με πάθος τη νίκη, αποδέχονταν άμεσα το λάθος τους. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι πως οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν πως το λάθος που προέκυπτε μέσα από το παιχνίδι ήταν τυχαίο γεγονός και κανείς δεν ένιωθε κατώτερος. Αυτό ανέβασε τη διάθεση σε υψηλά επίπεδα και όλοι χειροκρότησαν με χαρά το νικητή. Στην επόμενη άσκηση (13.2), κατά την οποία οι μαθητές μπλέχτηκαν σε κόμπο στην αρχή ακούγονταν γέλια, φωνές και

διαμαρτυρίες. Ακούστηκαν, όμως, δυνατά και οι φράσεις: *«Πρέπει να κάνουμε ησυχία για να τα καταφέρουμε»* και *«Ελάτε, μπορούμε αν συγκεντρωθούμε»* οι οποίες ενεργοποίησαν τη συγκέντρωσή των παιδιών. Προτρέψαμε τους μαθητές να συνεννοούνται όσο το δυνατόν με το βλέμμα και να συνειδητοποιήσουν ότι είναι όλοι τους μία ομάδα. Το αποτέλεσμα ήταν εξαιρετικό. Σε πολύ λίγο χρόνο, κατάφεραν να βρεθούν στις αρχικές τους θέσεις και ένιωσαν πάρα πολύ περήφανοι.

Μία από τις μαθήτριες ζήτησε να μιλήσει εκείνη στους συμμαθητές της που απουσίαζαν για το playback theater. Χρειάστηκε ελάχιστες φορές να τη διορθώσουμε και της προτείναμε να αναλάβει τον ρόλο του συντονιστή στην πρώτη φόρμα. Όλοι οι μαθητές ήθελαν να συμμετέχουν και κανένας δεν δίσταζε να ανέβει στη σκηνή. Εξηγήσαμε ότι θα έχει πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον αν δεν αναλωθούμε σε κοινότυπες ή αστείες ιστορίες, αλλά ψάξουμε να βρούμε τι πραγματικά μας απασχολεί. Παρουσιάστηκαν, λοιπόν, προβλήματα κυρίως στις σχέσεις με τους γονείς (*«Έχω όνειρο να μπω στη Σχολή Καλών Τεχνών, αλλά οι γονείς μου είναι αντίθετοι και λένε ότι δεν μπορούν να μου πληρώνουν τα φροντιστήρια»*, *«Θέλω να εξηγήσω στον πατέρα μου ποιος πραγματικά είμαι, αλλά φοβάμαι την αντίδρασή του και ξέρω ότι θα πληγωθεί βαθιά. Να του το αποκαλύψω ή να συνεχίσω να παίζω θέατρο μπροστά του;»*) και στην κοινωνική αλληλεπίδραση στο σχολείο (*«Νιώθω ότι κάποιοι μου κάνουν τον φίλο χωρίς όμως να με εκτιμούν πραγματικά. Μιλάνε πίσω από την πλάτη μου και γελάνε με στιδήποτε πω. Γίνονται σχόλια για την εμφάνισή μου και με υποτιμούν. Δεν μπορώ όμως να αντιδράσω γιατί το κάνουν να φαίνεται χιουμοριστικό και πάλι εγώ θα φανώ κακιά και θα δείξω ότι το πρόβλημα είναι στο μυαλό μου»*). Λιγότερο έδειχνε να τους απασχολεί η σχολική επίδοση, ενώ δεν παρουσιάστηκε καμία ιστορία που να αφορά τη σχέση τους με τον αθλητισμό.

Στον αναστοχασμό (13.4.) στο παιχνίδι *«τηλεφωνική συνδιάλεξη»* όλοι οι μαθητές ανέφεραν την εμπειρία τους ως πολύ θετική. Πέντε μαθητές είπαν πως πριν θεωρούσαν πως δε θα μπορούσαν να σταθούν σοβαροί στη σκηνή, ενώ τώρα ένιωσαν περήφανοι που τα κατάφεραν. Επίσης, ακούστηκε η φράση: *«Είναι φοβερό ότι με κάποιους είμαστε 5 χρόνια στο ίδιο σχολείο και νιώθω πως τώρα αρχίζουμε να γνωριζόμαστε»*.

14^η Παρέμβαση:

Η επόμενη παρέμβαση ξεκίνησε επίσης με ασκήσεις ενεργοποίησης σώματος (14.1.). Παρόλο που κάποιοι μαθητές δεν τα κατάφεραν καθόλου καλά στην άσκηση *«προηγούμενη κίνηση»*, δε σχολιάστηκαν καθόλου από τους υπόλοιπους και οι ίδιοι αντιμε-

τώπισαν κυρίως με χιούμορ την αδυναμία τους. Στην άσκηση «*περπάτημα σε ρόλο*» (14.2.) παρατηρήθηκε το φαινόμενο του «*κόντρα ρόλου*». Μαθητές, δηλαδή, που είχαμε παρατηρήσει πως είχαν υψηλό βαθμό γενικής αυτοπεποίθησης στις προηγούμενες παρεμβάσεις, επέλεξαν τώρα να παραστήσουν έναν άνθρωπο με χαμηλό βαθμό αυτοπεποίθησης και αντιστρόφως.

Αμέσως μετά, όταν οι μαθητές κλήθηκαν να βαδίσουν σύμφωνα με τον δικό τους βαθμό αυτοπεποίθησης, παρουσίασαν μία εικόνα συμβατή με την έως τώρα παρατήρησή μας. Ειδικότερα, η άσκηση εξελίχθηκε με ησυχία και υψηλό βαθμό συγκέντρωσης. Οι ερωτήσεις που ακούστηκαν κατά τη διάρκειά της ήταν: «*Ποιος είσαι;*», «*Πού πηγαίνεις;*», «*Πόσων χρονών είσαι;*», «*Τι σκέφτεσαι;*», «*Πώς νιώθεις;*» καθώς και κάποιες ακόμα που προέκυπταν αυθόρμητα εκείνη τη στιγμή. Οι περισσότερες καταστάσεις που περιέγραψαν οι μαθητές απαντώντας ήταν θετικές. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές περιέγραφαν το επάγγελμα ή την ιδιότητα που ονειρεύονται να έχουν: «*Μοντέλο, διάσημος μουσικός, πρωθυπουργός της χώρας, αεροσυνοδός*», ενώ οι ηλικίες, που υποτίθεται είχαν, κυμαίνονταν μεταξύ 25 και 30 ετών. Δύο μαθητές περιέγραψαν μια δύσκολη κατάσταση (: μόνιμη αργοπορία στη δουλειά και άγχος), ενώ οι περισσότεροι ήταν πλούσιοι και χωρίς προβλήματα. Τα συναισθήματά τους ήταν κυρίως θετικά (: χαρά, ενθουσιασμός, έρωτας), αλλά ακούστηκαν και λίγα αρνητικά (: άγχος, βαρεμάρα, θυμός).

Οι κάρτες ρόλων που τους δόθηκαν για να αυτοσχεδιάσουν (14.3) ήταν γραμμένες έτσι, ώστε να φωτίζουν τους τομείς της αυτοπεποίθησης που μελετάμε. Περιληπτικά: «*Δύο φοιτητές συναντιούνται τυχαία και ανακαλύπτουν στη συζήτηση πως έχουν σχέση με την ίδια κοπέλα*», «*Μία μητέρα που επιμένει πως δεν έχουν χρήματα να καλύψουν τις σπουδές εκτός Αθήνας με μία κόρη που επιμένει πως θα σπουδάσει στο Ρέθυμνο στη σχολή που πέρασε ό,τι και να γίνει*», «*Ένας προπονητής κολύμβησης που πιέζει τον αθλητή να κάνει χρήση ουσιών προκειμένου να πετύχει τους χρόνους για το Πανελλήνιο πρωτάθλημα*» «*Μία μαθήτρια που αντιγράφει από μία άλλη και μηδενίζουν το γραπτό και των δύο*» κλπ. Παρατηρήθηκε ιδιαίτερη προθυμία από όλους να συμμετέχουν στους αυτοσχεδιασμούς. Διάβαζαν προσεκτικά την κάρτα ρόλου που τους είχε δοθεί και επέμεναν στην απόδοση του ρόλου τους, εξαντλώνοντας τις δυνατότητές τους πάνω στη σκηνή. Έδειξαν ότι κατανοούν πλήρως τα συναισθήματα των άλλων και επιδοκίμαζαν με δυνατό χειροκρότημα όλες τις προσπάθειες.

Στον αναστοχασμό (14.4.) δήλωσαν πως η συγκεκριμένη ήταν μία από τις πιο ευχάριστες συναντήσεις μας: «*Να είστε καλά, κυρία, μας φτιάξατε τη μέρα!*», «*Το σκεφτόμου-*

να να έρθω γιατί έγραφα επαναληπτικό στο φροντιστήριο. Δεν το πιστεύω τι θα έχανα!». Τέσσερις μαθήτριες δήλωσαν πως ντρέπονται ακόμα πολύ όταν ανεβαίνουν στη σκηνή. Συμφώνησαν, όμως, πως τώρα πια ξέρουν ότι είναι ικανοί να τα καταφέρουν και ότι η ντροπή είναι μια δική τους αδυναμία που δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα: «Ξέρω ότι μπορώ να τα καταφέρω, θα παλέψω να μη ντρέπομαι απλά» «Κυρία, το ίδιο πράγμα νιώθω και στο αεροπλάνο. Φοβάμαι πολύ αλλά ταυτόχρονα ξέρω ότι είναι ασφαλές».

15^η Παρέμβαση:

Η προτελευταία παρέμβαση ξεκίνησε με περπάτημα στο χώρο (15.1.). Ήταν μια διαδικασία με την οποία οι μαθητές ήταν πλέον εξοικειωμένοι, οπότε δόθηκε η πρόσθετη οδηγία: «Είμαστε τυφλοί. Περπατάμε με κλειστά μάτια». Στην αρχή, κάποιοι είπαν πως περπάτημα με κλειστά μάτια ήταν αδύνατο να γίνει. Μόλις, όμως, επικράτησε ησυχία, τα κατάφεραν σε ικανοποιητικότατο βαθμό. Στην αρχή τα βήματά τους ήταν ιδιαίτερα διστακτικά, σύντομα όμως κατάφεραν να περπατούν πιο άνετα. Όταν η άσκηση τελείωσε, όλοι δήλωσαν πως στην αρχή δεν πίστεψαν πως θα τα καταφέρουν τόσο καλά. Στο παιχνίδι «Μπίλι μπίλι μπονγκ» που ακολούθησε παρατηρήσαμε πως οι μαθητές δεν ένιωθαν καθόλου άσχημα όταν έμεναν στο κέντρο του κύκλου. Αντιθέτως κάποιοι το επιδίωκαν, γιατί ένιωθαν περισσότερο ως «αρχηγοί» παρά ως «χαμένοι».

Αμέσως μετά κλήθηκαν να αποδώσουν με παντομίμα μία φράση που άκουγαν συνέχεια από τους γονείς τους από πολύ μικροί (15.2.). Οι φράσεις που κυριάρχησαν ήταν: «Πρόσεχε!» και «Να είσαι καλό παιδί!» και ακούστηκαν από πέντε τουλάχιστον μαθητές. Ωστόσο, ακούστηκαν και φράσεις όπως: «Άσε με τώρα δεν έχω χρόνο!», «Η Μαίρη δε θα αδυνατίσει ποτέ. Είναι βουλιμική σαν τη μαμά μου», «Εσύ παιδάκι μου σκας γάιδαρο!», «Όλα τα στραβά του πατέρα σου πήρες!». Το συχνότερο συναίσθημα, που περιέγραψαν με παντομίμα ότι τους προκαλεί συνήθως η φράση αυτή, ήταν το άγχος και ακολουθούσαν η απογοήτευση, ο θυμός και η αίσθηση πως τους είναι «βάρος». Ωστόσο, μία μαθήτρια δήλωσε πως η φράση που άκουγε συχνότερα ήταν: «Τι κούκλα κόρη έχω εγώ!» που της προκαλούσε το συναίσθημα της αγάπης.

Στη συνέχεια, συνεργάστηκαν οι μαθητές σε τετράδες και παρουσίασαν, θεατρικά, τα συναισθήματα της ομάδας τους από φράσεις που τους κυνηγούν από την παιδική τους ηλικία (15.3.). Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας τους έδειχναν να συνεργάζονται ομαλά και στις παρουσιάσεις συμμετείχαν όλοι οι μαθητές χωρίς να δείχνουν συστολή.

Οι φράσεις/πεποιθήσεις διάσημων προσώπων που έτυχαν ευρείας αποδοχής, παρόλο που αργότερα αποδείχτηκε πως δεν ίσχυαν (15.5.), εντυπωσίασαν τους μαθητές. Έδειξαν να κατανοούν απόλυτα τον τρόπο με τον οποίον η λανθασμένη πεποίθηση μπορεί να επηρεάζει τη ζωή τους, όταν αργότερα άκουσαν πιο οικείες φράσεις/πεποιθήσεις. Στο τέλος της διαδικασίας, όλοι οι μαθητές είχαν ακούσει τουλάχιστον μία φράση που ακούν και στο οικείο τους περιβάλλον, ενώ οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν πως δεν είναι μόνο μία η φράση που νιώθουν ότι τους αφορά. Όταν τους ζητήθηκε να γράψουν με μία μόνο λέξη την πρωταρχική αρνητική πεποίθηση των παιδικών τους χρόνων (15.4.), αυτό, δηλαδή, που πίστευαν για τον εαυτό τους όταν κάποιος τους επέκρινε ή τους μάλωνε, δυσκολεύτηκαν κάπως στην αρχή. Μετά τις κατάλληλες επεξηγήσεις, όμως, κατανόησαν απόλυτα ποιο ήταν το νόημα της δράσης.

Το ποίημα *«Αυτο-απόρριψη»* (15.6.) του Χόρχε Μπουκάι, στην πρώτη του ανάγνωση φάνηκε δυσνόητο στους μαθητές. Κατά τη δεύτερη ανάγνωση, άρχισαν να επαναλαμβάνουν ελεύθερα τα κομμάτια που τους εντυπωσιάζουν. Ζητήθηκε λίγος χρόνος για να το διαβάσει ο καθένας μόνος του και να ξεχωρίσει τους στίχους που θέλει να τονίσει. Ενδεικτικά, μερικά από τα κομμάτια που επέλεξαν οι ομάδες να παρουσιάσουν ως δρώμενο ήταν τα εξής: *«Είμαι ο απρόσκλητος μουσαφίρης, ο ανεπιθύμητος επισκέπτης, και ωστόσο, είμαι πρώτος που ήρθα και ο τελευταίος που θα φύγω»*, *«Έγινα ισχυρός με τον καιρό ακούγοντας τις συμβουλές των γονιών σου για το πώς να θριαμβεύσεις στη ζωή»*, *«Υπάρχω πριν από τη συνείδηση, πριν από την ενοχή, πριν από την ηθική, πριν από τις αρχές του χρόνου, πριν ακόμα ο Αδάμ ντραπεί για το κορμί του όταν αντιλήφθηκε ότι ήταν γυμνός... και το κάλυψε!»*, *«Εγώ είμαι η βασική αιτία της εξάρτησης, της κτητικότητας, της πίεσης, της ανηθικότητας, του φόβου, της βίας, του εγκλήματος, της τρέλας»*, *«Εγώ σου κρέμασα την ταμπέλα 'διαφορετικός' όταν σου είπα για πρώτη φορά στο αφτί ότι κάτι δεν πήγαινε εντελώς καλά σ' εσένα»*. Αυτό που κατά κοινή ομολογία τους ενθουσίασε στο ομαδικό δρώμενο που παρουσιάστηκε, ήταν πως όλοι οι μαθητές ένιωσαν ότι έχουν γίνει μία ομάδα και πως αυτά που ζούνε είναι μία κοινή εμπειρία που τους έχει ενώσει πάρα πολύ.

Στην καταληκτική άσκηση με τους χτύπους της καρδιάς (15.7.), θυμήθηκαν πως ήταν η ίδια άσκηση που εκτελέστηκε και στην πρώτη συνάντηση και ακούστηκε η φράση: *«Κυρία, η καρδιά της ομάδας μας χτυπάει πολύ καλύτερα τώρα!»*. Τουλάχιστον οι μισοί μαθητές φεύγοντας δήλωσαν πως δεν κατάλαβαν πώς πέρασε τόσος καιρός και ότι θα ήθελαν να συνεχιστούν οι συναντήσεις μας και μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.

16^η Παρέμβαση:

Στην τελευταία παρέμβαση ήρθαν όλοι οι μαθητές αρκετά νωρίτερα. Είχαν πολύ καλή διάθεση και κανείς δεν ήταν απομονωμένος. Η πρώτη άσκηση «*Ο ρυθμός στο σώμα μου*» (16.1.) τους ενθουσίασε. Επιλέξαμε έναν πολύπλοκο ρυθμό ο οποίος να μην είναι ιδιαίτερα εύκολος, και γι' αυτό, στην παραλλαγή της άσκησης που οι μαθητές προσπαθούν να χτυπήσουν τον ρυθμό με τα χέρια των διπλανών τους χρειάστηκε αρκετή προσπάθεια προκειμένου να συντονιστούν.

Στη συνέχεια, επαναλήφθηκε η άσκηση «*Από τον καλύτερο στο χειρότερο*» που είχε πραγματοποιηθεί στην πέμπτη συνάντηση (16.2.). Τα αποτελέσματα μας εντυπωσίασαν ιδιαίτερα. Στο σημείο της γραμμής που έπρεπε να μπει ο «*καλύτερος*» όλων έγινε πραγματική μάχη. Για τη θέση αυτή πάλεψε και την κέρδισε η μαθήτριά που την προηγούμενη φορά αυτοχαρακτηριζόταν ως η «*χειρότερη*». Τις πέντε θέσεις των «*χειρότερων*» μαθητών κάλυψαν κάποιοι με ισχυρό βαθμό αυτοπεποίθησης. Στην ερώτησή μας: «*Γιατί δεν διεκδικείς την πρώτη θέση;*» ακούστηκαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις: «*Κυρία, η Αλεξάνδρα είχε τη μεγαλύτερη βελτίωση από όλους. Της αξίζει να είναι η πρώτη*», «*Κάποιος πρέπει αναγκαστικά να βρεθεί κι εδώ*», «*Κυρία, όλοι το ίδιο είμαστε κατά βάθος*».

Αμέσως μετά, επαναλήφθηκε η άσκηση «*Τρέξιμο με κλειστά μάτια*» (16.3). Παρατηρήσαμε πως τώρα πια όλοι ήθελαν να δοκιμάσουν πρώτοι και πολλές φορές. Οι δύο μαθήτρίες που δεν τολμούσαν να το επιχειρήσουν την προηγούμενη φορά έμειναν τελευταίες. Η πρώτη ήταν η «*καλύτερη όλων*» της προηγούμενης άσκησης. Πριν ξεκινήσει είπε: «*Φοβάμαι ακόμα, αλλά τώρα θα το κάνω*». Τρία, τέσσερα βήματα πριν το τέλος φάνηκε να δειλιάζει, έκοψε κάπως ταχύτητα αλλά οι συμμαθητές της άρχισαν να χειροκροτούν και συνέχισε. Η τελευταία μαθήτριά στάθηκε και αυτή με κάποιο φόβο. Ήταν εμφανώς αδυνατισμένη, με πολύ καλύτερη στάση σώματος. Μία συμμαθήτριά της τη ρώτησε πόσα κιλά έχει χάσει, και της απάντησε πως έχει χάσει δέκα μέσα σε δύο μήνες. Τότε ακούστηκε η φράση «*Ε, τότε να σε χειροκροτήσουμε εκ των προτέρων*» και τη χειροκροτούσαν όλοι δυνατά. Ένωσε αμηχανία, αλλά σαφώς λιγότερη από τις προηγούμενες φορές και ένα άλλο κορίτσι της είπε: «*Συγγνώμη, αλλά το να χάσεις δέκα κιλά είναι πολύ πιο δύσκολο από το να τρέξεις πέντε μέτρα με κλειστά μάτια*». Γέλασε και ξεκίνησε. Η στιγμή που η συγκεκριμένη μαθήτριά τερμάτισε το τρέξιμο αυτό ήταν μαγική! Μαζεύτηκαν όλοι οι μαθητές γύρω της σε μία τεράστια αγκαλιά και ήταν όλοι πολύ συγκινημένοι.

Στη συνέχεια διασκορπίσαμε στο κέντρο της σκηνής τα χαρτιά της προηγούμενης, 15^{ης} παρέμβασης, στα οποία οι μαθητές είχαν γράψει την πρωταρχική αρνητική τους πεποίθηση. Μετά από κάποιες σύντομες παγωμένες εικόνες, πραγματοποιήθηκε ένα ομαδικό δρώμενο, στο οποίο διάβαζαν τυχαία τις λέξεις τους βάζοντας το ρήμα «Είμαι» μπροστά (16.4). Ακούστηκαν οι φράσεις: «*Είμαι τίποτα*», «*Είμαι άχρηστος*», «*Είμαι παράσιτο*», «*Είμαι βλαμμένος*», «*Είμαι περιττός*», «*Είμαι παράδειγμα προς αποφυγή*», «*Είμαι ενοχλητικός*», «*Είμαι βάρος*», «*Είμαι ανίκανος*». Πολλοί έδειχναν έκπληκτοι για το ότι είχαν γράψει μία τέτοια φράση, αλλά και για τους συμμαθητές τους. Διάβαζαν δυνατά τις φράσεις με φανερή ενόχληση και όταν τελείωσε η διαδικασία έδειξαν ανακουφισμένοι. Η τελευταία δράση της οπτικοποίησης (16.5) (βλ. κείμενο στο παράρτημα 4) χρησιμοποιώντας κατάλληλη μουσική και φωτισμό κύλησε σε συνθήκες απόλυτης χαλάρωσης και ησυχίας. Χρειάστηκαν μερικά λεπτά αποθεραπείας και συζήτησης μετά τη λήξη της ώστε να καταφέρουν να επανέλθουν οι μαθητές. Πέντε άτομα έκλαιγαν δηλώνοντας πως ένιωσαν ανακούφιση, λύτρωση και απόλυτη ελευθερία. Ακούστηκαν επίσης τα εξής: «*Νιώθω πραγματικά πως ξεκινάω τώρα μια καινούργια ζωή*», «*Νιώθω δυνατός*», «*Νιώθω πως όλοι μαζί καταφέραμε να νικήσουμε το παρελθόν μας*», «*Κυρία, να μην το σταματήσουμε. Να ερχόμαστε κάθε Κυριακή!*». Πιαστήκαμε όλοι μαζί μετά, γίναμε μία μεγάλη αγκαλιά και ακούσαμε για λίγο τις αναπνοές μας. Δεν γελούσε κανείς. Και ένας ένας φεύγοντας από αυτό το σχήμα έλεγε μια φράση που θα ήθελε να θυμάται από τις συναντήσεις μας. «*Μπορώ να κάνω τα πάντα*», «*Φοβερή εμπειρία*», «*Καλύτερα να προσπαθήσεις και να αποτύχεις, παρά να αποτύχεις γιατί δεν προσπάθησες*», «*Θα σας θυμάμαι όλους για πάντα*» «*Ευχαριστώ για όλα*» «*Μπορώ να τρέχω με κλειστά μάτια*» «*Νιώθω καινούργιος άνθρωπος*». Τους ευχαριστήσαμε θερμά με μία ξεχωριστή αγκαλιά στον καθένα και υποσχεθήκαμε να συνεχίσουμε τις συναντήσεις μας κάθε Κυριακή μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω καταγραφές του ημερολογίου της ερευνήτριας και του κριτικού φίλου και τις δηλώσεις των μαθητών, παρουσιάζουμε τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας αναλυτικά για κάθε έναν τομέα της αυτοπεποίθησης.

Κοινωνική αλληλεπίδραση: Στην αρχή της έρευνας (πέντε πρώτες παρεμβάσεις) οι περισσότεροι μαθητές ένιωθαν αμηχανία και κάποια δυσκολία στη μεταξύ τους επικοινωνία. Έκριναν απαραίτητες τις ασκήσεις γνωριμίας, παρόλο που ήταν ήδη η πέμπτη χρονιά φοίτησής τους στο ίδιο σχολείο (1^η και 2^η παρέμβαση) και σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων αλληλεπιδρούσαν κυρίως με τα άτομα που ήταν ήδη οι πιο κοντινοί τους φίλοι. Υπήρχαν αρκετές διαφωνίες και πολλοί μαθητές έδειχναν δυσκολία στο να

υποχωρήσουν και να συνεργαστούν. Στην 4^η παρέμβαση εντοπίστηκαν κάποια ειρωνικά σχόλια, ενώ μία από τις μαθήτριες ανέφερε πως ένιωθε απομονωμένη και παραγκωνισμένη από τους υπόλοιπους και δήλωσε πως μία συγκεκριμένη «κλίκα» δημιουργούσε εχθρικό κλίμα εναντίον της. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, άρχισε να εξαλείφεται η αμηχανία στη επικοινωνία των μαθητών. Ενθάρρυναν ανθρώπους που δεν ανήκαν στο στενό φιλικό τους κύκλο (6^η παρέμβαση). Υπήρχε έντονο κλίμα συνεργασίας και συνεννόησης (7^η και 8^η παρέμβαση) και οι όποιες διαφωνίες εξελισσόταν περισσότερο ως ένα ανταγωνιστικό παιχνίδι μεταξύ τους, παρά ως καυγάς (9^η παρέμβαση). Από τη 10^η παρέμβαση και μετά, η βελτίωση στον συγκεκριμένο τομέα ήταν ιδιαίτερα εμφανής. Κάποιοι από τους πιο συνεσταλμένους μαθητές αυτοπροτάθηκαν να υποδέχονται το κοινό στην παράσταση και ανέλαβαν να απασχολούν τα μικρότερα παιδιά κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας. Στη 13^η παρέμβαση, στην οποία παρουσιάστηκαν δικές τους ιστορίες μέσω του playback theater, μόνο μία μαθήτρια θέλησε να ασχοληθεί με την κοινωνική αλληλεπίδραση στο σχολείο. Ο τρόπος με τον οποίον παρουσίασαν την ιστορία της οι συμμαθητές της κι έδωσαν λύση στο πρόβλημά της, έδειξε πεντακάθαρα πως επαληθεύεται πλήρως η ερευνητική μας υπόθεση ότι η ΔΤΕ ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση των εφήβων.

Διάθεση: Η διάθεση είναι ένας από τους τομείς της αυτοπεποίθησης, για τον οποίο αρχικά φανταζόμασταν ότι δεν θα παρατηρηθεί σημαντική βελτίωση, διότι όλοι οι μαθητές της ΠΟ ανυπομονούσαν να αρχίσει η έρευνα και εκδήλωναν με διάφορους τρόπους τη χαρά τους. Στην πρώτη μας συνάντηση ήρθαν όλοι με πολύ θετική διάθεση και χαμογελούσαν συνεχώς. Το ίδιο κλίμα επικράτησε στις τέσσερις πρώτες παρεμβάσεις. Ιδιαίτέρως απολάμβαναν τις ασκήσεις ενεργοποίησης σώματος και πολλές ήταν οι στιγμές που χρειάστηκε να επέμβουμε προκειμένου να «μετριάσουμε» τη φασαρία που προκαλούσε ο ενθουσιασμός τους. Ωστόσο στην πέμπτη παρέμβαση, συνειδητοποιήσαμε ότι και στο συγκεκριμένο τομέα μπορεί να επέλθει σημαντική βελτίωση. Αυτό παρατηρήθηκε διότι οι μαθητές είχαν από την αρχή πολύ κακή διάθεση, το κλίμα ήταν αρνητικό και κάποιοι πρότειναν να ακυρώσουμε τη συνάντηση. Τις πρώτες ασκήσεις τις εκτέλεσαν βαριεστημένα και με άρνηση. (*«Κυρία θα σκοτωθούμε», «Κυρία εγώ δεν μπορώ να τρέξω», «Κυρία δεν μπορείτε να μας κρατήσετε»*). Όσο προχωρούσαμε το κλίμα μεταστρεφόταν και η κατάληξη της συνάντησης ήταν νευρικά γέλια σχεδόν από όλους. Στο τελευταίο μέρος του προγράμματος, οι μαθητές άρχισαν να έρχονται πολύ νωρίτερα και να αλληλεπιδρούν. Δήλωναν με κάθε ευκαιρία πως περνάνε πολύ καλά και πως η διάθεση τους ανεβαίνει όσο νιώθουν πως έχουν πετύχει κάτι. Στις πέντε τε-

λευταίες παρεμβάσεις παρατηρήθηκε περαιτέρω κλιμάκωση της διάθεσης. Μετά το τέλος του προγράμματος πολλά παιδιά καθυστερούσαν την αποχώρησή τους και ακούγονταν φράσεις όπως: «Κυρία πού να πάμε τώρα; Να μείνουμε μέχρι αύριο!», «Κυρία τέτοιο γέλιο πού θα το ξαναβρούμε;», «Να είστε καλά, μας φτιάχνετε τη μέρα». Επίσης μαθητές που σημείωναν για κάποιον λόγο απουσία από τη συνάντηση, εξέφραζαν τη λύπη τους την επόμενη μέρα, δηλώνοντας πως αν ήταν στο χέρι τους δεν θα έχαναν με τίποτα την συνάντηση, αφού πάντα νιώθουν πολύ καλά. Στην προτελευταία παρέμβαση, σχεδόν όλοι οι μαθητές δήλωσαν πως θέλουν να συνεχίσουμε τις συναντήσεις μας, ακόμα και μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και τους το υποσχθήκαμε. Στον αναστοχασμό της τελευταίας μας συνάντησης εξέφρασαν με λόγια τη χαρά και την ευγνωμοσύνη τους.

Εξωτερική εμφάνιση: Ήδη από την πρώτη παρέμβαση ασχοληθήκαμε με την εξωτερική εμφάνιση. Στις τέσσερις πρώτες παρεμβάσεις περίπου τα τρία τέταρτα των μαθητών ένιωθαν μεγάλη αμηχανία και δήλωναν με τη συμπεριφορά τους ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την εμφάνισή τους. Οι υπόλοιποι μαθητές έδειχναν να μην αντιμετωπίζουν αντίστοιχο πρόβλημα, απέφευγαν ωστόσο συστηματικά να αυτοχαρακτηριστούν «όμορφοι». Η πέμπτη παρέμβαση ήταν αφιερωμένη στον συγκεκριμένο τομέα και λειτούργησε πολύ θετικά αφενός στο να αρχίσουν οι μαθητές να αναθεωρούν την άποψη που έχουν για την εικόνα τους, αφετέρου στο να συνειδητοποιήσουν πως η ομορφιά είναι έννοια σχετική. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων άρχισαν να αποδέχονται τον εαυτό τους όπως ακριβώς είναι. Στη δωδέκατη παρέμβαση που αφορούσε στο playback theater, δραματοποιήθηκαν αρκετές ιστορίες μαθητών σχετικές με τον συγκεκριμένο τομέα. Στον τελευταίο κύκλο των παρεμβάσεων, σημειώθηκε σημαντική βελτίωση. Έδειχναν μεγαλύτερη εξοικείωση με το σώμα τους και αποδέχτηκαν ότι οποιαδήποτε αρνητική πεποίθησή τους δεν αντανακλά απαραίτητα την εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτούς. Επιβεβαιώθηκε, έτσι, η εναλλακτική μας υπόθεση ότι η ΔΤΕ βοηθάει στη βελτίωση της εικόνας που έχουν οι μαθητές για την εξωτερική τους εμφάνιση.

Σχέσεις: Από την αρχή του προγράμματος φάνηκε πως οι σχέσεις είναι ένα ζήτημα που δεν απασχολεί τους μαθητές της ΠΟ. Κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, οι μισοί μαθητές δήλωσαν αμηχανία να συμπληρώσουν τις αντίστοιχες δηλώσεις, αφού δεν έχουν σχετικές εμπειρίες. Οι υπόλοιποι μαθητές, παρόλο που δεν αρνήθηκαν ποτέ ότι έχουν σχέση, την αντιμετώπιζαν ως ταμπού, και δεν επιθυμούσαν να ανοιχτούν. Θεωρήσαμε, λοιπόν, σκόπιμο να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο τομέα σε δεύτερη

φάση, όταν δηλαδή οικοδομήσουμε σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές. Οι πρώτες τέσσερις παρεμβάσεις δεν έδωσαν ποιοτικά αποτελέσματα στην κατηγορία αυτή. Στην πέμπτη παρέμβαση, ο συγκεκριμένος τομέας άρχισε να διαφαίνεται στις δραματοποιήσεις των μαθητών. Μαθητές συνεσταλμένοι που είχαν αρχικά δηλώσει τεράστια δυσκολία στις σχέσεις, άρχισαν να υιοθετούν ρόλους δηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι το συγκεκριμένο ζήτημα τους απασχολεί. Έτσι, σταδιακά παρατηρήθηκε κάποια βελτίωση, όμως στην 11^η παρέμβαση που αναφερόταν στο «κέντρο της ζωής μου», ήταν σαφώς λιγότεροι αυτοί που δήλωσαν ως κέντρο τη «Σχέση». Δύο μόνο ιστορίες που αφορούσαν τον συγκεκριμένο τομέα παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια του playback theater και οι μαθητές που υποδύθηκαν τους αντίστοιχους ρόλους είχαν εμφανή αμηχανία. Συνοπτικά, διαπιστώνουμε πως η εναλλακτική μας υπόθεση ότι θα βελτιωθεί η ποιότητα των προσωπικών σχέσεων των μαθητών μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων, δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης. Επομένως, η όποια βελτίωση εντάσσεται στο πλαίσιο της βελτίωσης της γενικής αυτοπεποίθησης.

Αθλητισμός: Ο αθλητισμός ήταν ο τομέας στον οποίο δεν παρατηρήθηκε βελτίωση κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Οι μαθητές που ήδη ασχολούνταν συστηματικά με κάποιο άθλημα, είχαν μία σταθερά θετική αντιμετώπιση, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές έδειχναν σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων πως ο αθλητισμός είναι ένα θέμα που δεν τους αφορά καθόλου. Πολλοί μαθητές, στην αρχή, τοποθετούνταν αρνητικά μέσω δηλώσεων όπως: «Εγώ δεν μπορώ ούτε να τρέξω», οι οποίες, αν και αναιρέθηκαν στη συνέχεια του προγράμματος, δεν προκάλεσαν ουσιαστική βελτίωση των μαθητών ως προς τον συγκεκριμένο τομέα. Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η εναλλακτική μας υπόθεση ότι το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα βελτιώσει τη σχέση των μαθητών με τον αθλητισμό δεν επιβεβαιώνεται ποιοτικά.

Έκθεση σε κοινό: Οι μαθητές ενός Μουσικού Σχολείου είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την έκθεση στο κοινό, αφού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, συμμετέχουν τουλάχιστον πέντε φορές σε σχολικές εκδηλώσεις. Παρά το γεγονός αυτό, στις πέντε πρώτες παρεμβάσεις παρατηρήθηκε ιδιαίτερη αμηχανία των μαθητών σε ό,τι αφορά τη δημόσια έκθεσή τους. Κατά τον αναστοχασμό προέκυψε πως στις μουσικές εκδηλώσεις δεν τους ενοχλεί καθόλου η έκθεση, επειδή νιώθουν σίγουροι για τη μουσική τους ικανότητα. Δεν ισχύει, όμως, το ίδιο όταν πρόκειται να μιλήσουν μπροστά σε κόσμο ή όταν νιώθουν πως γίνονται αντικείμενο παρατήρησης από όλους. Στην πορεία των παρεμβάσεων και συγκεκριμένα από την έκτη παρέμβαση και μετά, άρχισε να είναι

εμφανής η βελτίωση. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε πως οι πολύ ντροπαλοί μαθητές επιθυμούσαν έντονα να συμμετέχουν σε παράσταση μπροστά σε κοινό (9^η παρέμβαση) αναλαμβάνοντας μάλιστα πρωταγωνιστικούς ρόλους (10^η παρέμβαση). Προς το τέλος του προγράμματος (από την 11^η παρέμβαση και μετά), οι μαθητές διεκδικούσαν όλο και περισσότερο τους πρωταγωνιστικούς ρόλους. Εξαιρετικά βοηθητική ως προς την αλλαγή του κλίματος υπήρξε η στάση των συμμαθητών τους οι οποία ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντική. Στην προτελευταία (15^η) παρέμβαση, όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στο δρώμενο χωρίς ίχνος αμηχανίας και ήταν πολύ δύσκολο να διακρίνει κάποιος ποιοι ήταν αυτοί που αρχικά δυσκολεύτηκαν πολύ (βλ. δήλωση μαθήτριας: «Κυρία, εγώ δε μιλάω μπροστά σε κόσμο!»). Το αποτέλεσμα, λοιπόν, της ποιοτικής ανάλυσης για τον συγκεκριμένο τομέα είναι ότι επιβεβαιώνεται απόλυτα η εναλλακτική μας υπόθεση πως το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα ενισχύσει την έκθεση των μαθητών σε κοινό.

Σχολική επίδοση: Η σχολική επίδοση φάνηκε από την αρχή ότι είναι ένας τομέας που απασχολεί τους μαθητές ιδιαίτερα. Από τις δηλώσεις τους ήταν σαφές πως θεωρούσαν την αυτοπεποίθηση χαρακτηριστικό ενός άριστου μαθητή και το αντίθετο. Ένας άριστος μαθητής, δηλαδή, είναι δεδομένο ότι έχει και υψηλό βαθμό αυτοπεποίθησης. Στην πορεία, όμως, αναθεώρησαν, αφού οι δύο καλύτερες μαθήτριες της ΠΟ ήταν οι πιο συνεσταλμένες και επίσης αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην έκθεσή τους στο κοινό. Από την πρώτη παρέμβαση, χρειάστηκαν ενθάρρυνση πολλές φορές και οι υπόλοιποι μαθητές δεν πίστευαν ότι ένας μαθητής «του 20» χρειάζεται βοήθεια από ένα μαθητή «του 12». Ο τομέας της σχολικής επίδοσης μάς απασχόλησε αποκλειστικά σε λίγες συναντήσεις (11^η, 12^η, 13^η και 14^η). Ωστόσο, σε όλες τις παρεμβάσεις υπήρχαν αναφορές που αφορούσαν τη γενική αυτοπεποίθηση. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές, συνδέοντας στο μυαλό τους την έννοια της αυτοπεποίθησης με την έννοια της προσπάθειας και την έννοια του «μπορώ» να κάνω ό,τι θελήσω παρουσίασαν βελτίωση και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις επιδόσεις τους στο σχολείο. Εκδήλωναν, δηλαδή, περισσότερη εξωστρέφεια και συμμετοχή στα προφορικά, απενοχοποίησαν και αποδέχτηκαν τον εαυτό τους ανεξάρτητα από τις αντιλήψεις των συμμαθητών τους, αντιλήφθηκαν τον ρόλο και τις δυσκολίες του δασκάλου μέσα στην τάξη κλπ. Τέτοιου είδους συμπεριφορές επιβεβαιώνουν την εναλλακτική μας υπόθεση πως το πρόγραμμα θα ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους σε σχέση με τη σχολική επίδοση.

Γενική αυτοπεποίθηση: Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως η γενική αυτοπεποίθηση εμπεριέχει όλους τους επιμέρους τομείς που αναφέρθηκαν παραπάνω, θεωρούμε πως οι παρατηρήσεις μας για τη συγκεκριμένη μεταβλητή αφορούν το σύνολο των

παρεμβάσεων και όχι μόνο εκείνες που ήταν αποκλειστικά αφιερωμένες σε αυτή. Ειδικότερα, στην αρχή του προγράμματος, πάρα πολλοί μαθητές έδειχναν να έχουν ασαφή εικόνα για το τι σημαίνει αυτοπεποίθηση. «*Να είσαι δυνατός*», «*να είσαι έξυπνος*», «*να είσαι όμορφος*», «*να είσαι ικανός για όλα*» ήταν οι δηλώσεις των περισσότερών. Θεωρούσαν, επίσης, πως τα πράγματα μπορούν να κάνουν, προκειμένου να βελτιωθούν, είναι πολύ λίγα, ενώ υπήρξαν και στιγμές αμφισβήτησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματός μας («*Κυρία δεν ξέρω αν θα βελτιωθώ, αλλά τουλάχιστον θα σας βοηθήσω στο πτυχίο σας*»). Η ιστορία του αλυσοδεμένου ελέφαντα (4^η παρέμβαση) λειτούργησε καταλυτικά στο να αρχίσουν να αναγνωρίζουν τη δύναμη που πιθανόν έχουν κρυμμένη μέσα τους. Σταδιακά, άρχισαν να συμμετέχουν όλο και πιο ενεργά και έδειχναν εντυπωσιασμένοι από το τι μπορούν να καταφέρουν. Στο τελευταίο μέρος του προγράμματος (13^η ως 16^η παρέμβαση), υπήρχε εμφανής αλλαγή στη σκέψη τους. Στις αναστοχαστικές συζητήσεις δήλωναν πως γνωρίζουν και αποδέχονται τον εαυτό τους πολύ περισσότερο από πριν, ενώ, παράλληλα, συμφώνησαν ότι η βελτίωσή τους είναι θέμα προσωπικής βούλησης και, επομένως, μπορεί να την επιτύχει ο καθένας αν το αποφασίσει. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως η εναλλακτική υπόθεση ότι το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τη γενική τους αυτοπεποίθηση επιβεβαιώνεται πλήρως.

3.6.2. Οι συνεντεύξεις

Προκειμένου να ενισχυθούν τα αποτελέσματα της παρατήρησης, προχωρήσαμε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές της ΠΟ, αμέσως μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων. Οι μαθητές συμφώνησαν να βιντεοσκοπηθούν οι συνεντεύξεις, με τον όρο ότι το υλικό αυτό θα ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθεί αυστηρά μόνο από την εμψυχώτρια και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας, όπως άλλωστε και το βιντεοσκοπημένο υλικό των παρεμβάσεων. Αρχικά, ζητήθηκε να απαντήσουν οι μαθητές σε πέντε ερωτήσεις γενικού τύπου σχετικά με τον ρόλο της αυτοπεποίθησης στη ζωή τους (: «*Ποιοι παράγοντες, πιστεύεις ότι μπορεί να επηρεάσουν την αυτοπεποίθηση ενός ανθρώπου;*», «*Πόσο ωφελείται κάποιος αν αισθάνεται ότι έχει αυτοπεποίθηση;*», «*Πιστεύεις ότι υπάρχουν τρόποι να ξεπεράσεις τους δισταγμούς σου και να κάνεις καινοτόμα πράγματα στη ζωή σου;*»). Στόχος των ερωτήσεων ήταν να ενεργοποιηθούν οι μαθητές πάνω στο θέμα και να εξασφαλιστεί η ροή της συζήτησης.

Ακολούθησε μία ομάδα έντεκα ερωτήσεων ειδικού τύπου, οι οποίες αφορούσαν τη σχέση των μαθητών με τους συγκεκριμένους τομείς της αυτοπεποίθησης που μελετώ-

νται. (βλ. Παράρτημα 3). Η συνέντευξη ολοκληρωνόταν με τέσσερις ερωτήσεις αξιολόγησης του προγράμματος (: «Πιστεύεις ότι η συμμετοχή σου σε έκανε να νιώσεις πιο δυνατός; Γιατί;», «Υπάρχει κάτι που πιστεύεις ότι θα μπορούσε να είναι καλύτερο στο πρόγραμμα των παρεμβάσεων στο οποίο συμμετείχες;» κλπ). Όλες οι ερωτήσεις της συνέντευξης εμπλουτίζονταν και με άλλες, οι οποίες προέκυπταν κατά τη διάρκεια της συζήτησης, κυρίως στο τρίτο μέρος που αφορούσε την αξιολόγηση του προγράμματος.

Στο πρώτο μέρος της συνέντευξης, κυριάρχησε η άποψη πως το να έχει κάποιος αυτοπεποίθηση είναι σημαντικό στοιχείο, που θα μπορούσε να δώσει ώθηση σε έναν άνθρωπο να πραγματοποιεί ευκολότερα τους στόχους του. Ενδεικτικές απαντήσεις: «Ο άνθρωπος με αυτοπεποίθηση δεν επηρεάζεται από τη γνώμη των άλλων και μένει συγκεντρωμένος στους στόχους του», «Όταν νιώθεις δυνατός σε ένα τομέα, μπορείς να επιτύχεις ευκολότερα ό,τι θέλεις», «Αν έχεις αυτοπεποίθηση και το εκπέμπεις σε αντιμετωπίζουν και οι άλλοι αλλιώς», «Είναι ευκολότερο για έναν άνετο άνθρωπο με αυτοπεποίθηση να δημιουργήσει επιτυχημένες σχέσεις και να προσεγγίζει τους άλλους ανθρώπους», «Η αυτοπεποίθηση είναι δύναμη. Αν εσύ ο ίδιος μέσα σου δε νιώθεις δυνατός, τότε πώς να σε αντιμετωπίσουν οι άλλοι;». Επίσης, όλοι οι μαθητές συνδέουν την αυτοπεποίθηση με τη διάθεση της στιγμής, δηλώνοντας πως όταν έχουν καλή διάθεση νιώθουν πολύ δυνατοί και ικανότεροι να αντιμετωπίσουν την όποια πρόκληση. Αναφέρθηκαν, μεταξύ άλλων, τα εξής: «Φεύγοντας από τις συναντήσεις ένιωθα πάντα χαρούμενος και αυτό με έκανε να νιώθω και πιο δυνατός», «Όταν έχεις καλή διάθεση, τα προβλήματα σου φαίνονται μικρότερα και νιώθεις ικανότερος να τα αντιμετωπίσεις», «Όταν μέσα μου νιώθω καλά, όλοι μου λένε ότι είμαι όμορφη και όταν μου το λένε νιώθω ομορφότερη. Είναι μία αλυσίδα». Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι υπάρχουν τρόποι να ξεπεράσεις τους δισταγμούς σου και να κάνεις καινούργια πράγματα στη ζωή σου;» οι απαντήσεις ήταν ευφάνταστες και ποικίλες. Δόθηκε έμφαση στη βοήθεια των φίλων, στη βοήθεια ειδικών, αναφέρθηκαν η Τέχνη, γενικά, και το Θέατρο ειδικότερα, ως καταφύγιο καθώς και σεμινάρια αυτοβελτίωσης. Όλοι οι μαθητές απάντησαν θετικά και μία μόνο μαθήτριά μας απάντησε: «Τίποτα δεν μπορεί να λειτουργήσει αν μέσα σου δε γίνει το πρώτο βήμα να συνειδητοποιήσεις ότι θέλεις να βελτιωθείς και να πας μπροστά. Από τον εαυτό σου ξεκινάνε όλα και μετά βοηθάνε οι άλλοι».

Στις ερωτήσεις ειδικού τύπου που αφορούν τη βελτίωση των μαθητών στους ειδικούς τομείς της αυτοπεποίθησης παρατηρήθηκαν τα εξής:

Αθλητισμός: Εκτός από τους μαθητές που είχαν συστηματική ενασχόληση με κάποιο άθλημα, όλοι οι υπόλοιποι κατέτασσαν τον αθλητισμό ως το δυσκολότερο επίτευγ-

μα. Δεκαπέντε μαθητές απάντησαν πως ευκολότερες από όλα θεωρούν τις διαπροσωπικές σχέσεις, τέσσερις την εξωτερική εμφάνιση και δύο τη σχολική επίδοση. Οι παράγοντες που τους εμποδίζουν να ασχοληθούν με κάποιο άθλημα ποικίλλουν επίσης. Εννέα μαθητές απάντησαν: «*Το σώμα μου*», δύο μαθητές: «*Το ότι δεν μπορώ να πειθαρχήσω σε ένα πρόγραμμα προπόνησης*», έξι μαθητές: «*Η αίσθηση ότι δεν κάνω για αθλητισμό*». Τέλος, τέσσερις απάντησαν: «*ο φόβος του ανταγωνισμού*». Ωστόσο, όλοι παρατήρησαν, πως σε αυτήν την ερώτηση θα έπρεπε να έχει προστεθεί ως επιλογή στο ερωτηματολόγιο: «*Το βαρύ, καθημερινό σχολικό ωράριο*».

Στη συζήτηση προέκυψε κάτι το οποίο, προφανώς, αναγνωρίζουμε ως φαινόμενο. Συγκεκριμένα, πολλοί μαθητές του Μουσικού Σχολείου ασχολούνται συστηματικά με τον αθλητισμό στις πρώτες τάξεις. Μεγαλώνοντας, όμως, απαιτούνται περισσότερες ώρες εξάσκησης στη μουσική και στην πρώτη τάξη του Λυκείου, τα παιδιά, συνήθως, αντιμετωπίζουν το δίλημμα «*Αθλητισμός ή μουσική*;». Έτσι, είναι σπάνιο φαινόμενο ένας μαθητής της Β' τάξης ενός Μουσικού Λυκείου να ασχολείται συστηματικά και με κάποιο άθλημα. Δέκα μαθητές της ΠΟ δήλωσαν ότι είχαν ασχοληθεί παλιότερα με τον αθλητισμό και αναγκάστηκαν εκ των πραγμάτων λόγω έλλειψης χρόνου να σταματήσουν. Το γεγονός αυτό, όμως, δεν επηρέασε καθόλου την αυτοπεποίθησή τους, αφού η δημιουργικότητά τους βρήκε άλλο μέσο έκφρασης, τη μουσική.

Σχολική επίδοση: Στις ερωτήσεις που αφορούσαν τη σχολική επίδοση οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να ξεχωρίσουν σε ποιο από τα μαθήματά τους ένιωθαν ότι υπάρχει βελτίωση (Ερωτ. 11, βλ. Παράρτημα 3). Στις ερωτήσεις που προστέθηκαν προφορικά προκειμένου να εξαγάγουμε τα συμπεράσματά μας στον συγκεκριμένο τομέα, δεκαοκτώ από τους εικοσιένα συμμετέχοντες δήλωσαν πως ένιωσαν να βελτιώνονται σε όλα τα μαθήματα ήδη μετά από τις πρώτες συναντήσεις. Υπήρχε διαφοροποίηση, όμως, στους λόγους για τους οποίους συνέβη αυτό. Δήλωσαν ότι σταμάτησαν να έχουν άγχος για τη γνώμη των συμμαθητών τους και σήκωναν ευκολότερα το χέρι τους στην τάξη και ότι σε κάποια μαθήματα συνειδητοποίησαν ότι χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια κάτι που παλιότερα ένιωθαν πως δεν μπορούν να κάνουν. Μία μαθήτρια ανέφερε ότι μπήκε στη διαδικασία να συναισθάνεται τους καθηγητές της και βελτίωσε πολύ τη συμπεριφορά της κάνοντας ησυχία, ενώ ένας άλλος μαθητής ανέφερε χαρακτηριστικά: «*Παρατήρησα πως όταν ένιωθα δειλός και δε σήκωνα χέρι, ενώ κάτι το ήξερα, μετά ένιωθα αποτυχημένος παρόλο που το ήξερα. Αποφάσισα να σηκώνω χέρι ακόμα κι αν δεν ξέρω κάτι και μετά νιώθω επιτυχημένος ακόμα κι αν έχω απαντήσει λάθος!*».

Στην ερώτηση: *«Πιστεύεις ότι κάποιο από τα μαθήματα είναι περισσότερο βοηθητικό από τα άλλα στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής σου;»*, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν: *«Το θέατρο»* και όλοι διατύπωσαν την επιθυμία τους να διδάσκεται μέχρι την τελευταία τάξη του Λυκείου. Στα Μουσικά Σχολεία το θέατρο διδάσκεται μόνο στις τρεις πρώτες τάξεις του γυμνασίου και τις ώρες αυτές όλοι τις έχουν κρατήσει στη μνήμη τους ως εξαιρετικά δημιουργικές. Κάποιοι είπαν πως μία επιτυχία στη μουσική, σε κάποιο ρεσιτάλ ή σε κάποια ομαδική παράσταση ανεβάζει πολύ την αυτοπεποίθησή τους, όμως η πορεία μέχρι εκεί είναι αρκετά δύσκολη και, πολλές φορές, τους «ρίχνει» ψυχολογικά. Ενδεικτικά: *«Το θέατρο είναι το μόνο μάθημα στο οποίο νιώθεις πραγματικά δημιουργικός από την αρχή ως το τέλος»*, *«Το θέατρο. Εγώ θεωρώ ότι δεν ήμουν η καλύτερη, δεν είχα και πολύ ταλέντο, γελούσα όμως πάρα πολύ και πάντα ένιωθα ότι κάνω ένα βήμα παραπάνω από αυτό που μπορώ»*, *«Η μουσική και το θέατρο. Μόνο που στη μουσική διαβάζεις μόνος σου, ενώ στο θέατρο επικοινωνείς με τους άλλους και μαθαίνεις να συνεργάζεσαι»*.

Έκθεση στο κοινό: Αρχικά οι μαθητές ρωτήθηκαν για το ποιοι είναι οι αποτρεπτικοί παράγοντες από το να εκτίθενται εύκολα στο κοινό. Οι απαντήσεις τους ήταν ποικίλες με ελαφρώς επικρατέστερη την *«Πιστεύω ότι θα γίνω ρεζίλι»*, η οποία δόθηκε από έξι μαθητές. Πέντε απάντησαν: *«Το ότι όλοι με κοιτούν»*, τέσσερις: *«Φοβάμαι μη με ρωτήσουν κάτι και δεν μπορώ να απαντήσω»*, τρεις μαθητές: *«Με ενοχλεί η κριτική που θα μου κάνουν μετά οι γονείς και οι φίλοι μου»* και τρεις: *«Όταν μιλώ κάποιοι με κοιτούν και γελούν»*. Κανένας από τους μαθητές δεν έδωσε την απάντηση: *«Ο πολύς κόσμος»*. Στη συνέχεια, ρωτήθηκαν αν μετά το τέλος των παρεμβάσεων θεωρούν ευκολότερο ή δυσκολότερο να εκφωνήσουν μία ομιλία μπροστά στους συμμαθητές τους. Δεκαπέντε από τους μαθητές δήλωσαν ότι θα μπορούσαν να μιλήσουν ευκολότερα από πριν μπροστά σε κοινό από ό,τι πριν τις παρεμβάσεις. Έξι δήλωσαν ότι δεν είχαν από πριν πρόβλημα, οπότε δεν παρατήρησαν κάποια σημαντική βελτίωση.

Αναφορά έγινε από πέντε περίπου μαθητές στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την έκθεσή τους σε μία μουσική παράσταση. Είπαν ότι νιώθουν πιο άνετα τώρα να εμφανιστούν σε μία συναυλία από ό,τι πριν. Όταν ρωτήθηκαν γιατί θεωρούν πως συμβαίνει αυτό, ενδεικτικά απάντησαν: *«Όταν αγχώνομαι, σκέφτομαι ότι έπαιξα θέατρο χωρίς να το έχω κάνει πριν, οπότε μπορώ να παίξω και κιθάρα που προετοιμάζομαι καιρό»*, *«Το παράδειγμα του ελέφαντα που κάναμε, με έκανε να νιώθω ότι μπορώ να κάνω τα πάντα κι ας μην το ξέρω»*, *«Συνειδητοποίησα ότι δεν πειράζει και να κάνω λάθος»*.

Κοινωνική αλληλεπίδραση: Κανένας από τους μαθητές δεν απάντησε ότι μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος θα έκανε δυσκολότερα φίλους από ό,τι πριν. Ήταν, ωστόσο, αρκετοί αυτοί που δήλωσαν πως δεν νιώθουν εξαιρετική βελτίωση, αφού και πριν έκαναν πολύ εύκολα φίλους. Το ενδιαφέρον, όμως, σχόλιο ήταν πως τώρα πια νιώθουν πως καταλαβαίνουν καλύτερα τους φίλους τους και νιώθουν πως έχει αναπτυχθεί η ενσυναίσθησή τους, πράγμα που είναι βοηθητικό σε όλες τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ενδεικτικά σχόλια: « *Φίλους έκανα πάντα εύκολα, αλλά νιώθω ότι έχω έρθει πιο κοντά με τα δύο μικρότερα αδέρφια μου και έχουν εξομαλυνθεί οι σχέσεις μας πολύ. Κι αυτό συμβαίνει γιατί εγώ τους ακούω πολύ προσεκτικότερα και τους καταλαβαίνω*», «*Παλιότερα καυγάδιζα συνέχεια με τη μαμά μου. Όταν κάναμε όμως αυτοσχεδιασμούς και έπαιζα τη μαμά, με είδα με τα δικά της μάτια. Τώρα μαλώνουμε πάλι, αλλά νιώθω ότι την καταλαβαίνω λίγο περισσότερο και είναι πιο ήρεμη και εκείνη*».

Σχέσεις: Οι μισοί μαθητές δήλωσαν απόλυτη απειρία στον τομέα των προσωπικών σχέσεων. Δύο κορίτσια και ένα αγόρι απάντησαν ότι το νιώθουν ακατόρθωτο να καταφέρουν να προσεγγίσουν ένα άτομο του αντίθετου φύλου. Και σε αυτόν τον τομέα, όμως, κανένας δεν ισχυρίστηκε ότι νιώθει χειρότερα από ότι πριν τις παρεμβάσεις. Αυτό που προέκυψε από τη συζήτηση είναι πως νιώθουν αρκετά συμφιλιωμένοι με τον εαυτό τους και την εξωτερική εμφάνισή τους κι αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά. «*Ο λόγος που δεν πλησιάζω πρώτη κάποιο αγόρι δεν έχει να κάνει με την αυτοπεποίθηση. Απλά πιστεύω πως πρέπει εκείνος να κάνει το πρώτο βήμα*», «*Έχω πλησιάσει κορίτσια κατά καιρούς αλλά με απορρίπτουν κι αυτό μου έχει δημιουργήσει φόβο. Τώρα δε νομίζω ότι μπορώ να πλησιάσω ευκολότερα, αλλά ίσως θα μπορούσα ευκολότερα να αντιμετωπίσω το φόβο μου*».

Εξωτερική εμφάνιση: Η ερώτηση που αφορούσε τον συγκεκριμένο τομέα, εστίαζε κυρίως στην αλλαγή στην άποψη των μαθητών για την εξωτερική τους εμφάνιση. Οι περισσότεροι απάντησαν πως, παρόλο που δεν έχει αλλάξει κάτι ριζικά, νιώθουν πιο άνετοι με την εμφάνισή τους και σε αυτό βοήθησε το γεγονός πως μέσα στη συγκεκριμένη ομάδα ένιωθαν απολύτως αποδεκτοί. Σημειώνεται εδώ ότι στην ομάδα είχαμε έξι κορίτσια στο όριο της παχυσαρκίας. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις δικές τους απαντήσεις. Ενδεικτικά ανέφεραν: «*Νιώθω καλύτερα παρόλο που ουσιαστικά δεν άλλαξε κάτι. Τώρα όμως ξέρω ότι έτσι είμαι εγώ και νιώθω ότι έχω αποδεχτεί λίγο παραπάνω τον εαυτό μου*», «*Συνήθως όταν κοιτάω στον καθρέφτη νιώθω απογοήτευση. Και τώρα έτσι νιώθω, πιστεύω, όμως, πως αν προσπαθήσω να βελτιωθώ, θα το παλέψω δυνατότερα από πριν*». Τέλος μία από τις μαθήτριες η οποία έχασε πολλά κιλά κατά τη διάρκεια του προγράμ-

ματος απάντησε: «Το συναίσθημα που νιώθω είναι χαρά. Ξέρω ότι έχω δρόμο μπροστά μου ακόμα, αλλά είμαι σίγουρη πως θα τα καταφέρω. Δεν ξέρω αν συνδέεται απόλυτα αυτή η επιτυχία με τις συναντήσεις μας, σίγουρα όμως κέρδισα πράγματα. Κυρίως συνειδητοποίησα ότι οι άλλοι με βλέπουν ίδια με αυτούς και μόνο εγώ αυτοχαρακτηρίζομαι 'χοινοτρό'». Κι αυτό θέλησα να το αλλάξω».

Αναφορικά με τις ερωτήσεις αξιολόγησης του προγράμματος (βλ. Παράρτημα 3), λάβαμε ενδεικτικά τις παρακάτω απαντήσεις: «Ήταν μία εμπειρία που θα ήθελα σίγουρα να συνεχιστεί», «Κανονικά θα έπρεπε να γίνονται μέσα στο σχολικό πρόγραμμα τέτοιες δράσεις», «Σίγουρα ένιωσα πολλές φορές ότι ξεπέρασα τον εαυτό μου κι έκανα βήματα μπροστά. Κι αυτό από μόνο του δίνει δύναμη», «Μπόρεσα να κάνω πράγματα που δεν είχα ξανακάνει και χάρηκα για αυτό», «Νιώθω πιο άνετη να κάνω καινούργια πράγματα», «Νιώθω ότι μπορώ ευκολότερα να συζητάω με τον πατέρα μου και να του ζητάω αυτά που θέλω χωρίς να φοβάμαι», «Νιώθω ότι μπορώ να είμαι καλύτερη μαθήτρια, αρκεί μόνο να το θελήσω», «Ναι, νιώθω πιο δυνατός, αλλά νιώθω ότι χρειάζομαι κι άλλο». Χαρακτηριστικό ήταν πως όλοι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν πολύ στο να βρουν κάτι αρνητικό να αναφέρουν για το συγκεκριμένο πρόγραμμα και χρειάστηκε να αφιερώσουμε αρκετό χρόνο στην ερώτηση αυτή. Από τις απαντήσεις τους, αυτό που διατύπωσαν αρκετοί πως ήθελαν να πάει καλύτερα, ήταν η συνέπεια. Θα ήθελαν, δηλαδή, να είναι όλοι λίγο σοβαρότεροι και πιο συνεπείς σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1. Συζήτηση

Η έρευνα διενεργήθηκε στο διάστημα από τις 20 Οκτωβρίου 2019 μέχρι και τις 9 Φεβρουαρίου 2020. Στόχος ήταν να διερευνηθεί η συμβολή της ΔΤΕ στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εφήβων μαθητών του ΜΣΠ. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα ήταν ο βαθμός στον οποίον η ΔΤΕ επηρεάζει την γενική αυτοπεποίθηση των εφήβων. Το ερώτημα αυτό συμπληρώνεται από μία σειρά επτά επιμέρους ερωτημάτων τα οποία εξετάζουν τον ρόλο της ΔΤΕ στην ενίσχυση συγκεκριμένων τομέων της ειδικής αυτοπεποίθησης. Ειδικότερα, εξετάζονται οι τομείς της σχολικής επίδοσης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, των προσωπικών σχέσεων, του αθλητισμού, της διάθεσης, της εξωτερικής εμφάνισης και της έκθεσης μπροστά σε κοινό.

Η έρευνα που υλοποιήθηκε ήταν μικτού τύπου καθώς συνδυάζει τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τη χρήση ερωτηματολογίου με τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με την τήρηση ημερολογίου παρατήρησης και τη διενέργεια συνεντεύξεων. Μεθοδολογικά, η διερεύνηση του ρόλου της ΔΤΕ στην ενίσχυση της γενικής και της ειδικής αυτοπεποίθησης επετεύχθη με τη διενέργεια 16 παρεμβάσεων με αξιοποίηση μορφών της ΔΤΕ προσανατολισμένων στην εξέταση των διερευνώμενων ερωτημάτων. Η έρευνα στοχεύει στο να επιβεβαιωθεί η συνάφειά της με αντίστοιχες έρευνες ως προς τη θεωρητική άποψη ότι η ΔΤΕ συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του εφήβου. Ο στόχος ικανοποιήθηκε αφενός με τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας και αφετέρου με την αποτίμηση των στοιχείων του ημερολογίου παρατήρησης και των συνεντεύξεων της ποιοτικής έρευνας.

Τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (PEI) πριν και μετά τη διενέργεια των παρεμβάσεων, οδηγούν στις ακόλουθες παρατηρήσεις.

Στο σύνολο των μαθητών του δείγματος υπερέχουν τα κορίτσια αντιπροσωπεύοντας πάνω από το 50% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η εικόνα αυτή διατηρείται σχεδόν αμετάβλητη και στις επιμέρους ομάδες, την ΠΟ και την ΟΕ, με τη διαφορά ότι η αναλογία απόκλισης αγοριών – κοριτσιών είναι μικρότερη στην ΟΕ απ' ό,τι στην

ΠΟ (10 αγόρια : 11 κορίτσια και 3 αγόρια : 18 κορίτσια, αντίστοιχα). Η κατανομή με βάση το φύλο φαίνεται να παρουσιάζει αντιστοιχία και ως προς την ενασχόληση με τον αθλητισμό. Συγκεκριμένα, ενώ το ποσοστό των μη-ασχολούμενων συστηματικά με τον αθλητισμό μαθητών υπερβαίνει το 50%, εντούτοις και πάλι η διαφορά αυτή παρουσιάζει περισσότερο συμμετρική κατανομή στην ΟΕ απ' ό,τι στην ΠΟ (9 ασχολούμενοι : 12 μη-ασχολούμενοι και 4 ασχολούμενοι : 17 μη-ασχολούμενοι, αντίστοιχα). Οι διαφορές αυτές διαμορφώνουν μία κατάσταση ως προς με την στάση των μαθητών απέναντι στην άθληση όπως και στην αυτοπεποίθησή τους αναφορικά με τη δυνατότητα επιτυχίας σε κάποιο άθλημα. Θα επανέλθουμε στο θέμα στη συνέχεια.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είχε σταθμιστεί από τον δημιουργό του με τις τιμές του δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's α) να κυμαίνονται από .67 έως .89. Στον επανέλεγχο αξιοπιστίας αναφορικά με την εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου που επιχειρήθηκε διαπιστώθηκε ότι ο δείκτης ήταν εξαιρετικά υψηλός τόσο για την ΠΟ (.831) όσο και για την ΟΕ (.891). Επομένως, η χρήση της συγκεκριμένης κλίμακας ως εργαλείου μέτρησης κρίθηκε κατ' αρχήν αξιόπιστη για την έρευνά μας.

Ωστόσο, με βάση το τεστ κανονικότητας Shapiro – Wilk διαπιστώθηκε ότι τα δεδομένα μας δεν παρουσιάζουν κανονική κατανομή, εφόσον από τις 54 δηλώσεις των οκτώ παραμέτρων της αυτοπεποίθησης που εξετάζονται, 22 δηλώσεις από τα ερωτηματολόγια της ΠΟ και 26 από εκείνα της ΟΕ παρουσιάζουν p -value $> 0,05$. Συνεπώς, για τον έλεγχο των αποτελεσμάτων πριν και μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων χρησιμοποιείται το Wilcoxon test και όχι το κριτήριο t-test.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το Wilcoxon test, οι μέσοι όροι για επτά από τις οκτώ παραμέτρους που εξετάζονται είναι μικρότερες του 0,05 για την ΠΟ πράγμα που καταδεικνύει σημαντική βελτίωση των μαθητών. Η αποκλίνουσα περίπτωση (εμφανίζει τιμή μεγαλύτερη από 0,05) είναι ο αθλητισμός. Αντίθετα, οι μέσοι όροι και των οκτώ παραμέτρων για την ΟΕ είναι μεγαλύτεροι του 0,05 πράγμα που καταδηλώνει ότι στην συγκεκριμένη ομάδα δεν παρατηρήθηκε καμία βελτίωση ως προς τις μετρούμενες παραμέτρους μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων.

Επιχειρώντας την ερμηνεία των ποσοτικών ευρημάτων σε συνδυασμό με τα ποιοτικά δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης και των συνεντεύξεων παρατηρούμε τα εξής: ο αθλητισμός τίθεται εκτός κλίμακας εφόσον δεν διαπιστώθηκε κανενός είδους βελτίωση (δείκτης p -value = μεγαλύτερος του 0). Η κατάσταση αυτή μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι για την ΠΟ ο αριθμός των ασχολούμενων με τον αθλητισμό μαθητών είναι εξαιρετικά χαμηλός. Αυτό πιθανόν να οφείλεται και στο ότι πληθυσμιακά,

στο δείγμα της ΠΟ πλειοψηφούν τα κορίτσια που κατά μέσο όρο παρουσιάζουν χαμηλότερη ενασχόληση με αθλήματα σε σύγκριση με τα αγόρια (Lirgg, 1991· Shrauger & Schohn, 1995· Wigfield & Eccles, 1994). Η παρατήρηση επιβεβαιώνεται και αντιστρόφως, εφόσον στην ΟΕ η απόκλιση στην αναλογία αγοριών – κοριτσιών είναι μικρότερη και γι' αυτόν το λόγο το ποσοστό ενασχόλησης με τον αθλητισμό (λόγω του μεγαλύτερου αριθμού αγοριών στο δείγμα) είναι υψηλότερο (19.04% στην ΠΟ έναντι 42,85% στην ΟΕ).

Από την άλλη πλευρά, η εικόνα που αποτυπώθηκε στις συνεντεύξεις αντανακλά αρκετά τα ποσοτικά δεδομένα. Ειδικότερα, οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι θεωρούν εξαιρετικά δύσκολη την ενασχόληση με αυτόν τον τομέα ενώ ορισμένοι επεσήμαναν ως παράγοντες που ανακόπτουν την επιθυμία για αθλητική ενασχόληση το σώμα τους αλλά και την αδυναμία τους να πειθαρχήσουν. Σημαντικός, τέλος, παράγοντας που περιορίζει την ενασχόληση με τον αθλητισμό, για τους μαθητές του ΜΣΠ είναι –εκτός από το σχολικό ωράριο– και η συστηματική ενασχόληση με τη μουσική. Όλα τα παραπάνω συγκλίνουν ότι ο αθλητισμός βρίσκεται έξω από τα ενδιαφέροντα ή τις προτεραιότητες των μαθητών (Harter, 1999).

Εξετάζοντας την παράμετρο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η παρατηρούμενη βελτίωση είναι σημαντική (τιμή p-value = 0) (Yassa, 1999· Παυλίδη 2002). Ωστόσο, αρκετοί μαθητές υποστήριξαν στις συνεντεύξεις τους ότι δεν παρουσίασαν ουσιαστική βελτίωση με την έννοια ότι δεν θεώρησαν ποτέ ότι είχαν δυσκολίες να δημιουργήσουν φίλιες. Το στοιχείο, όμως, που ανέδειξαν οι παρεμβάσεις είναι ότι μετά το πέρας τους οι μαθητές ένιωθαν πως «καταλαβαίνουν» καλύτερα τους φίλους τους. Επίσης, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε η απουσία ουσιαστικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τονίστηκε η σπουδαιότητα της πραγματικής επαφής με του φίλους, τους οποίους πολλοί από τους συμμετέχοντες μαθητές ένιωθαν ότι τώρα γνωρίζουν (: *είναι φοβερό ότι είμαστε 5 χρόνια στο ίδιο σχολείο και νιώθω ότι τώρα αρχίζουμε να γνωριζόμαστε*). Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η βελτίωση σε αυτόν τον τομέα είναι μάλλον ποιοτική.

Η εικόνα αυτή ενδεχομένως συνδέεται και με το γεγονός ότι οι έφηβοι επιδιώκουν την ένταξή τους σε μικρές και «κλειστές» ομάδες με τη δική τους κουλτούρα (Brown 1990· Erikson, 1995). Αυτό εμποδίζει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους και αντίστοιχα περιορίζει για αρκετούς εφήβους και τη δημιουργία ευρύτερου κύκλου φίλων. Η παρατήρηση αυτή πρέπει να συνεκτιμηθεί και με το ότι οι έφηβοι σε αυτήν την ηλικία βιώνουν έντονο άγχος αποδοχής από τους συνομηλίκους.

Η παράμετρος της έκθεσης μπροστά σε κοινό παρουσιάζει στατιστικά σημαντική βελτίωση (δείκτης p -value = 0), ενώ το ποσοστό βελτίωσης για την ΠΟ κυμαίνεται από 24,08% έως και 83,06%. Το υψηλό αυτό ποσοστό μπορεί έως έναν βαθμό να δικαιολογηθεί και από το γεγονός ότι, φοιτώντας σε ένα καλλιτεχνικό σχολείο, οι μαθητές εκτίθενται από νωρίς μπροστά σε κοινό εξαιτίας της συμμετοχής τους ατομικά ή ομαδικά σε συναυλίες μέσα αλλά και έξω από το σχολείο τους. Έτσι, θεωρητικά τουλάχιστον, παρουσιάζουν σημαντική εξοικείωση με το κοινό. Η εικόνα που προέκυψε από τις συνεντεύξεις είναι ότι για έξι μαθητές της ΠΟ η έκθεση μπροστά σε κοινό δεν υπήρξε ποτέ πρόβλημα. Οι υπόλοιποι ανέφεραν ότι αυτό που τους δημιουργούσε φόβο δεν ήταν τόσο η παρουσία κόσμου όσο μάλλον η κριτική των γονέων και των φίλων τους. Όλοι ανεξαιρέτως δήλωσαν ότι η συμμετοχή τους στις παρεμβάσεις τους έκανε να νιώθουν ότι μπορούν να μιλήσουν ευκολότερα μπροστά σε κόσμο (Murillo, 2007· Έγγυ, χ.χ.: Τογ, 2012). Αυτό, οφείλεται κατά τη γνώμη αρκετών και στο ότι η έκθεσή τους μέσω των θεατρικών δρωμένων των παρεμβάσεων περιόρισε το άγχος τους σε μια συναυλία ή μουσική παράσταση.

Η παρατήρηση των μαθητών κατά τις παρεμβάσεις αποκάλυψε ότι ένας σημαντικός παράγοντας που βελτίωσε την έκθεση πολλών μαθητών να εκτεθούν σε κοινό ήταν η αίσθηση ομαδικότητας που αναπτύχθηκε, αλλά και η αποδοχή από τους συνομηλίκους τους (Yassa, 1990: 46). Αυτό βοήθησε αρκετούς μαθητές να αντιληφθούν ότι η συστολή που ένιωθαν όταν βρίσκονταν μπροστά σε κοινό είναι μια προσωπική αδυναμία η οποία όμως δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα.

Ο υποτομέας της διάθεσης εμφανίζει και αυτός σημαντική στατιστική βελτίωση καθώς το ποσοστό της κυμαίνεται από 14,32% έως 63,24%. Η βελτίωση της διάθεσης μπορεί να ερμηνευθεί και σε συνάρτηση με την βελτίωση της εικόνας της γενικής αυτοπεποίθησης με δεδομένο ότι είναι ένας τομέας που βρίσκεται σε στενή συνάφεια με αυτήν (Blaskovich & Tomaka, 1991: 147· Shrauger & Schohn, 1995: 259). Στις συνεντεύξεις, πολλοί μαθητές ανέφεραν ότι ένιωθαν καλύτερα κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων εφόσον δημιουργούνταν ένα ευχάριστο κλίμα. Γι' αυτόν τον λόγο, τονίστηκε ιδιαίτερα από όλους τους μαθητές η σπουδαιότητα της θεατρικής αγωγής στην εκπαίδευση.

Οι τομείς της εξωτερικής εμφάνισης και των προσωπικών σχέσεων βρίσκονται σε στενή συνάφεια. Και οι δύο παρουσίασαν στατιστική βελτίωση με παρόμοιες μέγιστες και ελάχιστες τιμές (: 12,26% έως 74,7% και 15,89 έως 69,21% αντίστοιχα). Δύο παρα-

τηρήσεις ενδιαφέρουν εδώ: πρώτον ότι σε αυτή την ηλικιακή φάση οι σχέσεις με το άλλο φύλο αποτελούν μέσο για την ανεύρεση της ταυτότητας του εφήβου (Erikson, 1993· 1995). Γι' αυτό και ορίζονται μάλλον ως σχέσεις συντροφικότητας και όχι τόσο ως ερωτικές σχέσεις. Δεύτερον, εξαιτίας της παραπάνω κατάστασης, οι έφηβοι συνήθως δεν διαθέτουν ιδιαίτερες εμπειρίες από τη σχέση με το άλλο φύλο. Επομένως, αν και η σχέση με το άλλο φύλο είναι σημαντική δεδομένης της σεξουαλικής τους ωρίμανσης (O' Toole, Burton & Plunkert 2004), εντούτοις δεν αναμένονται θεαματικές μεταβολές σε αυτήν την ηλικιακή φάση. Αυτό αποτυπώνεται και στις δηλώσεις αρκετών εφήβων στις συνεντεύξεις, οι μισοί από τους οποίους δήλωσαν απόλυτη απειρία ενώ οι υπόλοιποι ανέφεραν ότι η προσέγγιση του άλλου φύλου είναι δύσκολη. Δηλώσεις όπως αυτή, καταδεικνύουν ότι στην συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδο προέχει η οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων με τους συνομηλίκους και όχι τόσο η σύναψη ερωτικών σχέσεων.

Ως προς την εξωτερική εμφάνιση, πολλοί μαθητές δήλωσαν ότι νιώθουν αρκετά συμφιλωμένοι με το σώμα τους πλέον και ότι αυτό μπορεί να λειτουργήσει θετικά στη σχέση τους με το άλλο φύλο. Κάποιες μαθήτριες με πρόβλημα παχυσαρκίας παραδέχτηκαν ότι έχουν αποδεχτεί περισσότερο τον εαυτό τους και συμπλήρωσαν ότι συχνά η αίσθηση πως το βάρος τους είναι πρόβλημα οφείλεται σε δική τους εσωτερική πεποίθηση και δεν αφορά το πώς τις βλέπουν οι άλλοι. Η εικόνα αυτή των υπέρβαρων μαθητριών εντοπίστηκε και κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων όταν, αρκετές φορές, έδειχναν αμηχανία και συστολή ειδικά όταν έπρεπε να εκτελούν κινήσεις στο πλαίσιο ασκήσεων.

Η σχολική επίδοση σημείωσε σημαντική βελτίωση με ποσοστό το οποίο κυμάνθηκε από 19,57% έως 72,84% (Morris, 2001· Laird, 2005· Cicek & Palavan, 2015· Palavan, 2017· Otacioğlu, 2008· McIntyre et. al., 1998, Park & Lee 2005). Ωστόσο, η βελτίωση αυτή καταγράφεται μάλλον ως μία θετική προοπτική, η οποία δεν αποτυπώνεται κατ' ανάγκη βαθμολογικά, αλλά πρέπει μάλλον να ερμηνευθεί ως συνάρτηση των παραγόντων που διαμορφώνουν το μαθητικό προφίλ του εφήβου μέσα στην τάξη (π.χ. εξωστρέφεια, συμμετοχικότητα, συνεργασία, ενδιαφέρον, συνέπεια) και όχι τόσο την μαθητική επίδοση αυτή καθαυτή. Επομένως, η βελτίωση των παραπάνω χαρακτηριστικών, ενδεχομένως, ενισχύει την επιθυμία των παιδιών να βελτιώσουν το προφίλ τους ως μαθητές μέσα στην τάξη. Η εικόνα αυτή αποτυπώνεται και στις συνεντεύξεις, καθώς δεκαοκτώ από τους εικοσιένα μαθητές της ΠΟ δήλωσαν ότι η βελτίωση στη σχολική τους επίδοσή ήταν σημαντική. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι δεν νοιάζονται για τη γνώμη των συμμαθητών τους, ότι επιδεικνύουν μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα και

ότι πιστεύουν πως μπορούν να προσπαθήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Σημειώθηκε, επίσης, ως σημαντικός παράγοντας βελτίωσης της στάσης τους ότι συναισθάνονται περισσότερο τους καθηγητές τους και κάνουν ησυχία ώστε να μπορέσει να ολοκληρωθεί το μάθημα με καλύτερο τρόπο, (Albert, 1994).

Η βελτίωση ως προς τη γενική αυτοπεποίθηση εκτιμάται ως σημαντική επίσης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2003· Al Yamani Rashed, 2003). Αυτό συμβαίνει κυρίως διότι απεικονίζει συνολικά τη θετική εικόνα βελτίωσης των επιμέρους τομέων (Suh, 2000· Chen, Gully & Eden, 2001).

4.2. Συμπεράσματα

Η έρευνα υλοποιήθηκε με σκοπό να αποδείξει τη συμβολή της ΔΤΕ στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εφήβων. Η διαδικασία περιελάμβανε δεκαέξι παρεμβάσεις οι οποίες εφαρμόστηκαν σε εφήβους μαθητές της Β΄ τάξης του Λυκείου του ΜΣΠ. Οι μαθητές αξιοποίησαν, με τη βοήθεια της εμψυχώτριάς τους, διάφορες τεχνικές της ΔΤΕ όπως το εκπαιδευτικό δράμα, ο αυτοσχεδιασμός, το κουκλοθέατρο, η δραματοποίηση ιστορίας, το δραματικό παιχνίδι κλπ. Στόχος ήταν να ενισχυθεί η γενική αυτοπεποίθησή τους όπως και επτά ακόμη τομείς της ειδικής αυτοπεποίθησης (: διάθεση, εξωτερική εμφάνιση, κοινωνική αλληλεπίδραση, σχολική επίδοση, αθλητισμός, προσωπικές σχέσεις και έκθεση μπροστά σε κοινό).

Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την χρησιμοποίηση ερωτηματολογίου πριν και μετά τη διενέργεια των παρεμβάσεων επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση ότι η ΔΤΕ ενισχύει τη γενική αυτοπεποίθηση των εφήβων. Αντίστοιχα, επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις σχετικά με τη συμβολή της ΔΤΕ στην ενίσχυση επιμέρους τομέων της ειδικής αυτοπεποίθησης. Εξάιρεση αποτέλεσε ο υποτομέας του αθλητισμού όπου η ερευνητική υπόθεση για θετική επίδραση της ΔΤΕ στον τομέα αυτόν δεν επιβεβαιώθηκε. Η επιβεβαίωση της αρχικής υπόθεσης ως προς το βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι σύμφωνη με τη σχετική βιβλιογραφία για τη συμβολή της ΔΤΕ στην ενίσχυση τόσο της γενικής αυτοπεποίθησης όσο και της ειδικής αυτοπεποίθησης (βλ. αμέσως παραπάνω, ενότ. 4.1.).

Η εξέταση και ανάλυση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας, όπως προέκυψαν από το ημερολόγιο παρατήρησης και τις συνεντεύξεις των μαθητών της ΠΟ, έδειξαν ανάλογα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα των παρεμβάσεων αρχικά δήλωσαν άγνοια ως προς το περιεχόμενο της έννοιας «αυτοπεποίθηση». Παράλληλα, διατύπωσαν αρνητικές εκτιμήσεις για τους τομείς της

εξωτερικής εμφάνισης (: αδυναμία αποδοχής της φυσικής τους εικόνας), της έκθεσης μπροστά σε κοινό (: φόβος ομιλίας μπροστά σε κοινό και αμηχανία στην αίσθηση ότι γίνονται αντικείμενο παρατήρησης από τρίτους), της σχολικής επίδοσης (χαμηλή αίσθηση για την αποτελεσματικότητά τους ως προς τα μαθήματα). Στον τομέα των προσωπικών σχέσεων, δήλωσαν έλλειψη εμπειρίας, ενώ στον τομέα του αθλητισμού οι αρνητικές κρίσεις τους συνδέονταν με το γεγονός ότι η άθληση δεν ανήκει στα άμεσα ενδιαφέροντά τους. Τέλος, η διάθεσή τους παρουσίαζε ποικίλες διακυμάνσεις, ανάλογα με την ημέρα. Αρκετές φορές, όμως, σχετιζόταν και με τη θεματική της παρέμβασης.

Σε όλους τους παραπάνω τομείς, διαπιστώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Οι βελτιώσεις αυτές, συνοψίζονται στα εξής:

(α) Η γενική αυτοπεποίθηση είναι συνάρτηση των τομέων της ειδικής αυτοπεποίθησης. Επομένως, η βελτίωση της αντίληψης των μαθητών για τις δυνατότητές τους προκύπτει αθροιστικά από την αίσθηση ότι μπορούν να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στους επιμέρους τομείς (Kanazawa, 2004). Ο ρόλος των επιμέρους τομέων είναι ιδιαίτερα σημαντικός εφόσον έχει παρατηρηθεί πως, συχνά, άτομα με χαμηλή γενική αυτοπεποίθηση λειτουργούν αποτελεσματικά σε επιμέρους τομείς περισσότερο από άτομα με υψηλό δείκτη γενικής αυτοπεποίθησης. Στο πρόγραμμα παρεμβάσεων, η βελτίωση της εικόνας για τη γενική αυτοπεποίθηση προέκυψε από τη διασύνδεσή της με την έννοια της «προσπάθειας».

(β) Η εξωτερική εμφάνιση βελτιώθηκε σταδιακά μέσα από την ενίσχυση δύο βασικών πεποιθήσεων. Πρώτον, ότι η εξωτερική εμφάνιση ελέγχεται από υποκειμενικούς παράγοντες οι οποίοι αλλάζουν και επομένως, γι' αυτόν τον λόγο, κάθε άνθρωπος οφείλει να εξοικειωθεί με την εικόνα του σώματός του. Δεύτερον, ότι η αρνητική αίσθηση για την εξωτερική εμφάνιση κάποιου δεν συνδέεται πάντα, ούτε υποχρεωτικά, με την αίσθηση του περιγύρου του για εκείνον σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει γενικά στους εφήβους (Guennif, 2002).

(γ) Η έκθεση μπροστά σε κοινό παρουσίασε βελτίωση όταν οι μαθητές ένιωσαν να δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής από την ομάδα συνομηλίκων (Herbert, 1999). Το κλίμα αυτό περιόρισε την πεποίθηση ότι μπορεί να εκτεθούν ή να γελοιοποιηθούν από τους συνομηλίκους τους. Η ΔΤΕ εκ των πραγμάτων θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο μιας κατάστασης εξαναγκάζοντάς τον να ενεργοποιηθεί επικοινωνιακά. Αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι οι τεχνικές της ΔΤΕ δημιουργούν προϋποθέσεις και αφορμές επικοινωνίας. Γι' αυτόν τον λόγο άλλωστε, αξιοποιούνται

συστηματικά στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα.

(δ) Η σχολική επίδοση παρουσίασε σημαντική βελτίωση. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι, σε αντίθεση με τη γενική πεποίθηση, η οποία τη συνδέει στενά με την αυτοπεποίθηση και την έννοια της επιτυχίας, οι μαθητές κατάλαβαν ότι οι ατομικές επιδόσεις στην εκπαιδευτική πράξη μπορούν να επιτευχθούν και με άλλους τρόπους οι οποίοι δεν αποτυπώνονται αναγκαστικά μέσω συγκεκριμένης βαθμολογίας. Τέτοιοι τρόποι είναι η επιδίωξη μεγαλύτερης συμμετοχής στο μάθημα και η δημιουργία της αίσθησης ότι η επιτυχία είναι συνάρτηση της ατομικής βούλησης και όχι αναγκαστικά ή μόνο προσωπικών δυνατοτήτων και κλίσεων.

(ε) Οι προσωπικές σχέσεις σε αυτήν την ηλικία είναι μάλλον σχέσεις συντροφικότητας και ως εκ τούτου πολλοί μαθητές θεωρούν ότι δεν μπορούν να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά, λόγω έλλειψης βιωμάτων. Ωστόσο, και εδώ φαίνεται πως η βελτίωση είναι συνάρτηση της βελτίωσης της γενικής αυτοπεποίθησης κυρίως μέσω της αίσθησης ότι ο κάθε έφηβος αποκτά μια σαφέστερη εικόνα της ταυτότητας και του ρόλου του στην κοινωνία μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του.

(στ) Ο αθλητισμός δεν φάνηκε να παρουσιάζει βελτίωση στους περισσότερους μαθητές, εφόσον τα δεδομένα έδειξαν ότι δεν αποτελούσε βασική προτεραιότητα στη ζωή τους. Βιβλιογραφικά, όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. ενότ. 4.1.), η απουσία ενδιαφέροντος για κάποιον τομέα εκ μέρους κάποιου δεν επηρεάζει την αίσθηση της αυτοπεποίθησής του στον τομέα αυτό. Με αυτό το δεδομένο, από τη στιγμή που για τους περισσότερους μαθητές της ΠΟ ο αθλητισμός δεν έπαιζε ρόλο, ήταν αναμενόμενες τόσο οι χαμηλές προσδοκίες τους όσο και η απουσία βελτίωσης της αυτοπεποίθησής τους στον τομέα αυτό. Ως προς αυτό, πρέπει να επισημανθεί και η παράμετρος ότι γενικά η ενασχόληση με τον αθλητισμό είναι περισσότερο συστηματική στα αγόρια παρά στα κορίτσια σε συνάρτηση μάλιστα με τα στερεότυπα και τον τρόπο κοινωνικοποίησης των δύο φύλων (Marsh, 1994· Crain 1996). Σε μια ΠΟ, λοιπόν, που πλειοψηφούσαν τα κορίτσια δεν αναμένονταν θεαματικές εξελίξεις στον τομέα αυτόν. Τέλος, πρέπει, επίσης, να εκτιμηθεί ότι ο αθλητισμός αποτελεί μία παράμετρο η οποία διασυνδέεται περισσότερο με την ψυχολογία του αθλητή. Τα συγκεκριμένα ποιοτικά ευρήματα ενισχύουν, επομένως, και την κριτική που είχε διατυπωθεί σχετικά με την συμπερίληψη του συγκεκριμένου τομέα ειδικής αυτοπεποίθησης σε μία κλίμακα μέτρησης της αυτοπεποίθησης που απευθύνεται σε απλούς μαθητές και όχι σε αθλητές (Blaskovich & Tomaka, 1991).

(ζ) Η κοινωνική αλληλεπίδραση βελτιώθηκε όχι με κριτήριο την ευκολία απόκτησης φίλων, όσο μάλλον με κριτήριο την αίσθηση ότι μέσα από τις παρεμβάσεις οι μαθητές κατανόησαν τη σπουδαιότητα που ενυπάρχει σε μια ουσιαστική και όχι επιφανειακή και περιστασιακή φιλία. Αυτή η αίσθηση αναπτύχθηκε ιδίως και σε ό,τι αφορά τις σχέσεις με το οικογενειακό περιβάλλον, τους γονείς και τα αδέρφια τους, επιβεβαιώνοντας ανάλογες ποιοτικές έρευνες σχετικά (Yassa, 1999).

(η) Τέλος, ο τομέας της διάθεσης ο οποίος θεωρείται από αρκετούς ότι συμβαδίζει με την αίσθηση της γενικής αυτοπεποίθησης κάποιου ενισχύθηκε αποφασιστικά, μεταξύ άλλων, και λόγω του ιδιαίτερα ευχάριστου κλίματος που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης των παιδιών με την εμψυχώτρια. Ωστόσο, εδώ πρέπει να ληφθεί υπόψη ό,τι υποστηρίζεται εδώ και χρόνια για τη ΔΤΕ. Δηλαδή, ότι η αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει θετικά εφόσον ενισχύει τη δημιουργικότητα, τη βιωματικότητα και τη συνεργατικότητα των μαθητών, ενώ παράλληλα, μετατρέπει τον εκπαιδευτικό σε συνοδοιπόρο εμψυχωτή και όχι σε από καθέδρας δάσκαλο (Λενακάκης, 2013α· Anderson & Dunn, 2013· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2017).

Συνοπτικά, διαπιστώνεται ότι οι βασικές υποθέσεις της έρευνάς μας επιβεβαιώνονται τόσο από τα ποσοτικά όσο και από τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν. Ωστόσο, κατά τη διενέργεια των παρεμβάσεων προέκυψαν και ερωτήματα των οποίων η απάντηση δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα στα στενά όρια μιας μελέτης περίπτωσης όπως η παρέμβασή μας στο ΜΣΠ. Η διαπίστωση αυτή αποκαλύπτει τους περιορισμούς και τα όρια της έρευνάς μας, ενώ, ταυτόχρονα, ανοίγει τον δρόμο για περαιτέρω διερεύνηση ορισμένων στοιχείων, όπως θα φανεί στη συνέχεια.

4.3. *Οι περιορισμοί της έρευνας*

Κατά την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε η ύπαρξη κάποιων περιορισμών οι οποίοι αξίζει να σχολιαστούν εφόσον είναι πιθανό να επηρεάζουν τα αποτελέσματά της.

Ο πρώτος βασικός περιορισμός είναι ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν θα ήταν εφικτό να γενικευθούν για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι το υφιστάμενο δείγμα μαθητών (μόλις 42) είναι αρκετά μικρό. Επομένως, τα αποτελέσματα περιορίζονται και έχουν αξία μόνο μέσα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ομάδας. Ο δεύτερος είναι ότι η σύνθεση του δείγματος της πειραματικής αλλά και της ομάδας ελέγχου προήλθε, όπως αναφέρθηκε, από στοχευμένη δειγματοληψία. Επομένως, το δείγμα δεν είναι τυχαίο και

αυτό αποτυπώνεται και στο γεγονός ότι ο πληθυσμός παρουσιάζει ομοιογένεια εφόσον οι μαθητές ήταν από το ίδιο σχολείο (ΜΣΠ), την ίδια περιοχή (Πειραιάς) και είχαν κοινές εξωσχολικές δράσεις (κυρίως, ενασχόληση με τη μουσική).

Ο δεύτερος περιορισμός αφορά τον ιδιαίτερο τύπο του μουσικού σχολείου. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον εστιάζεται σε δύο σημεία. Το πρώτο είναι ότι λόγω της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, οι μαθητές συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές και μουσικές εκδηλώσεις (π.χ. συναυλίες, ρεσιτάλ κλπ). Επομένως, παρουσιάζουν μεγαλύτερη εξοικείωση με το κοινό και μπορούν, θεωρητικά, να εκτεθούν ευκολότερα σε αυτό, συγκριτικά με μαθητές γενικών σχολείων. Το δεύτερο είναι ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα ενός μουσικού σχολείου προβλέπεται η διδασκαλία του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο Γυμνάσιο. Κάτι τέτοιο υποδηλώνει μια σχετική εξοικείωση των μαθητών με το θέατρο και, ενδεχομένως, με τη ΔΤΕ. Συνεπώς, τα αποτελέσματα για το ρόλο της ΔΤΕ στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών του ΜΣΠ δεν θα μπορούσαν να γενικευτούν και στους μαθητές γενικών σχολείων όπου το μάθημα της θεατρικής αγωγής δεν προσφέρεται. Με την ίδια λογική, και σε συνδυασμό με όσα αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, τα συγκεκριμένα στοιχεία δεν θα μπορούσαν να γενικευτούν ούτε στα μουσικά σχολεία, λόγω του περιορισμένου δείγματος και της μικρής έκτασης της έρευνας.

Ο τρίτος περιορισμός αφορά στο γεγονός ότι η έρευνα σχεδιάστηκε κατά τέτοιον τρόπο ο οποίος δεν προβλέπει την εξέταση της χρονικής διάρκειας των αποτελεσμάτων που επετεύχθησαν. Ειδικότερα, η ποσοτική κλίμακα μέτρησης (ερωτηματολόγιο) καταγράφει τη βαθμολογία των μαθητών ως προς τους διάφορους τομείς της αυτοπεποίθησης πριν και μετά τη διενέργεια των παρεμβάσεων. Αντίστοιχα, το ημερολόγιο καταγραφής και η συνέντευξη αποτυπώνουν την κατάσταση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα αμέσως μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Παρά τις βελτιώσεις που παρατηρήθηκαν δεν υπάρχουν στοιχεία που να βεβαιώνουν κατά πόσο η ευεργετική επίδραση της ΔΤΕ στην αυτοπεποίθησή τους θα συνεχίσει να υφίσταται για μεγαλύτερο διάστημα.

Ο τέταρτος περιορισμός αφορά τη διενέργεια των παρεμβάσεων εκτός σχολικού ωραρίου και μάλιστα Κυριακή. Εκτός από το ότι η συγκεκριμένη ημέρα είναι ημέρα ξεκούρασης, για τους μαθητές του δείγματός μας συνδυαζόταν με φροντιστηριακές υποχρεώσεις στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους για τις εξετάσεις εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο. Έτσι, συχνά, έρχονταν εξαντλημένοι μετά από πολύωρο διάβασμα και γραπτές εξετάσεις προετοιμασίας. Ανάλογος φόρτος εργασίας υπήρχε και από το σχολείο,

καθώς ο Ιανουάριος (στη διάρκεια του οποίου πραγματοποιήθηκαν τέσσερις παρεμβάσεις) είναι μήνας επαναληπτικών διαγωνισμάτων ενόψει της ολοκλήρωσης του α' τετραμήνου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα απουσίες μαθητών. Ως προς αυτό, ας σημειωθεί ότι είχε προβλεφθεί εξαρχής η πιθανότητα απουσιών και γι' αυτό είχε δηλωθεί στους μαθητές ότι ο αριθμός των επιτρεπόμενων απουσιών δεν μπορούσε να ξεπεράσει τις τρεις. Παρά το γεγονός ότι σε καμία παρέμβαση ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν δεν ήταν μικρότερος από 16, σε δύο περιπτώσεις χρειάστηκε να τροποποιηθεί ο αρχικός προγραμματισμός της παρέμβασης.

Ως τελευταίος περιορισμός θα μπορούσε να εκληφθεί το ότι η εμπυχώτρια ως μόνη εκπαιδευτικός στο ΜΣΠ, γνώριζε όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει σε βάρος του αποτελέσματος εξαιτίας της υποκειμενικότητας της παρατήρησης. Παρόλα αυτά, έγινε συνειδητή προσπάθεια να αποφευχθεί το ενδεχόμενο αυτό.

4.4. Προτάσεις για το μέλλον

Αποτιμώντας συνολικά την έρευνα – δράση στο ΜΣΠ και λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν, παραθέτουμε συνοπτικά τις προτάσεις μας για τη βελτίωση και την επέκταση των στόχων της έρευνας για τον ρόλο της ΔΤΕ στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης.

Ένα πρώτο στοιχείο είναι η γενίκευση της έρευνας ώστε να καλύπτει μεγαλύτερο δείγμα μαθητών. Κάτι τέτοιο θα ενισχύσει σημαντικά την αξιοπιστία της και θα επιτρέψει την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Η γενίκευση μπορεί να πραγματοποιηθεί με δύο τρόπους. Ο πρώτος αφορά την εφαρμογή της και σε άλλα μουσικά σχολεία. Ο δεύτερος αφορά την εφαρμογή της και σε σχολεία γενικής παιδείας. Η δυνατότητα επέκτασης της μελέτης κατά τους δύο παραπάνω τρόπους επιτρέπει την εξαγωγή συγκριτικών συμπερασμάτων σε σχέση με την επικρατούσα κατάσταση στα μουσικά σχολεία αλλά –κυρίως– και τον εντοπισμό των διαφορών μεταξύ μουσικών σχολείων και σχολείων γενικής παιδείας ως προς τον τρόπο και την ένταση με την οποία αξιοποιούν τη θεατρική αγωγή. Παρατηρήσεις τέτοιου τύπου, προφανώς, ενισχύουν την επιχειρηματολογία για την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων με αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών ώστε να ικανοποιηθούν (με συστηματικότερο τρόπο) ποικίλοι εκπαιδευτικοί στόχοι.

Ένα δεύτερο στοιχείο αφορά τη διενέργεια μιας διευρυμένης ποσοτικής έρευνας η οποία θα προσφέρει περισσότερα στοιχεία για τη βελτίωση των επιμέρους τομέων της

ειδικής αυτοπεποίθησης. Ειδικότερα, ο στόχος είναι να προκύψουν δεδομένα τα οποία θα επιτρέψουν την ιεράρχηση των επιμέρους τομέων της ειδικής αυτοπεποίθησης σε μια αύξουσα κλίμακα. Με αυτόν τον τρόπο, θα προκύψουν συμπεράσματα για τους τομείς που βελτιώθηκαν περισσότερο σε σχέση με κάποιους άλλους. Στη συνέχεια, τα συμπεράσματα αυτά μπορούν να αξιολογηθούν και να ερμηνευθούν σε συνάρτηση με τον τύπο και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου στο οποίο εφαρμόζεται η έρευνα, αλλά και με κοινωνικές παραμέτρους, όπως η κοινωνική προέλευση των μαθητών, το οικονομικό και κοινωνικό προφίλ των οικογενειών τους, η σχέση τους με την τέχνη κλπ.

Στο ίδιο πνεύμα, αξιολογες παρατηρήσεις θα μπορούσαν να εξαχθούν από ενδεχόμενη εστιασμένη μελέτη στον ρόλο της ΔΤΕ στην ενίσχυση και άλλων τομέων της ειδικής αυτοπεποίθησης, πέραν της σχολικής επίδοσης και ειδικότερα της βελτίωσης στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Ειδικότερα, νευραλγικοί τομείς είναι η αυτοπεποίθηση σε σχέση με την εξωτερική εμφάνιση και την κοινωνική αλληλεπίδραση εφόσον και οι δύο κατέχουν κεντρική θέση στην καθημερινότητα των εφήβων ως στοιχεία που επηρεάζουν την κοινωνικοποίησή τους και τη σχέση τους με άτομα του άλλου φύλου.

Πολύ σημαντικά θα ήταν τα δεδομένα που θα προέκυπταν αν η έρευνα διεξαγόταν με μεγαλύτερο αριθμό παρεμβάσεων και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (εξαμήνου ή και ολόκληρου σχολικού έτους). Η διεύρυνση αυτή προσφέρει τη δυνατότητα να διερευνηθεί η διάρκεια των θετικών αποτελεσμάτων της ΔΤΕ στους εμπλεκόμενους μαθητές. Μια τέτοια προοπτική, επιτρέπει τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των δράσεων αφενός με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε συγκεκριμένες καμπές της ερευνητικής διαδικασίας (αρχή, μέση, τέλος της έρευνας) και αφετέρου με τη λήψη συνεντεύξεων κατά τακτά διαστήματα.

Επίλογος

Η έρευνα – δράση που παρουσιάστηκε, διερεύνησε την επίδραση της ΔΤΕ στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εφήβων. Η έρευνα είχε τη μορφή 16 παρεμβάσεων διάρκειας μιάμισης ώρας και διενεργήθηκε στο ΜΣΠ. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν έφηβοι μαθητές της Β΄ τάξης του Λυκείου. Η ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων έδειξε τη θετική επίδραση της ΔΤΕ στο βασικό ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή την ενίσχυση της γενικής αυτοπεποίθησης των μαθητών, όπως και στα έξι από τα επτά ειδικά ερωτήματα που αφορούν την ενίσχυση της ειδικής αυτοπεποίθησης των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς. Το μόνο ερώτημα στο οποίο δεν καταγράφηκε βελτίωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών ήταν το ερώτημα που αφορούσε τον τομέα του αθλητισμού.

Οι διαπιστώσεις της ποσοτικής έρευνας επιβεβαιώθηκαν από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και την τήρηση ημερολογίου. Ανάλογη ήταν, επίσης, και η εικόνα που προέκυψε από τις δηλώσεις των μαθητών για την αξία και τη συμβολή του προγράμματος σε μια σειρά από ημιδομημένες συνεντεύξεις που λήφθηκαν μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων. Μολονότι δεν είναι γνωστό το ποσοστό βελτίωσης κάθε μαθητή ατομικά, όλοι οι μαθητές ανέφεραν πόσο ωφελήθηκαν από τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις αναφορικά με τη βελτίωση της αυτοεικόνας τους, τη συμφιλίωση με το σώμα τους, αλλά και τη δημιουργία περισσότερο ποιοτικών σχέσεων με τους γονείς και τους φίλους τους.

Σημαντικότερη παρατήρηση, ωστόσο, ήταν η μεγάλη επιθυμία των παιδιών για τη συστηματικοποίηση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη. Πρόκειται για μία ενδιαφέρουσα άποψη η οποία αποκτά ακόμη μεγαλύτερη αξία αν συνυπολογιστεί το ότι οι μαθητές του ΜΣΠ, όπως και των Καλλιτεχνικών σχολείων, διδάσκονται θέατρο περισσότερο σε σχέση με οποιοδήποτε σχολείο γενικής παιδείας. Η παρατήρηση αυτή αποτελεί τη συνεισφορά των μαθητών στη συζήτηση που βρίσκεται σε εξέλιξη για την αναβάθμιση και ουσιαστική αξιοποίηση της ΔΤΕ μέσα σε ένα πλαίσιο γενικότερης αναδιάρθρωσης του αναλυτικού προγράμματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η νέα θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από αυτή την οπτική έχει το πλεονέκτημα της δημιουργίας ενός σύγχρονου σχολείου προσαρμοσμένου στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών ως ανθρώπων και όχι ως δεκτών απρόσωπων πληροφοριών χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα για την «πραγματική» ζωή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

- Αθανασόπουλος, Β. (2008). *Έφηβοι με Σοβαρά Προβλήματα Όρασης: Έννοια του Εαυτού, Διαταραχές Συμπεριφοράς και Συναισθήματος και Κοινωνική τους Στήριξη*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Ψυχολογίας. Ιωάννινα.
- Αλλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7 – 16.
- Άλκηστις. (1992). *Κουκλο – Θέατρο Σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (1993). *Μια Μονογραφία της Άλκηστις και 58 Σενάρια των Φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Άλκηστις. (2012). *Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Al Yamani Rashed, H. (2003). Ο «Άλλος» και «Εγώ» στη Διαδικασία του Δράματος. Στο Γκόβας, Ν. (επιμ). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες*. Πρακτικά της 3^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα, Ιανουάριος 2003. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση – Μεταίχμιο.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η Αξιοποίηση των Ημερολογίων στην Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Προϋποθέσεις και Διαδικασίες. *Action Research*, 2, 29 – 48.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2003). Ο Άριστος και ο Κακός Μαθητής: Χάσματα και Γέφυρες. Στο Γκόβας, Ν. (επιμ). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες*. Πρακτικά της 3^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα, Ιανουάριος 2003. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση – Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2017). *Όταν ο Δάσκαλος μπαίνει σε Ρόλο. 50 Προτάσεις για Θεατρικά Εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Βάρφη, Β. (2005). *Αυτοαντίληψη – Αυτοεκτίμηση («Έννοια του Εαυτού»)*, Σχολικές Επιδόσεις και Προσαρμοστικότητα στο Σχολικό Περιβάλλον Ελλήνων και Αλβανών Μαθητών της Δ', Ε' και ΣΤ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Αθήνα.
- Γιαννούλη, Π. (2014). *Η Συμβολή της Θεατρικής Τέχνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δραγώνα, Θ. (1992). Αντίληψη Εαυτού και Ψυχοκοινωνικό Πλαίσιο. Στο Θ. Δραγώνα & Μπ. Ντάβου (επιμ.). *Εφηβεία: Προσδοκίες και Αναζητήσεις*. (σσ.47 – 61). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ευκλείδη, Α. & Κάντας, Α. (2000). Γλωσσάρι. *Ψυχολογία*, 7: 105 – 121.
- Εφημερίδα της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Β', 649/07.09.1988: *Ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων*, στ. 6071 – 6072.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Τεύχος Β', 1373/18.10.2001: *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, στ. 18681 – 18941.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Τεύχος Β', 303/13.03.2003: *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Πρόγραμμα Σπουδών*, στ.3733 – 4068.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Β', 1371/24.04.2018: *Λειτουργία Μουσικών Σχολείων*, στ. 14965 – 14974.
- Ζαφειριάδης, Κ. & Δαρβούδης, Α. (2010). *Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Διδασκαλίας στο Σύγχρονο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Θεοχάρη – Περάκη, Ε. (1994). *Κουκλοθέατρο. Τέχνη και τεχνική*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας. Ι.Δ. Κολλάρου & Σίας Α.Ε.
- Thyssen, S. (2001). Το Παιχνίδι και η Ανάπτυξη της Σκέψης στην Προσχολική Ηλικία. Στο Αυγητίδου, Σ. (επιμ.). *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. (σσ. 247 – 269). Αθήνα: Τυποθήτω.

- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>.
- Καλογεράκη, Σ. (2013). Εφαρμογές Μεικτών Μεθόδων Έρευνας: ο Διερευνητικός Ακολουθιακός Σχεδιασμός στην Κατασκευή Εργαλείων Μέτρησης Κοινωνικών Ερευνών. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.) *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. 293 – 309. Αθήνα: Ίων.
- Καράμηνας, Ι. & Ψάλτη, Ε. (2002). Μίλτος Κουντουράς και Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927 – 1930): Μια Πρωτοποριακή Παιδαγωγική Προσπάθεια – Ένα ανεκπλήρωτο Όραμα. Στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο: *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα: Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, ΠΔΤΕ. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα: Οκτώβριος 2002.
- Κοντογιαννάτου, Γ. (2018). Έρευνες Μικτών Μεθόδων. Η Λογική του Σχεδιασμού και οι Προϋποθέσεις Εφαρμογής τους. *Academia*, 12, 83 – 108.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000): *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001): *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστή, Α. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε Μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως Νέο Μοντέλο Παρέμβασης στην Αγωγή Ατόμων με Εμπόδια στη Ζωή και στη Μάθηση. Στο Η, Κουρκούτας, Ζ. Π. Σαρτιέ & Ξενακη, Χ. (επιμ.) *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές. Στρατηγικές Παρέμβασης*. (σσ. 455 – 470). Αθήνα: Τόπος (Μοτίβο Εκδοτική).
- Λενακάκης, Α. (2013α). Η Μορφοπαιδευτική Αξία του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.). *Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγα-*

- θό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα «Θαλής».* (σς. 58 – 77). Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2013β). Η Θεατροπαιδαγωγική στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Στάσεις. Μία Έρευνα με Αφορμή τα Σενάρια για τη Συνέντευξη των Υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 6 – 7, 1 – 12.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και Διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος, & Ε. Ταρατόρη (επιμ.) *Μελετήματα και Ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Χαριστήριος Τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου.* (σς. 347 – 364). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Λενακάκης, Α. & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και Δημιουργικότητα. Μια Ερευνητική Προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (επιμ.). *Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας.* (σς. 1069 – 1081). Δράμα: ΕΕΑΔ.
- Λενακάκης, Α. & Παρούση, Π. (2019). *Η Τέχνη του Κουκλοθέατρου στην Εκπαίδευση. Παιχνίδι Συγκλίσεων και Αποκλίσεων.* Αθήνα: Gutenberg.
- Λενακάκης, Α., & Τσιπούρας, Σ. (2015). Αγωγή προς Δημιουργούσα Τέχνη: Το Παιδαγωγικό Αξίωμα του Μίλτου Κουντουρά και οι Παιδαγωγικές και Καλλιτεχνικές Διαστάσεις του στην Αγωγή και Παιδεία των Παιδιών και Νέων Σήμερα. Στο Γ. Γρόλλιος, Α. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} διεθνούς συνεδρίου για την κριτική εκπαίδευση με θέμα: «Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης».* 667 – 689. Διαθέσιμο στο: http://www.eled.auth.gr/documents/praktika_iv_icce_volume_1_gr.pdf
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λόλακας, Σ. (2010). *Σχολική Ένταξη Αλλοδαπών μαθητών. Συγκριτική Μελέτη Στάσεων Επιπολιτισμού και Αυτοεκτίμησης Αλλοδαπών και Γηγενών Μαθητών.* Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Λυδάκη, Α. (2016). *Αναζητώντας το Χαμένο Παράδειγμα.* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω Ερευνώντας και Ερευνώ Δρώντας: Η Έρευνα Δράσης στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτών. Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων.* (CD – ROM).

- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική Έρευνα σε Έξι Εύκολα Βήματα. Η Επιστημολογία, οι Μέθοδοι και η Παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46, 88 – 98.
- Μαρούδας, Η. (2002). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και η Επίδρασή του στη Βελτίωση των Κοινωνικών Σχέσεων μεταξύ των Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Μια Μελέτη Περιπτώσεως*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Φλώρινα.
- Μαρούδας, Η. (2012). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και η Επίδρασή του στις Διαμαθητικές Σχέσεις στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι. Η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η Θεατρική Αγωγή (το Θεατρικό Παιχνίδι) ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Ατόμων Τυπικής Ανάπτυξης και Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπενέκου, Π. (2008). *Προβλήματα των Μαθητών κατά τη Μετάβαση από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Πάλμου – Κουλουμπή, Β. (2016). *Το Κουκλοθέατρο ως Μέσον Αγωγής και Θεραπείας*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Παπαδόπουλος, Γ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Κοινωνική Αγωγή*. Αθήνα: Εντός.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2012). Δραματική Μυθοπλασία και Παράσταση. Σχεδιασμός Παιδαγωγικού Υλικού και Βιωματική Μέθοδος Διδασκαλίας. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Ι*. (σσ. 185 – 210). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαθανασίου, Α. (2001). *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαϊωάννου, Θ. (2016). *Προσέγγιση Λογοτεχνικών Κειμένων μέσω Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου*. Διδακτορική Διατριβή.

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Βόλος.

- Παυλίδη, Μ. (2002). Κλόουν – η Αναζήτηση της Παιδικότητας. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλεία μάθησης. Πρακτικά από την 2^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα, Δεκέμβριος 2001*. 226 – 230. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση – Μεταίχιμο.
- Πουρκός Μ. & Δαφέρμος Μ. (2010). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Πούχγερ, Β. (1997). *Κείμενα και Αντικείμενα. Δέκα Θεατρολογικά Μελετήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σαραφίδου, Ο. Γ. (2011). *Συνάρθρωση Ποιοτικών και Ποσοτικών Προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Somers, J. (2003). Θέατρο και Θεραπεία. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.) *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες. Πρακτικά της 3^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. 24 – 27. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το Δράμα στο Θέατρο και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η Αυτοσχέδια Θεατρική Έκφραση στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσίγκα – Νάσαινα, Ε. (2011). *Η Αυτοεκτίμηση των Αλλοδαπών Μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου και η Επίδρασή της στη Σχολική τους Επίδοση (Εμπειρική Έρευνα)*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Ιωάννινα.
- Τσιπούρας, Σ., & Λενακάκης, Α. (2014). Το Παιδί, ο Αγαπητός Προλετάριος: Η Προφητική και Διαχρονικά Επίκαιρη Ρήση του Μίλτου Κουντουρά. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. 1496 – 1499. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. Διαθέσιμο στο: https://www.nured.auth.gr/dp7nured/sites/default/files/files/Praktika_Sy...
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Χριστοδούλου, Μιχ. (2014). *Εφηβεία και Εκπαίδευση. Μια Συγκριτική Μελέτη για τον Σχηματισμό του Κοινωνικού Εαυτού στις Αφηγήσεις Ζωής των Μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

B. Μεταφρασμένα Έργα

Argyle, M. (2002). *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς* (μετφρ. Μ. Δερμιτζάκης). Αθήνα: Θυμάρι.

Beauchamp, H. (1998). *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο*. (μετφρ. Ε. Γιαννίτσκα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για Ηθοποιούς και για μη Ηθοποιούς* (μετφρ. Μ. Παπαδήμα, επιμ. Χ. Τσαλικίδου). Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Cole M., Cole S. R. (2002): *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Εφηβεία*. τόμος Γ' (μετφρ. Μ. Σόλμαν, επιμ. Π. Βορριά – Ζ. Παπαληγούρα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Covey, S. (2018). *Οι 7 Συνήθειες των Εξαιρετικά Αποτελεσματικών Εφήβων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Delpeux, H. (1987). *Κούκλες και Μαριονέτες*. (μετφρ. Α. Στρομπούλη). Αθήνα: Gutenberg.

Elliot, S., Kratochwill, T., Cook, J. & Travers J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση* (μετφρ. Μ. Σόλμαν – Ευ. Καλύβα, επιμ. Α. Λεονταρή). Αθήνα: Gutenberg.

Heathcote, D. (2006). Από το Αληθές στο Αληθοφανές. Συνέντευξη στη Φ. Πετράκου. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 6, 6 – 13.

Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά Προβλήματα Εφηβικής Ηλικίας* (μετφρ. Α. Καλατζή – Ασίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mason, J. (2002/2011). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (μετφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Πεδίο.

Μόφιτ, Ντ. (επιμ.). (2003). *Ανάμεσα σε Δύο Σιωπές. Συζητώντας με τον Πήτερ Μπρουκ*. (μετφρ. Ν. Χατζόπουλος). Αθήνα: ΚΟΑΝ.

Μπουκάι, Χ. (2011). *Να σου πω μια Ιστορία. Διηγήσεις που μ' έμαθαν να ζω*. (μετφρ. Κ. Ηλιόπουλος). Αθήνα: Opera.

Μπρουκ, Π. (1976). *Η Σκηνή χωρίς Όρια*. (μετφρ. Μ. Π. Παπάρα). Θεσσαλονίκη: Εγνατία.

- Robson, C. (1993/2010). *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου, μετφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Winnicot, D. W. (2000). *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα* (μετφρ. Γ. Κωστόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης.

Γ. Ξενόγλωσση

- Akin, A. (2007), The Development and Psychometric Characteristics of the Self-Confidence Scale. *Journal of Abant İzzet Baysal University Education Faculty*, 2, 165 – 175.
- Albert, E. (1994). Drama in the classroom, *Middle School Journal*, 25, 20 – 24.
- Anderson, M., & Bunn, J. (eds.) (2013). *How Drama Activates Learning. Contemporary Research and Practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Arnett, A. J., (1999). Adolescent Storm and Stress reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317 – 326.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Beilock, S. L. & Gray, R. (2007). Why do Athletes Choke under Pressure? In Tenenbaum, G. & R. C. Eklund (eds.), *Handbook of Sport Psychology*. (pp. 425 – 444). New Jersey, Canada: Wiley.
- Begaj, H. (2014). The Role of Teachers in Increasing Self-Confidence to High School Students. *Albanian Journal of Educational Studies*, 2, 40 – 53.
- Benabou, R., & Tirole, J. (2002). Self-Confidence and Personal Motivation. *The Quarterly Journal of Economics*, 117, 871 – 915.
- Bernardi, Ph. (1992). *Improvisation Starters: A Collection of 900 Improvisation Situations for the Theater*. White Hall, Va.: Betterway Publications.
- Bernier M., & O' Hare, J. (2005). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Blascovich, J. & Tomaka, J. (1991). Measures of Self-Esteem. In Robinson, John P., Phillip R. Shaver, and Lawrence S. Wrightsman. (1991). *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, (σσ. 115 – 160). San Diego, California: Academic Press, Inc.
- Bolton, G. (1985). Changes in Thinking about Drama in Education. *Theory into Practice*, 24, 151 – 157.

- Booth, D. W. (2005). *Story Drama: Creating Stories through Role Playing, Improvising, and Reading*. Markam, Ont.: Pembroke Publishers.
- Brady, M. & Gleason, P. T. (1994). *Artstarts: Drama, Music, Movement, Puppetry, and Storytelling Activities*. Englewood, Colo.: Teacher Ideas Press.
- Brown, B. B. (1990). Peer Groups and Peer Cultures. In S.S. Feldman & G.R. Elliott (eds.). *At the Threshold. The Developing Adolescent*. (σσ. 171 – 196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burnett, P. C. & Howard, K. (2002). *Discriminating between Primary School Students with High and Low Self-Esteem Using Personal and Classroom Variables. The Australian Educational and Development Psychologist, 19*, 18 – 29.
- Carrol, J. (1988). Terra Incognita: Mapping Drama Talk. *National Association for Drama in Education, 12*, 13 – 20.
- Cheese, B. (2005). Creativity and the Talented and Untalented Child as it Relates to the Art of Puppetry. In M. Bernier M. & J. O' Hare (Eds.), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. (pp. 13 – 16). Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Chen, G., Gully, S. M. & Eden, D. (2004). General Self-Efficacy and Self-Esteem: toward Theoretical and Empirical Distinction between Correlated Self-Evaluations. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 375 – 395.
- Cicek, V. & Ö. Palavan. (2015). Impact of drama Education on the Self-Confidence and Problem Solving Skills of Students of Primary School Education. In *Proceedings of the Fourth International Conference on E-Learning and E-Technologies in Education (ICEEE 2015)*. (pp. 24 – 34).Tangerang. Indonesia.
- Cohen, L., Manion, L. & K. Morisson. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coleman J. S. (1961). *The Adolescent Society*. New York: Free Press.
- Coopersmith, S. (1975). *Coopersmith Self-Esteem Inventory, Technical Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Crain, R.M. (1996). The Influence of Age, Race and Gender on Child and Adolescent Multidimensional Self-Concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and Clinical Considerations*. (pp. 395 – 420). N. York: J. Wiley & Sons.
- Creswell J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE

- Demo, D. H. (1992). The Self-Concept over Time: Research Issues and Directions. *Annual Review of Sociology*, 18, 303 – 326.
- Dennis, R. (2008). Refugee Performance: Aesthetic Representation and Accountability in Playback Theatre. *Research in Drama Education*, 13, 211 – 215.
- Dubrin, A. J. (2017) *Human Relations for Career and Personal Success: Concepts, Applications, and Skills*. Pearson Education.
- Earle, T. C. (2009). Trust, Confidence, and the 2008 Global Financial Crisis. *Risk Analysis*, 29, 785 – 792.
- Else, M. B. (2007). *The Improvisation Theater Art and Form in Theory and Practice: A Phenomenological Study into the Cognitive and Affective Dimensions of Undergraduate Students' Education and Learning*. Thesis (Ed. D.). Northern Illinois University.
- Epstein, J. (1987). Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent involvement. In K. Hurreimann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.). *Social Interventions: Potential and Constraints*. (pp. 121 – 135). New York: Walter de Gruyter.
- Erikson, E. (1993). *Childhood and Society*. London, Glasgow, Toronto, Sidney, Oakland: Paladin Crafton Books
- Erikson, E. (1995). *Identity: Youth and Crisis* (revised edition). New York – London: W. W. Norton & Company Press.
- Éry, A. (χ.χ.). *How do Drama Techniques Enhance Students Self-Confidence in Giving a Presentation in English*. MA Thesis. Eötvös Loránd University Budapest, School of English and American Studies.
- Fox, H. (2000α). *The Elements of Ritual Theater: Leadership Essay*. New York: Tusitala Publishing.
- Fox, H. (2000β). *Leadership Practicum, Department of Youth Services. Playback Class*. New York: Tusitala Publishing.
- Fox, J. (1999). *Gathering Voices: Essays on Playback Theatre*. New York: Heinrich Dauber.
- Fox, J. (2006). *School of Playback Theatre* (www.playbackcentre.org).
- Fox, P., Cowell, M. & Montgomery, A. (1994). The Effects of Violence on Health and Adjustment of Southeast Asian Refugee Children: An Integrative Review. *Public Health Nursing*, 11, 195 – 201.

- Franklin, C. A. (2009). *Civic Literacy through Curriculum Drama, Grades 6 – 12*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Guennif, S. (2002). From Knowledge to Individual Action: Confidence, the Hidden Face of Uncertainty. A Rereading of the Works of Knights and Keynes. *Mind and Society*, 3, 13 – 28.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children (Revision of the Perceived Competence Scale for Children)*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford.
- Harter, S., Whitesell-Rumbaugh, N., & Kowalski, P. (1992). Individual Differences in the Effect of Educational Transitions on Young Adolescent's Perceptions of Competence and Motivational Orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 777 – 807.
- Heathcote, D. (1985). *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann Press.
- Heble, A. & Caines R. (Eds). (2015). *The Improvisation Studies Reader: Spontaneous Act*. London & New York: Routledge.
- Institut Internationale du Théâtre (1952). *Le Théâtre dans le Monde*, vol. 2, no. 3. Paris: Olivier Perrin.
- Isbell, R. T. & Raines S. C. (2013). *Creativity and the Arts with Young Children*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Jones, H. K. (2001). Academic Self-Confidence Scale: A Psychological Study in Two Parts. *University of Tennessee Honors Thesis Projects*.
- Kanazawa, S. (2004). General Intelligence as a Domain-Specific Adaptation. *Psychological Review*, 111, 512 – 523.
- Kanazawa, S. (2010). Evolutionary Psychology and Intelligence Research. *American Psychologist*, 65, 279 – 289.
- Kempe, A. (1996). *Drama Education and Special Needs*. Cheltenham, UK: Stanley Thornes
- Kitson, N. & Spiby, I. (1997). *Drama 7-11*. New York: Routledge.

- Koppett, K. (2013). *Training to Imagine: Practical Improvisational Theatre Techniques for Trainers and Managers to Enhance Creativity, Teamwork, Leadership and Learning*. Sterling, Va.: Stylus Pub.
- Laird, T.F.N. (2005). College Students' Experiences with Diversity and Effects on Academic Self-Confidence, Social Agency and Disposition toward Critical Thinking. *Research in Higher Education*, 46, 365 – 387.
- Lirgg, C. D. (1991). Gender Differences in Self-Confidence in Physical Activity: A Meta-Analysis of Recent Studies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 8, 294 – 310.
- Mani, S. (2017). Developing and Validating an Instrument for Assessing Academic Self-Confidence of Higher Secondary Students. *Journal of Contemporary Educational Research and Innovations*, 7, 225 – 235.
- Marsh, H. W. (1994). Using the National Longitudinal Study of 1988 to Evaluate Theoretical Models of Self-Concept: The Self-Description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86, 439 – 456.
- Marsh, H. W., Smith, I. D. & Barnes, J. (1983). Multitrait-multimethod Analyses of the Self-Description Questionnaire: Student-Teacher Agreement on Multidimensional Ratings of Student Self-Concept. *American Education Research Journal*, 20, 333 – 357.
- Marsh, H. W., Parker, J. & Barnes, J. (1984). Multidimensional Adolescent Self-Concepts: Their Relationship to Age, Sex, and Academic Measures. *American Education Research Journal*, 22, 422 – 444.
- Marshall, K. (2013). *Puppetry in Dementia care: Connecting through Creativity and Joy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Matthews, G., Deary, I. J. & Whiteman, M. C. (2003). *Personality Traits*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McCarthy, D. & Gerhardt, Ch. (eds). (2011). *Healthy Attachments and Neuro-Dramatic-Play*. London & Philadelphia, PA.: Jessica Kingsley Publishers.
- McInerney, M. D., Dowson, M., Seeshing Yeung, A. & Nelson, G. F. (2010). *Self-Esteem, Academic Interest and Academic Performance: The Influence of Significant Others*. Sydney: SELF Research Centre, University of Western Sydney.
- McIntyre, D., Dornyei, Z., Clement, R. & Noels K. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in L2: A Situational Model for L2 Confidence and Affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 197 – 208.

- Mellou, E. (1996). Dramatic Play is the Appropriate Name. *Early Child Development and Care*, 118, 103 – 112.
- Midgley, C. (1993). Motivation and Middle Level Schools. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (eds.). *Advances in Motivation and Achievement. Motivation in the Adolescent years*. (pp. 219 – 276). Greenwich, CT: JAI Press, 8.
- Midgley, C., Anderman, E. & Hicks L. (1995). Differences Between Elementary and Middle School Teachers and Students: A Goal Theory Approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90 – 113.
- Morris, R. V. (2001). Drama and Authentic Assessment in A Social Studies Classroom. *Social Studies*, 92, 41 – 45
- Morse, J. (1991). Approaches to Qualitative – Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing Research*, 40, 120 – 123.
- Murillo M., F. (2007), *Critical teaching. Drama as an Approach to Communicative Learning and Development*. Teaching research project report retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/D504237.pdf>
- Nilsen, B. (2017). *Week by Week: Plans for Documenting Children's Development*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Otaçioğlu, G. S. (2008). Prospective Teachers' Problem Solving Skills and Self-Confidence Level. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8, 915 – 923.
- O' Toole, J., Burton, B. & Plunkett, A. (2004). *Cooling Conflict: A New Approach to Managing Bullying and Conflict in Schools*. French Forest: Pearson Education.
- O' Toole, J., Stinson, M. & Moore, T. (Eds). (2009). *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. Dordrecht: Springer.
- Palavan, Ö. (2017). Impact of Drama Education on The Self-Confidence and Problem-Solving Skills of Students of Primary School Education. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1, 187 – 202.
- Pallant, Ch. (2006). *Contact Improvisation: An Introduction to a Vitalizing Dance Form*. McFarland & Co., Jefferson, N.C. & London.
- Park, H., & Lee, A.R. (2005). L2 Learner's Anxiety, Self-Confidence and Oral Performance. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 8, 197 – 207.
- Parsons, T. (1964). *Essays in Sociological Theory* (revised edition). New York: Free Press.
- Pateman, T. (1991). *Key Concepts: A Guide to Aesthetics, Criticisms and the Art of Education*. London: The Falmer Press.

- Roid, G. H., & Fitts, W. H. (1988). *Tennessee Self-Concept Scale (Revised Manual)*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Rothwell, D. J. (2015). *In Mixed Company: Communicating in Small Groups*. Boston MA.: Wadsworth Cengage Learning.
- Rousseau, C. Gauthier, M. & Lacroix, L. (2005). Playing with Identities and Transforming Shared Realities: Drama Therapy Workshops for Adolescents Immigrants and Refugees. *The Arts Psychotherapy*, 32, 13 – 27.
- Shrauger, J. S. (1990). *Self-Confidence: Its Conceptualization, Measurement, and Behavioral Implication*. SUNY (Buffalo): Éditeur inconnu.
- Shrauger, J. S. & M. Schohn, (1995). Self-Confidence in College Students: Conceptualization, Measurement, and Behavioral implications. *Assessment*, 2, 255 – 278.
- Smilansky, S. & Shefatya, L. (1990). *Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio-Emotional and Academic Development in Young Children*. Gaithersburg, Maryland: Psychological & Educational Publications.
- Smith, H. & Dean, R. T. (1997). *Improvisation Hypermedia and the Arts Since 1945*. Amsterdam, The Netherlands: Harwood Academic Publishers.
- Stajkovic, D. A. (2006). Development of a Core Confidence-Higher Order Construct. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1208 – 1224.
- Stipek, D., & Gralinski, G.H. (1996). Children's Beliefs about Intelligence and School Performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397.
- Suh, E. M. (2000). Self, the Hyphen between Culture and Subjective Well-being. In E. Diener & E. M. Suh (eds.), *Culture and Subjective Well-being*. (pp. 63 – 87). Cambridge, MA: MIT Press.
- Tavani, C. M., & Losh, S. (2003). Motivation, Self-Confidence, and Expectations as the Predictors of Academic Performances Among our High School Students. *Child Study Journal*, 33, 141 – 151.
- Toy, B. Y., (2012). Perceptions of Teacher Candidates Regarding the Instruction of Pedagogical Courses by Using Drama Method: The Development and Learning Course Example. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1, 125 – 136.
- Turner, R. M. (1993). Dynamic – Cognitive – Behavior Therapy. In T. Giles (ed.), *Handbook of Effective Psychotherapy*. (pp. 437 – 454). New York: Plenum.

- Warren, K. (1999). *Hooked on Drama: The Theory and Practice of Drama in Early Childhood (2nd edn)*. Katoomba, New South Wales: Social Science Press.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1994). Children's Competence Beliefs, Achievement Values and General Self-Esteem: Change Across Elementary and Middle School. *Journal of Early Adolescence, 14*, 107 – 138.
- Woodman, T., & Hardy, L. (2003). The Relative Impact of Cognitive Anxiety and Self-Confidence upon Sport Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Sports Sciences, 21*, 443 – 457.
- Yassa, N. A. (1999). High School Involvement in Creative Drama. *Research in Drama Education, 4*, 37 – 49
- Ziller, R., Hagey, J., Smith, M. D., & Long, B. (1969). Self-Esteem: A Self-Social Construct. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*, 84 – 95.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Το ερωτηματολόγιο

Πηγή: Blascovich, J. & Tomaka, J. (1991). Measures of Self-Esteem. In Robinson, John P., Phillip R. Shaver, and Lawrence S. Wrightsman. 1991. *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. (pp. 115 – 160). San Diego, California: Academic Press, Inc.

Όνομα:

Ηλικία:

Φύλο:

Παρακάτω αναγράφεται ένας αριθμός δηλώσεων που αντανακλούν κοινά αισθήματα, στάσεις και συμπεριφορές. Παρακαλώ διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και σκεφτείτε την απάντηση που σας ταιριάζει. Προσπαθήστε να απαντήσετε ειλικρινά και με ακρίβεια. Δεν είναι απαραίτητο να αφιερώσετε σκόπιμα πολύ χρόνο σε κάθε θέμα. Σκεφτείτε πόσο κάθε θέμα σας αντιπροσωπεύει για το διάστημα των δύο τελευταίων μηνών εκτός αν προσδιορίζεται άλλη χρονική περίοδος.

	Ερωτήσεις	Συμφωνώ Απόλυτα	Μάλλον Συμφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
1	Μπορώ να τα καταφέρω καλά με όλους τους τύπους ανθρώπων.	1	2	3	4
2	Αρκετές φορές, τις τελευταίες ημέρες απογοητεύτηκα από τον εαυτό μου.	1	2	3	4
3	Με απασχολεί ότι δεν είμαι εμφανίσσιμος.	1	2	3	4
4	Δεν δυσκολεύομαι να διατηρήσω μία ικανοποιητική σχέση.	1	2	3	4
5	Είμαι περισσότερο ευτυχισμένος τώρα παρά πριν βδομάδες	1	2	3	4
6	Είμαι χαρούμενος με τη φυσική	1	2	3	4

	<i>μου εμφάνιση.</i>				
7	<i>Μερικές φορές, αποφεύγω να παίρνω μέρος σε παιχνίδια με μπάλα και σε άτυπες αθλητικές δραστηριότητες επειδή δεν νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτές.</i>	1	2	3	4
8	<i>Το να μιλάω μπροστά σε μια ομάδα με κάνει να νιώθω άβολα.</i>	1	2	3	4
9	<i>Θα ήθελα να γνωρίζω περισσότερους ανθρώπους, αλλά διστάζω να βγω έξω και να τους συναντήσω.</i>	1	2	3	4
10	<i>Ο αθλητισμός είναι ο τομέας στον οποίο διακρίνομαι.</i>	1	2	3	4
11	<i>Η σχολική επίδοση είναι ένας τομέας στον οποίο μπορώ να δείξω την επάρκειά μου και να τύχω αναγνώρισης για τα επιτεύγματά μου</i>	1	2	3	4
12	<i>Είμαι περισσότερο εμφανίσιμος από τον μέσο άνθρωπο.</i>	1	2	3	4
13	<i>Τρέμω με την ιδέα να σηκωθώ και να μιλήσω δημόσια.</i>	1	2	3	4
14	<i>Με την ιδέα ότι θα παίζω σε αθλητικά παιχνίδια νιώθω ενθουσιασμό και προθυμία μάλλον παρά νευρικότητα και άγχος.</i>	1	2	3	4
15	<i>Συχνά δεν νιώθω σίγουρος για τον εαυτό μου ακόμη και σε καταστάσεις που είχα διαχειριστεί με επιτυχία στο παρελθόν.</i>	1	2	3	4
16	<i>Συχνά αναρωτιέμαι για το αν έχω την πνευματική ικανότητα να</i>	1	2	3	4

	<i>εκπληρώσω με επιτυχία τους επαγγελματικούς και σχολικούς μου στόχους.</i>				
17	<i>Είμαι καλύτερος αθλητής από πολλούς άλλους ανθρώπους της ηλικίας και του φύλου μου.</i>	1	2	3	4
18	<i>Στερούμαι κάποιες σημαντικές ικανότητες οι οποίες μπορούν να με εμποδίσουν να είμαι επιτυχημένος.</i>	1	2	3	4
19	<i>Όταν πρέπει να μιλήσω μπροστά σε μια ομάδα ανθρώπων συνήθως νιώθω σίγουρος ότι μπορώ να εκφραστώ αποτελεσματικά και με σαφήνεια.</i>	1	2	3	4
20	<i>Είμαι τυχερός που είμαι τόσο εμφανίσιμος όσο φαίνομαι.</i>	1	2	3	4
21	<i>Αναγνωρίζω ότι δεν είμαι τόσο καλός ως μαθητής όσο οι περισσότεροι από τους ανθρώπους τους οποίους συναγωνίζομαι.</i>	1	2	3	4
22	<i>Ήμουν περισσότερο επικριτικός με τον εαυτό μου τις τελευταίες ημέρες απ' ό,τι είμαι συνήθως.</i>	1	2	3	4
23	<i>Το ότι δεν τα καταφέρνω στον αθλητισμό είναι μια σημαντική αδυναμία μου.</i>	1	2	3	4
24	<i>Για μένα το να γνωρίζω καινούργιους ανθρώπους είναι μια απολαυστική εμπειρία την οποία επιθυμώ διακαώς.</i>	1	2	3	4
25	<i>Τον περισσότερο καιρό δεν νιώθω το ίδιο επαρκής όσο πολλοί</i>	1	2	3	4

	<i>άνθρωποι γύρω μου.</i>				
26	<i>Σχεδόν ποτέ δεν νιώθω άβολα σε πάρτι ή άλλες κοινωνικές συγκεντρώσεις.</i>	1	2	3	4
27	<i>Έχω λιγότερες αμφιβολίες για τις ικανότητές μου από τους περισσότερους ανθρώπους.</i>	1	2	3	4
28	<i>Έχω περισσότερα προβλήματα στο να δημιουργήσω μία σχέση απ' ό,τι οι περισσότεροι άνθρωποι.</i>	1	2	3	4
29	<i>Νιώθω περισσότερο αβέβαιος για τις ικανότητές μου σήμερα απ' ό,τι συνήθως.</i>	1	2	3	4
30	<i>Με ενοχλεί που δεν είμαι στο ίδιο επίπεδο με άλλους, διανοητικά.</i>	1	2	3	4
31	<i>Όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά, έχω συνήθως την πεποίθηση ότι θα τα διαχειριστώ με απόλυτη επιτυχία.</i>	1	2	3	4
32	<i>Ενδιαφέρομαι περισσότερο από τους περισσότερους ανθρώπους για την ικανότητά μου να μιλάω δημόσια.</i>	1	2	3	4
33	<i>Έχω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση από τους περισσότερους ανθρώπους που γνωρίζω.</i>	1	2	3	4
34	<i>Νιώθω νευρικός ή αβέβαιος όταν σκέφτομαι να πάω σε ένα ραντεβού.</i>	1	2	3	4
35	<i>Πολλοί άνθρωποι πιθανώς με θεωρούν φυσικά μη-ελκυστικό.</i>	1	2	3	4
36	<i>Όταν επιλέγω ένα καινούργιο μάθημα είμαι συνήθως σίγουρος</i>	1	2	3	4

	<i>ότι τελειώνοντας θα ανήκω στο επιτυχημένο 25% της τάξης.</i>				
37	<i>Είμαι το ίδιο ικανός όσο οι περισσότεροι άνθρωποι στο να μιλάω μπροστά σε μια ομάδα.</i>	1	2	3	4
38	<i>Όταν πηγαίνω σε κοινωνικές συγκεντρώσεις νιώθω συνήθως αμήχανα και άβολα.</i>	1	2	3	4
39	<i>Συνήθως έχω καλύτερη ερωτική ζωή από ό,τι πολλοί άνθρωποι φαίνεται να έχουν.</i>	1	2	3	4
40	<i>Μερικές φορές, απέφυγα να επιλέξω μαθήματα ή να κάνω άλλα πράγματα επειδή θα απαιτούσαν να κάνω παρουσιάσεις μπροστά σε μια ομάδα.</i>	1	2	3	4
41	<i>Όταν πρέπει να αντιμετωπίσω σημαντικές εξετάσεις ή άλλες σχολικές υποχρεώσεις γνωρίζω ότι μπορώ να το κάνω.</i>	1	2	3	4
42	<i>Είμαι καλύτερος στο να γνωρίζω καινούργιους ανθρώπους απ' ό,τι οι περισσότεροι άνθρωποι φαίνεται να είναι.</i>	1	2	3	4
43	<i>Αισθάνομαι μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σήμερα απ' ό,τι συνήθως.</i>	1	2	3	4
44	<i>Κάποιες φορές, έχω αποφύγει κάποιον με τον οποίο μπορεί να είχα μία σχέση επειδή ένιωσα πολύ νευρικός.</i>	1	2	3	4
45	<i>Μακάρι να μπορούσα να αλλάξω</i>	1	2	3	4

	<i>την εμφάνισή μου.</i>				
46	<i>Με ενδιαφέρει ελάχιστα να μιλάω δημόσια συγκριτικά με τους περισσότερους ανθρώπους.</i>	1	2	3	4
47	<i>Αυτή τη στιγμή νιώθω περισσότερο αισιόδοξος και θετικός απ' ό,τι συνήθως.</i>	1	2	3	4
48	<i>Το να προσελκύσω το αγόρι ή το κορίτσι που θέλω δεν ήταν ποτέ πρόβλημα για μένα.</i>	1	2	3	4
49	<i>Αν είχα περισσότερη αυτοπεποίθηση, η ζωή μου θα ήταν καλύτερη.</i>	1	2	3	4
50	<i>Ψάχνω δραστηριότητες που προκαλούν το μυαλό μου επειδή ξέρω ότι μπορώ να τις ολοκληρώσω καλύτερα από τους περισσότερους ανθρώπους.</i>	1	2	3	4
51	<i>Μπορώ να αποκτήσω πληθώρα σχέσεων χωρίς καμία δυσκολία.</i>	1	2	3	4
52	<i>Δεν αισθάνομαι τόσο άνετα σε ομάδες όσο οι περισσότεροι άνθρωποι.</i>	1	2	3	4
53	<i>Είμαι ελάχιστα σίγουρος για τον εαυτό μου σήμερα απ' ό,τι συνήθως.</i>	1	2	3	4
54	<i>Θα ήμουν αρκετά επιτυχημένος στις σχέσεις μου αν ήμουν περισσότερο εμφανίσιμος.</i>	1	2	3	4

Παράρτημα 2. Το ημερολόγιο παρατήρησης

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ		
A. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ		
<i>Ενότητα Παρατήρησης</i>	<i>Περιγραφικό Ερώτημα</i>	<i>Καταγραφές</i>
<i>Τόπος</i>	Πού λαμβάνει χώρα η παρέμβαση;	
<i>Συμμετέχοντες</i>	Ποιοι συμμετέχουν στην παρέμβαση;	
<i>Δράσεις</i>	Ποια δράση – άσκηση εφαρμόζεται;	
<i>Δραστηριότητες Γεγονότα</i>	Ποιες δραστηριότητες (ακολουθία δράσεων) λαμβάνουν χώρα;	
<i>Αντικείμενα</i>	Τι αντικείμενα χρησιμοποιήθηκαν (ανά δράση);	
<i>Στόχοι</i>	Ποιος είναι ο στόχος της δράσης;	
<i>Αισθήματα</i>	Ποιες είναι οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων στη δράση (γενικά);	
	Υπάρχουν αξιοσημείωτες αντιδράσεις ή συμπεριφορές μεμονωμένων ατόμων (ειδικά);	
	Τι ευρήματα προκύπτουν από τον αναστοχασμό της ομάδας; (α) μετά το πέρας κάθε επιμέρους δράσης (β) μετά το πέρας της παρέμβασης	
B. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ		
	Με ποιες ενέργειες αντιμετωπίστηκε κάποιο περιστατικό κατά τη διάρκεια της παρέμβασης;	
	Πώς αξιολογείται η παρέμβαση;	

Παράρτημα 3. Η συνέντευξη

Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης

Οδηγίες:

- Δημιουργείτε ένα καλό κλίμα το οποίο θα κάνει τον συνεντευξιζόμενο να νιώσει όμορφα.
- Διατυπώνετε τις ερωτήσεις σας με αργό ρυθμό και δίνετε επεξηγήσεις όπου χρειάζεται ώστε να είστε σίγουροι ότι ο/ερωτώμενος/-η κατανόησε το περιεχόμενο της ερώτησης.
- Η συζήτηση είναι ελεύθερη, επομένως μπορεί να αλλάξετε τη σειρά των ερωτήσεων ή τη διατύπωσή τους αν το κρίνετε σκόπιμο.
- Αξιοποιείτε τα παρακάτω ερωτήματα ως ερωτήσεις γενικού τύπου που δεν θα πρέπει να εκμαιεύσουν συγκεκριμένες απαντήσεις, αλλά απλά να προκαλέσουν μια συζήτηση πάνω στα θέματα – κλειδιά της έρευνας (Γενική Αυτοπεποίθηση – Ειδική Αυτοπεποίθηση).

Συνέντευξη μετά το τέλος του προγράμματος στους μαθητές της ΠΟ.

A. Ερωτήσεις γενικού τύπου: η αυτοπεποίθηση στη ζωή μου

Τώρα που έχει ολοκληρωθεί το πρόγραμμα,

1. Ποιοι παράγοντες, πιστεύεις ότι μπορεί να επηρεάζουν την αυτοπεποίθηση ενός ανθρώπου;
2. Πόσο ωφελείται κάποιος αν αισθάνεται ότι έχει αυτοπεποίθηση;
3. Σε ποιον τομέα νομίζεις ότι είσαι πραγματικά καλός/καλή;
3α. Γιατί πιστεύεις ότι είσαι καλός/καλή στο.....;
3β. Για ποιον λόγο πιστεύεις ότι δεν είσαι καλό/καλή σε κάτι; Τι νομίζεις ότι φταίει;
4. Πιστεύεις ότι υπάρχουν τρόποι να ξεπεράσεις τους δισταγμούς σου και να κάνεις καινούργια πράγματα στη ζωή σου;
5. Νιώθεις ότι, κάποιες φορές, η καλή ή η κακή σου διάθεση επηρεάζει το τι πιστεύεις για τις ικανότητές σου;

B. Ερωτήσεις ειδικού τύπου: η σχέση μου με συγκεκριμένους τομείς της αυτοπεποίθησης μετά το τέλος των παρεμβάσεων.

6. Αν σου ζητούσαμε να βάλεις σε μια σειρά τους παρακάτω τομείς ξεκινώντας από τον πιο εύκολο και καταλήγοντας στον πιο δύσκολο για σένα πώς θα τους κατέτασες;

Αθλητισμός

Σχέσεις

Σχολική επίδοση

Διαπροσωπικές σχέσεις

Εκθεση σε κοινό

Εξωτερική εμφάνιση

7. Τι από τα παρακάτω πιστεύεις ότι θα σε εμπόδιζε να ασχοληθείς με ένα άθλημα; (Βάλε σε σειρά τα παρακάτω στοιχεία από το περισσότερο στο λιγότερο σημαντικό).

Το σώμα μου
.....

Ο φόβος του ανταγωνισμού
.....

Το ότι δεν μπορώ να πειθαρχήσω σε ένα πρόγραμμα προπόνησης
.....

Η περίπτωση ότι μπορεί να χάσω στους αγώνες
.....

Η κριτική των γονέων ή των φίλων μου
.....

Η αίσθηση ότι δεν κάνω για αθλητισμό
.....

8. Θεωρείς ότι είναι ευκολότερο ή δυσκολότερο για σένα να δημιουργήσεις μια σχέση με ένα αγόρι/κορίτσι;

8α. Γιατί θεωρείς ότι είναι ευκολότερο;

8β. Γιατί θεωρείς ότι είναι δυσκολότερο;

9. Νιώθεις ότι υπάρχει αλλαγή στην προσωπική σου άποψη για την εξωτερική σου εμφάνιση ή στα συναισθήματα που σου προκαλούνται μπροστά στον καθρέφτη; Ποιο συναίσθημα επικρατεί ;

10. Ασχολήθηκες συστηματικά με τον αθλητισμό; Νιώθεις ικανότερος από πριν στο να ασχοληθείς συστηματικά με κάποιο άθλημα;

11. Βάλε σε μία σειρά (από τη μεγαλύτερη βελτίωση στη μικρότερη) τα παρακάτω μαθήματα ανάλογα με τη βελτίωση που νιώθεις να έχεις σε κάποιο μετά το πρόγραμμα των παρεμβάσεων;.

Αρχαία Ελληνική Γλώσσα

Μαθηματικά

Φυσική

Λογοτεχνία

Μουσική

Ιστορία

Νεοελληνική Γλώσσα

12. Πιστεύεις ότι κάποιο από τα μαθήματα είναι περισσότερο βοηθητικό από τα άλλα στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής σου;

13. Θεωρείς ότι θα μπορούσες ευκολότερα από πριν να δημιουργήσεις σχέση με κάποιον συμμαθητή/ριά σου;

14. Νιώθεις ότι μπορείς να κάνεις φίλους ευκολότερα/δυσκολότερα και γιατί;

15. Παρακάτω υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που ορισμένοι άνθρωποι πιστεύουν ότι τους κάνουν να μην θέλουν να εκτεθούν σε κοινό. Αν σου ζητούσαμε να τους καττάξεις από τον περισσότερο στον λιγότερο ενοχλητικό για σένα, πώς θα τους κατέτασες;

Ο πολύς κόσμος
.....

Το ότι όλοι με κοιτούν
.....

Το ότι κάποιοι όταν μιλώ με κοιτούν και γελούν
.....

Φοβάμαι μην με ρωτήσουν κάτι και δεν μπορώ να απαντήσω
.....

Με ενοχλεί η κριτική που θα μου κάνουν μετά οι γονείς και οι φίλοι μου
.....

Πιστεύω ότι θα γίνω ρεζίλι
.....

16. Νιώθεις ότι θα έκανες μία ομιλία μπροστά στους συμμαθητές σου ευκολότερα ή δυσκολότερα από πριν;

Γ. Ερωτήσεις αξιολόγησης του προγράμματος

17. Υπάρχει κάτι που πιστεύεις ότι θα μπορούσε να είναι καλύτερο στο πρόγραμμα που συμμετείχες;
18. Μπορείς να καταγράψεις με συντομία τα τρία πιο θετικά και τα τρία πιο αρνητικά στοιχεία του προγράμματος;
19. Πιστεύεις ότι η συμμετοχή σου στο πρόγραμμα σε έκανε να νιώσεις πιο δυνατός; Γιατί;
20. Θεώρησες ποτέ ότι ο ερευνητής με την παρουσία του σε εμπόδισε να εκφραστείς ελεύθερα ή να ντραπείς; Αν ναι, γιατί;

Παράρτημα 4: Οι δραματικές παρεμβάσεις⁴

Πρώτη παρέμβαση: 20 – 10 – 2019

Στόχοι: Γνωριμία, δημιουργία ομάδας, εισαγωγή στην έννοια της «αυτοπεποίθησης» και του «εαυτού». «Με βλέπω με τα μάτια των άλλων».

Λέξεις – κλειδιά: Εαυτός, αυτοπεποίθηση.

Διάρκεια: 75'.

ΤΙΤΛΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
<u>Άσκηση γνωριμίας</u>	10'	<ul style="list-style-type: none">✓ Μαζευόμαστε σε κύκλο και πιάνουμε τα χέρια. Με κλειστά μάτια η εμψυχώτρια στέλνει τους χτύπους της καρδιάς της στα χέρια των διπλανών της. Οι χτύποι μεταφέρονται σε όλους μέχρι να νιώσουμε ότι η καρδιά μας χτυπάει σαν να είμαστε ένας άνθρωπος.✓ Ο καθένας με τη σειρά λέει το όνομά του και κάνει μια χαρακτηριστική κίνηση. Η ομάδα επαναλαμβάνει το όνομα και την κίνηση. Στο τέλος, επαναλαμβάνονται μία φορά με τη σειρά τα ονόματα και οι χαρακτηριστικές κινήσεις όλων.
<u>Ιδεοθύελλα:</u>	5'	<ul style="list-style-type: none">✓ Η εμψυχώτρια στον κύκλο θέτει τις ερωτήσεις: «Τι σημαίνει αυτοπεποίθηση»; «Πώς πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ένας άνθρωπος για να θεωρήσουμε ότι έχει αυτοπεποίθηση»;
<u>Φρουτοσαλάτα</u>	15'	<ul style="list-style-type: none">✓ Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο σε καρέκλες. Η εμψυχώτρια είναι όρθια στη μέση. Δίνει εναλλάξ στους μαθητές τα επίθετα που ακούστηκαν περισσότερο στην προηγούμενη ιδεοθύελλα: «όμορφος, δυνατός, έξυπνος». Μόλις φωνάζει ένα από τα επίθετα αυτά, οι αντίστοιχοι μαθητές πρέπει να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση μεταξύ τους. Η εμψυχώτρια κάθεται σε μία από τις καρέκλες κι έτσι ένας μαθητής μένει όρθιος στη μέση. Οι υπόλοιποι μαθητές τώρα τον παρατηρούν προσεκτικά και κάνουν όσο το δυνατόν ακριβέστερη περιγραφή του.

⁴ Στο παράρτημα περιγράφονται αναλυτικά μόνο πέντε από τις δεκαέξι συνολικά παρεμβάσεις του προγράμματος. Η επιλογή τους είναι ενδεικτική και τυχαία.

		<p>Μετά ο ίδιος φωνάζει ένα από τα επίθετα «όμορφος», «δυνατός» ή «έξυπνος» και οι μαθητές αλλάζουν ξανά καρέκλες. Στο τέλος, η εμφυσώτρια φροντίζει μένοντας στη θέση της να φωνάξει «αυτοπεποίθηση» και τώρα όλοι οι μαθητές αλλάζουν καρέκλες.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Το παιχνίδι συνεχίζεται με μία παραλλαγή. Ένας μαθητής μένει τώρα στη μέση και οι υπόλοιποι (ένας ένας) του λένε κάτι καλό που βρίσκουν πάνω του.
<u>Περπάτημα στον χώρο:</u>	10'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Δίνεται η οδηγία στους μαθητές να περπατάνε με στόχο κάποια κατεύθυνση χωρίς να ακουμπάνε ο ένας τον άλλον. Η εμφυσώτρια χτυπάει ένα μικρό τύμπανο. Ένα χτύπημα σημαίνει σταματάω. Δύο χτυπήματα ξεκινάω, αλλάζοντας κατεύθυνση. Μετά η εμφυσώτρια δίνει ταυτόχρονα με το σταμάτημα διάφορες εντολές: «Τρεις μύτες ενωμένες», «Πέντε αγκώνες ενωμένοι», «Τέσσερα γόνατα ενωμένα» κλπ. Στην τελευταία εντολή: «Δύο παλάμες ενωμένες μεταξύ τους» οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια.
<u>Προσωπική εμπειρία – μίμηση</u>	15'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ο κάθε μαθητής διηγείται στο ζευγάρι του μία προσωπική ιστορία/περιστατικό της ζωής του που τον έκανε να νιώσει πολύ δυνατός/ή κι όταν τη θυμάται νιώθει ότι ανεβαίνει η αυτοπεποίθησή του. Αμέσως μετά, μαζευόμαστε σε κύκλο και διηγείται ο καθένας την ιστορία του ζευγαριού του, προσπαθώντας να τον μιμηθεί με μεγάλη λεπτομέρεια.
<u>Σύνθεση ιστορίας σε ομάδες – δραματοποίηση ιστορίας</u>	20'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι μαθητές χωρίζονται τυχαία σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων. Κάθε ομάδα συνθέτει μία ιστορία, η οποία βασίζεται στις επιμέρους ιστορίες των μελών της. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα παρουσιάζει δραματοποιημένη την ιστορία της στους υπόλοιπους.
<u>Αναστοχασμός</u>	10'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Απλώνουμε στο πάτωμα ένα χαρτί και όλοι οι μαθητές ζωγραφίζουν ή γράφουν κάτι που τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούν τη λέξη «αυτοπεποίθηση». ✓ Με συνοδεία μουσικής χορεύουν όλοι γύρω από το χαρτί που έχουν ζωγραφίσει και όποιος θέλει λέει φωναχτά μια φράση που βλέπει

		γραμμένη ή κάτι που θέλει να πει σε σχέση με τη σημερινή συνάντηση.
--	--	---

Τέταρτη παρέμβαση: 10 – 11 – 2019

Στόχοι: Διερεύνηση των ορίων των ικανοτήτων μας και των παραγόντων που πιθανόν τα ορίζουν, εξερεύνηση της στάσης μας απέναντι στην προσπάθεια.

Λέξεις – κλειδιά: «Μπορώ», «Δεν μπορώ», αυτοπεποίθηση, επιμονή, προσπάθεια.

Διάρκεια: 90'.

ΤΙΤΛΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
<u>Ενεργοποίηση σώματος</u>	5'	✓ Μαζευόμαστε σε κύκλο και πιάνουμε τα χέρια. Η εμψυχώτρια τραγουδάει το τραγούδι «Ένα το 'χω, το κουνώ» κουνώντας ένα μέλος του σώματός της. Οι μαθητές επαναλαμβάνουν το τραγούδι και μιμούνται την κίνηση του σώματος. Σταδιακά κουνιούνται σχεδόν όλα τα μέλη του σώματός τους.
<u>«Καυτή πατάτα»</u>	10'	✓ Η εμψυχώτρια παίρνει στα χέρια της μια μπάλα. Εξηγεί ότι αυτή η μπάλα είναι μία καυτή πατάτα που μόλις έχει βγει από την κατσαρόλα και ζεματάει τα χέρια. Έτσι, μόλις έρθει στα χέρια κάποιου, αυτός πρέπει να την πετάξει πολύ γρήγορα σε κάποιον άλλο, φωνάζοντας όμως ταυτόχρονα ένα θετικό του χαρακτηριστικό.
<u>Ενεργοποίηση αισθήσεων – συνεργασίας</u>	10'	✓ Οι μαθητές περπατούν στον χώρο προσέχοντας να μην ακουμπήσει ο ένας τον άλλο. Η εμψυχώτρια χτυπάει δύο ξυλάκια κι αυτό σημαίνει «Σταματώ». Ορίζει μετά τέσσερα συγκεκριμένα σημεία μέσα στην αίθουσα, στα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Εξηγεί ότι όλα τα μέλη της ομάδας πρέπει να περάσουν, να ακουμπήσουν τα τέσσερα αυτά σημεία και να ξαναβρεθούν ακριβώς στο σημείο της αίθουσας από το οποίο ξεκίνησαν. Η διαδικασία πρέπει να διαρκέσει το πολύ «Δώδεκα ελέφαντες». Η εμψυχώτρια μετράει δυνατά με σταθερό ρυθμό «ένας ελέφαντας, δύο ελέφαντες κλπ». Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με «δέκα ελέφαντες» και «οκτώ ελέφαντες».
<u>Εισαγωγή στο θέμα</u>	5'	✓ Η εμψυχώτρια μοιράζει στους μαθητές σελίδες χαρτιού που ήδη έχουν γραμμένη τη φράση: «Δεν

		<p>μπορώ να...». Ο καθένας συμπληρώνει τη φράση αυτή γράφοντας κάτι που θεωρεί ότι δεν μπορεί να κάνει, παρόλο που για τον μέσο άνθρωπο είναι εφικτό.</p>
<u>Αφήγηση ιστορίας</u>		<p>«Όταν ήμουν μικρή, μου άρεσε πάρα πολύ να πηγαίνω με τους γονείς μου στο τσίρκο. Μου έκανε μεγάλη εντύπωση το πόσοι πολλοί άνθρωποι δούλευαν εκεί προκειμένου να γίνει μια παράσταση και πόσα διαφορετικά επαγγέλματα συναντάς»</p>
<u>Παγωμένη εικόνα</u>	10'	<p>✓ Οι μαθητές παριστάνουν σε μία παγωμένη εικόνα τους εργαζόμενους στο τσίρκο μία τυχαία ημέρα. Η εμπυχωτρία αγγίζει έναν έναν κι αυτός «ξεπαγώνει» και λέει ποιος είναι και ποια η εργασία του στο τσίρκο.</p>
<u>Αφήγηση</u>		<p>«Στο τσίρκο όμως αυτό εκτός από τους ανθρώπους υπάρχουν και πάρα πολλά ζώα. Αυτό που μου έκανε τρομερή εντύπωση ήταν ο ελέφαντας. Στην παράσταση, το θεόρατο ζώο έκανε επίδειξη του τεράστιου βάρους του, του όγκου και της δύναμής του. Ήταν 50 φορές μεγαλύτερο από εμένα και φοβόμουν πως αν κάποια στιγμή βαρεθεί κι αρχίσει να τρέχει για να το σκάσει, θα μπορούσε να διαλύσει όλο το τσίρκο και τους ανθρώπους μαζί. Μια μέρα, στην παράσταση έκανε ένα πολύ δύσκολο νούμερο που δεν είχε ξαναγίνει ποτέ, κατά το οποίο ανέβηκαν και ισορρόπησαν πάνω στην πλάτη του δέκα ακροβάτες. Ήταν η πρώτη φορά που το δοκίμαζαν και είχαν όλοι μεγάλη αγωνία. Το χειροκρότημα ήταν πολύ δυνατό και όλοι πολύ χαρούμενοι που μπόρεσαν να σπάσουν το ρεκόρ, βγήκαν μια αναμνηστική φωτογραφία με τον ελέφαντα στη μέση»</p>
<u>Παγωμένη εικόνα</u> <u>Δάσκαλος σε ρόλο</u>	5'	<p>✓ Οι μαθητές ως εργαζόμενοι στο τσίρκο δημιουργούν την παγωμένη εικόνα της φωτογραφίας με τον ελέφαντα στο κέντρο μετά την επιτυχημένη παράσταση. Αν κανένα παιδί δεν πάρει αυθόρμητα τον ρόλο του ελέφαντα μπαίνει η εμπυχωτρία και αναλαμβάνει εκείνη τον ρόλο.</p>
<u>Αφήγηση</u>		<p>«Όμως μετά από αυτό όλοι έφυγαν χαρούμενοι κι εγώ είδα ότι ο ελέφαντας καθόταν δεμένος συνεχώς σε ένα πολύ μικρό ξύλο που ήταν πολύ επιφανειακά βαλμένο στο έδαφος. Μια αλυσίδα ήταν δεμένη στον αστράγαλό του, αλλά ήταν ολοφάνερο πως θα μπορούσε πολύ εύκολα να ξεριζώσει το ξύλο και να ελευθερωθεί. Τον παρατήρησα και είδα ότι είναι πολύ στεναχωρημένος, πολύ κουρασμένος και πολύ θλιμμένος. Το μόνο σίγουρο είναι πως θα ήθελε σίγουρα</p>

		<i>να τρέχει ελεύθερος με τους φίλους του στις σαβάνες του Σουδάν ή της Αιθιοπίας»</i>
<u>Εσωτερικός μονόλογος</u>	20'	✓ Οι μαθητές συζητάνε ανά δύο για λίγα λεπτά τι μπορεί να σκέφτεται ο ελέφαντας και τι συναισθήματα μπορεί να νιώθει. Ο ένας μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του σκηνοθέτη κι ο άλλος ερμηνεύει στη σκηνή τον εσωτερικό μονόλογο του ελέφαντα, σε εκείνη τη δεδομένη στιγμή.
<u>Αφήγηση</u>		<i>«Όσο περισσότερο παρατηρούσα τον ελέφαντα, τόσο παρέμενε μέσα μου ένα άλυτο μυστήριο. «Αφού ξεριζώνει δέντρα ολόκληρα με τη δύναμή του, γιατί δεν τραβάει το πόδι του να το σκάσει;»</i>
<u>Ιδεοθύελλα</u>	5'	✓ Η εμπυχωτήτρια ρωτάει: <i>«Αφού ο ελέφαντας είναι τόσο δυνατός και μπορεί να ξεριζώσει τεράστια δέντρα με μια κίνηση, γιατί δεν τραβάει το πόδι του να ξεριζώσει το μικρό ξύλο και να φύγει;»</i> . Οι μαθητές λένε τις σκέψεις τους.
<u>Αφήγηση</u>		<i>«Δεν πήρα καμία ικανοποιητική απάντηση σε αυτήν την ερώτηση όταν ήμουν μικρή. Πριν από λίγα χρόνια, όμως, συνάντησα έναν άνθρωπο που δούλευε σε τσίρκο και μου το αποκάλυψε. Ο ελέφαντας δεν το σκάει γιατί σε εκείνο το ίδιο ξύλο τον έδεναν από τότε που ήταν πολύ μικρός, σχεδόν νεογέννητος. Τότε το ξύλο του ερχόταν πολύ μεγάλο και η αλυσίδα πολύ βαριά. Τραβούσε, ίδρωνε, προσπαθούσε, πάσχιζε να φύγει και να λευτερωθεί. Κοιμόταν εξαντλημένο τα βράδια και την επόμενη μέρα προσπαθούσε ξανά και ξανά και τη μεθεπόμενη το ίδιο. Ώσπου ένα πρωινό το ζώο παραδέχτηκε την αδυναμία του και σταμάτησε την προσπάθεια. Είπε μέσα του: «δεν μπορώ και ποτέ δε θα μπορέσω».</i>
<u>Διάδρομος συνείδησης</u>	5'	✓ Οι μαθητές στέκονται σε δύο παράλληλες σειρές σχηματίζοντας έναν διάδρομο. Ο ελέφαντας περνάει ανάμεσά τους και όποιος θέλει του λέει τι νομίζει ότι πρέπει να κάνει.
<u>Αφήγηση</u>		<i>«Οι άνθρωποι πολύ συχνά παθαίνουμε το ίδιο με τους ελέφαντες. Ζούμε πιστεύοντας ότι δεν μπορούμε να κάνουμε ένα σωρό πράγματα, απλώς επειδή μια φορά, πριν από καιρό ή όταν ήμασταν πολύ μικροί, προσπαθήσαμε κάτι και δεν το καταφέραμε. Και είπαμε μέσα μας: «δεν μπορώ και ποτέ δε θα μπορέσω».</i>
<u>Αναστοχασμός</u>	10'	✓ Η εμπυχωτήτρια αφήνει στο κέντρο του κύκλου τα χαρτιά <i>«Δεν μπορώ να...»</i> . Μοιράζει εικόνες του ελέφαντα σε όλους. Ένας ένας αυθόρμητα οι μα-

		<p>θητές μπαίνουν στον κύκλο παίρνουν ένα χαρτί και πάνω στο ΔΕΝ κολλούν την εικόνα του ελέφαντα. Διαβάζουν δυνατά τη φράση τώρα ως εξής: ΜΠΟΡΩ ΝΑ... Όταν ακουστούν όλες οι φράσεις από μια φορά, αρχίζουμε να λέμε όλοι μαζί τις φράσεις μας αρχίζοντας με ψίθυρο και, σταδιακά, ανεβάζουμε τη φωνή μας σε κρεσέντο μεχρι να ακουστούμε πολύ δυνατά. Ο εμπυχωτής φωνάζει δυνατά «Μπορώ να ζήσω!» και σταματούν όλοι.</p> <p>✓ Συζήτηση σε κύκλο.</p>
--	--	--

Έκτη παρέμβαση: 24 – 11 – 2019

Στόχοι: Διερεύνηση της αρνητικής επίδρασης του υπερβολικού βαθμού αυτοπεποίθησης, εξέταση της σπουδαιότητας της προσπάθειας και της επιμονής στο στόχο.

Λέξεις – κλειδιά: Επιμονή, προσπάθεια, υπερβολική αυτοπεποίθηση.

Διάρκεια: 90'.

ΤΙΤΛΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
<u>Ενεργοποίηση σώματος</u>	10'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο και παίρνουν μερικές βαθιές εισπνοές και εκπνοές. Κάνουν κυκλικές κινήσεις στους ώμους, στα χέρια, στα πόδια. Ξεμουδιάζουν το σώμα τους. ✓ Η εμπυχωτρία κρατάει δύο μπαλάκια διαφορετικού χρώματος και χωρίζει τους μαθητές εναλλάξ σε δύο διαφορετικές ομάδες. Οι μαθητές κάθε ομάδας πετάνε το μπαλάκι ο ένας στον άλλον με τη σειρά. Κερδίζει η ομάδα που το μπαλάκι της επιστρέφει πρώτο στα χέρια της εμπυχωτριάς.
<u>Περπάτημα στον χώρο – Χωρισμός σε ομάδες</u>	5'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Περπάτημα στον χώρο με διάφορους τρόπους. Μετά από αρκετά σταματήματα και ξεκινήματα, η εμπυχωτρία δίνει διάφορες εντολές. «Περπατάω σαν να είμαι πίθηκος», «Περπατάω σαν να είμαι ελέφαντας», «σαν καμήλα...», «...σαν λαγός», «...σαν χελώνα». Τέλος, η εμπυχωτρία δίνει την εντολή «Να δω τέσσερις ενωμένους αγκώνες». Έτσι χωρίζονται οι μαθητές σε τετράδες.
<u>Δημιουργία ομάδας</u>	10'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Τα μέλη κάθε τετράδας τοποθετούνται στις άκρες ενός νοητού ρόμβου κοιτώντας προς την ίδια κατεύθυνση. Αυτός που βρίσκεται μπροστά ορίζεται

		<p>ως αρχηγός. Ο αρχηγός κάνει μία κίνηση περπατώντας μπροστά και όλα τα μέλη του ρόμβου μιμούνται την κίνησή του. Πρέπει ο ρόμβος να μη χάνει το σχήμα του. Με το «STOP» της εμψυχώτριας κάνουν όλοι στροφή 90 μοιρών. Τώρα ένας νέος αρχηγός κάνει μία νέα κίνηση που μιμούνται οι υπόλοιποι. Η άσκηση επαναλαμβάνεται μέχρι να γίνουν όλοι αρχηγοί.</p>
<p><u>Εισαγωγή στο θέμα</u></p> <p><u>Ιστορία αφόρμηση</u></p>	10'	<p>✓ Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και η εμψυχώτρια τους μοιράζει μία σελίδα με τον μύθο του Αισώπου «Ο λαγός και η χελώνα». Η ιστορία είναι η εξής:</p> <p><i>«Μια φορά κι έναν καιρό, σε ένα πολύ όμορφο δάσος, ζούσαν πολλά ζώα. Στο βασίλειό τους υπήρχε ένας λαγός που ήταν πολύ περήφανος για τη γρηγοράδα του. Ήταν τόσο γρήγορος που κανένα άλλο ζώο δεν μπορούσε να τον προσπεράσει. Ακόμα και οι άλλοι λαγοί, που έτρεχαν κι αυτοί πάρα πολύ γρήγορα τον θαύμαζαν πολύ. Μια μέρα μαζί με τους φίλους του τους λαγούς, κοροϊδεύαν τη χελώνα, που ήταν το πιο αργό ζώο μέσα στο βασίλειο. Η χελώνα περνούσε τυχαία από εκεί και τους άκουσε. Στεναχωρήθηκε πολύ. Γύρισε στις φίλες της και τους είπε τι άκουσε. Τότε όλες μαζί αποφάσισαν πως δεν πρέπει να το αφήσουν να περάσει έτσι. Πήγαν στη σοφή κουκουβάγια. Αυτή τους είπε πως ο καθένας από εμάς είναι μοναδικός. Έχει τα δικά του χαρίσματα και είναι πρώτος σε κάτι διαφορετικό. Ο λαγός δεν το έχει συνειδητοποιήσει αυτό. Μάλλον για να το καταλάβει έπρεπε να του δώσουν ένα μάθημα. Αποφάσισαν, λοιπόν, να τον προκαλέσουν σε έναν αγώνα ταχύτητας. Ο λαγός δέχτηκε με χαρά γιατί ήταν σίγουρος για τη νίκη του. Η χελώνα φοβόταν πολύ να μη γίνει ρεζίλι. Αποφάσισε όμως να προσπαθήσει. Ο λαγός έπρεπε να πάρει το μάθημά του. Η χελώνα άρχισε να κάνει κάποιες προπονήσεις. Οι φίλες της ήταν πάντα εκεί και την ενθάρρυναν. Κάθε μέρα που περνούσε προσπαθούσε πιο πολύ. Ένιωθε να δυναμώνει. Κάποιες φορές, απογοητευόταν και ήθελε να τα παρατήσει. Αλλά σκεφτόταν πως έτσι δεν πρόκειται να αλλάξει τίποτα. Απλά θα συνεχίσει να στεναχωριέται όταν την κοροϊδεύουν. Έτσι πείσμωνε και ξανάρχιζε να προπονείται. Ο λαγός, από την άλλη μεριά, καθόταν με τους φίλους του και έτρωγαν και έπιναν όλη μέρα. Ήξερε πως δεν χρειάζεται να προπονηθεί για να κερδίσει. Σε λίγα λεπτά, θα έφτανε στο τέρμα και δε θα του κουνιόταν ξανά κανείς. Την προκαθορισμένη μέρα τα ζώα μαζεύτη-</i></p>

<p><u>Ομαδική ανάγνωση</u></p>		<p>καν όλα στον χώρο του αγώνα. Η χελώνα είχε κοιμηθεί νωρίς και ήρθε ήρεμη και αποφασισμένη. Ο λαγός ήρθε κατευθείαν από ένα πάρτι που είχε πάει με τους φίλους του. Ο αγώνας άρχισε κι ο λαγός άρχισε να τρέχει πολύ γρήγορα. Έφτασε κατευθείαν στο μέσο της διαδρομής. Γύρισε και κοίταζε πίσω του. Η χελώνα ίσα που φαινόταν. Κι έτσι σκέφτηκε να κάτσει να ζαποστάσει λίγο γιατί είχε πει πολύ και δεν είχε συνέλθει ακόμα. Η χελώνα τον έχασε κατευθείαν από τα μάτια της. Συνέχισε όμως να περπατάει. Δεν ήξερε αν ποτέ θα τον φτάσει, ήξερε όμως ότι πρέπει να συνεχίσει να προσπαθεί. Κάποια στιγμή, τον είδε κάτω από ένα δέντρο να ξεκουράζεται και τον χαιρέτησε. Εκείνος την είδε να τον προσπερνάει αλλά δεν ανησύχησε. Σκέφτηκε: «ας ρίξω έναν υπνάκο και τη φτάνω λίγο πριν το τέρμα». Κοιμήθηκε, όμως, βαριά γιατί είχε πει και τα άντερα του! Η χελώνα τον είδε ότι κοιμήθηκε, δεν επαναπαύτηκε όμως. Συνέχισε να περπατάει, με αργά και σταθερά βήματα. Στον τερματισμό είχαν μαζευτεί όλα τα ζώα. Με μεγάλη έκπληξη είδαν τη χελώνα να πλησιάζει στο τέρμα. Οι φίλες της ζετρελάθηκαν. Ήταν εξουθενωμένη, αλλά σίγουρη για τον εαυτό της. Με αργά και σταθερά βήματα πλησίαζε στη νίκη! Στο βάθος φαινόταν ο λαγός να τρέχει. Είχε ζυπνήσει απότομα και έγινε σίφουνας για να προλάβει. Πλησίασε πολύ κοντά αλλά δεν μπόρεσε να καλύψει τη διαφορά. Η χελώνα ήταν η νικήτρια».</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι μαθητές διαβάζουν δυνατά την ιστορία ομαδικά. Ξεκινάει ο πρώτος και διαβάσει. Μόλις σταματήσει, ξεκινάει ο επόμενος. Ο καθένας μπορεί να διαβάσει όσο θέλει. Πρέπει όλοι να είναι συγκεντρωμένοι και να αφογκράζονται τον διπλανό τους.
<p><u>Δραματοποίηση της ιστορίας</u></p>	<p>30΄</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι μαθητές χωρίζονται τυχαία σε ομάδες των τεσσάρων. Η εμπυχώτρια τους εξηγεί πώς πρέπει να δουλέψουν, προκειμένου να δραματοποιήσουν την ιστορία. (χαρακτήρες, ρόλοι, χωρισμός σκηνών, γεγονός). Μετά από 20 λεπτά, οι ομάδες παρουσιάζουν καθεμιά την προσπάθειά τους για δραματοποίηση της ιστορίας.
<p><u>Τηλεοπτική εκπομπή</u></p>	<p>20΄</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Στις ίδιες ομάδες οι μαθητές καλούνται να κάνουν μία μικρή τηλεοπτική παρουσίαση του γεγονότος αυτού, χρησιμοποιώντας ό,τι χρειάζονται από μουσική, ρούχα, πανιά για σκηνικό κλπ. Μέσα στο κείμενό τους πρέπει να ακούγεται και να δίνε-

		<p>ται έμφαση σε μία από τις παρακάτω φράσεις, τις οποίες έχει μοιράσει σε χαρτάκια η εμπυχωτέρα:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Είναι σκληρό το να αποτύχεις, αλλά είναι ακόμα χειρότερο το να μην έχεις δοκιμάσει να επιτύχεις». • «Εμείς καθορίζουμε αν θα βυθιστούμε στη μιζέρια ή αν θα γίνουμε δυνατοί. Χρειάζεται ο ίδιος κόπος και για το ένα και για το άλλο». • «Μόνο εκείνος που διαρκώς αγωνίζεται μπορεί να λυτρωθεί». • «Πάντα μοιάζει αδύνατο, μέχρι να το πετύχεις». • «Με την προσπάθεια κατορθώνονται τα πάντα». • «Πάντα προσπάθεια. Πάντα αποτυχία. Δεν πειράζει. Προσπάθησε ξανά. Απότυχε ξανά». • «Μπορεί να απογοητευτείς αν αποτύχεις, αλλά είσαι καταδικασμένος αν δεν προσπαθήσεις».
<u>Αναστοχασμός</u>	5'	<p>✓ Οι μαθητές καλούνται να απομνημονεύσουν οποιαδήποτε φράση από τις παραπάνω, ή να πουν μία δική τους φράση σχετική με την προσπάθεια.</p> <p>Ακούγεται δυνατά το τραγούδι «Σφύριξε καλύτερα, μπορείς» και οι μαθητές το χορεύουν ελεύθερα στη σκηνή. Καθένας από τους μαθητές πρέπει να βγαίνει μπροστά και να φωνάζει τη φράση του ώστε να ακουστεί δυνατότερα από όλους. Η δράση ολοκληρώνεται όταν όλοι οι μαθητές πουν τη φράση τους.</p> <p>✓ Συζήτηση.</p>

Δεκατη πέμπτη παρέμβαση: 02 – 02 – 2020

Στόχοι: Αναζήτηση του ρόλου εδραιωμένων πεποιθήσεων στη ζωή μας, ανακάλυψη αρνητικών πεποιθήσεων που λειτουργούν αποπροσανατολιστικά, διερεύνηση των εμποδίων που θέτει κανείς υποσυνείδητα στον εαυτό του.

Λέξεις – κλειδιά: Πεποίθηση, «Πρωταρχική αρνητική πεποίθηση», Απόρριψη, Αυτοαπόρριψη.

Διάρκεια: 80'.

ΤΙΤΛΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
<u>Ενεργοποίηση σώματος – αισθήσεων</u>	10'	✓ Ξεκινάμε με περπάτημα στον χώρο. Μετά από αρκετά σταματήματα και ξεκινήματα, οι μαθητές καλούνται να συνεχίσουν τη διαδικασία με κλειστά

		<p>μάτια αυτή τη φορά.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Παιχνίδι «Μπίλι μπίλι μπονγκ». Οι μαθητές μαζεύονται σε κύκλο. Ένας από όλους μπαίνει στο κέντρο. Λέει δυνατά τη φράση «Μπίλι μπίλι μπονγκ». Ταυτόχρονα με το «μπονγκ» γυρίζει το χέρι του και δείχνει έναν από τους συμμαθητές του στον κύκλο. Αυτός πρέπει να πει «μπονγκ» ταυτόχρονα. Αν καθυστερήσει χάνει και βγαίνει από τον κύκλο. Στο τέλος μένει ο νικητής. ✓ Παραλλαγή: Τώρα ο μαθητής που είναι στο κέντρο του κύκλου μπορεί να χρησιμοποιήσει εναλλακτικά και σκέτη τη λέξη «μπονγκ». Σε αυτήν την περίπτωση, ο μαθητής του κύκλου που υποδεικνύεται πρέπει να παραμείνει σιωπηλός. Βγάζουμε πάλι το νικητή.
<u>Εισαγωγή στο θέμα – «Πεποίθηση»</u>	20´	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι μαθητές τώρα καλούνται να πουν στην ολομέλεια μία φράση που συνήθισαν από μικροί να ακούν από τους γονείς τους. Αμέσως μετά, ξαναλένε ένας ένας τη φράση, κάνοντας παντομίμα το συναίσθημα που τους προκαλεί η φράση αυτή. ✓ Οι μαθητές χωρίζονται μετά σε ομάδες των τεσσάρων. Τους δίνεται πέντε λεπτά καιρός για να προετοιμάσουν ένα δρώμενο (με παντομίμα αλλά και ήχους) που περιγράφει τα συναισθήματα της ομάδας τους. Μετά παρουσιάζονται τα δρώμενα της κάθε ομάδας στους υπόλοιπους. Προαιρετικά, το δρώμενό τους μπορεί να ξεκινάει με μία παγωμένη εικόνα. ✓ Δίνεται ένα χαρτί στον καθένα, στο οποίο πρέπει να γράψει με μία λέξη την αρνητική πεποίθηση για τον εαυτό του, η οποία νιώθει ότι του έχει δημιουργηθεί από τα παιδικά του χρόνια. Τα χαρτιά αυτά τα μαζεύει η εμψυχώτρια για να τα χρησιμοποιήσει στην επόμενη, τελευταία παρέμβαση.
<u>Ομαδική ανάγνωση</u>	10´	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι μαθητές απαντούν ελεύθερα στην ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό πρέπει να επιτρέπω στις πεποιθήσεις μου να επηρεάζουν τη ζωή μου;» ✓ Η εμψυχώτρια, τώρα, μοιράζει στους μαθητές κάποιες φράσεις διάσημων προσώπων που κάποτε αποτελούσαν ισχυρές πεποιθήσεις τους, αλλά η ιστορία τις κατέρριψε πανηγυρικά, και τους καλεί να τις διαβάσουν δυνατά. Ενδεικτικά: <ul style="list-style-type: none"> • «Τα αεροπλάνα είναι ενδιαφέροντα παιχνι-

		<p><i>δάκια, αλλά άχρηστα για τον στρατό».</i> Στρατάρχης Φερδινάνδος Φος, διοικητής του μετώπου στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, 1911.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>«Η γη είναι το κέντρο του Σύμπαντος».</i> Πτολεμαίος, μεγάλος αστρονόμος του 2^{ου} αι. μ.Χ. • <i>«Δεν μας αρέσει ο ήχος τους. Τα συγκροτήματα με κιθάρες δεν είναι πια στη μόδα».</i> DECCA RECORDS, όταν απέρριψαν τους Beatles, 1962. • <i>«Για τους περισσότερους ανθρώπους το κάπνισμα έχει ευεργετική επίδραση».</i> Dr. Ian McDonald, Αμερικανός γιατρος, 1969. • <i>«Η τηλεόραση αποκλείεται να διατηρήσει ύστερα από τους πρώτους έξι μήνες όποιο μερίδιο αγοράς κερδίσει. Πολύ σύντομα, ο κόσμος θα βαρεθεί να κοιτάζει κάθε βράδυ ένα ζύλινο κουτί».</i> Ντάριλ Ζανούκ, επικεφαλής της 20th Century Fox, 1946. • <i>«Τίποτε σημαντικό δε συνέβη σήμερα».</i> Γεώργιος ο Γ΄, βασιλιάς της Αγγλίας, 4 Ιουλίου 1776 (ημέρα που ξεκίνησε η Αμερικανική Επανάσταση). <p>✓ Αμέσως μετά λέει κάποιες φράσεις/πεποιθήσεις που είναι το ίδιο παράλογες με αυτές που ήδη ακούστηκαν. Όποιος μαθητής έχει επηρεαστεί σε κάποια στιγμή της ζωής του από τη φράση που ακούγεται, κάθεται στο πάτωμα. Ενδεικτικές φράσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>«Ποτέ δε θα καταφέρω να γράψω είκοσι στα Μαθηματικά».</i> • <i>«Είναι πολύ όμορφος/η. Σιγά μη γυρίσει να κοιτάζει εμένα».</i> • <i>«Κανείς από την οικογένειά μου δεν κατάφερε να σπουδάσει. Είναι τρέλα να φαντάζομαι ότι θα σπουδάσω εγώ».</i> • <i>«Αν δεν έχεις τις κατάλληλες γνωριμίες, αποκλείεται να πας μπροστά στη ζωή».</i> • <i>«Στην οικογένειά μου είμαστε όλοι χοντροί. Γι αυτό δεν μπορώ να αδυνατίσω με τίποτα».</i> • <i>«Ο καθηγητής δεν με χωνεύει. Με έχει βάλει στο μάτι».</i> • <i>«Θα πεθάνω από ντροπή αν χρειαστεί να μιλήσω μπροστά σε κόσμο».</i> • <i>«Οι γονείς μου αγαπάνε περισσότερο τα</i>
--	--	--

		<p>αδέρφια μου από μένα».</p> <p>✓ Μόλις καθίσουν οι περισσότεροι ή ιδανικά όλοι οι μαθητές, η εμπυχώτρια τους μοιράζει το κείμενο του Χόρχε Μπουκάι «Αυτό–απόρριψη», χωρίς όμως να αναγράφεται ο τίτλος.</p>
<p><u>Κείμενο-αφόρμηση – Ομαδική</u></p>	15'	<p><i>ΑΥΤΟ-ΑΠΟΡΡΙΨΗ</i></p> <p><i>«Βρισκόμουν εκεί από την πρώτη στιγμή, στην αδρεναλίνη που κυκλοφορούσε στις φλέβες των γονιών σου όταν έκαναν έρωτα για να σε συλλάβουν, και μετά στο υγρό που η μητέρα σου έστελνε στη μικρή καρδιά σου όταν ακόμα ήσουν απλώς ένα παράσιτο.</i></p> <p><i>Έφτασα σ' εσένα προτού μπορέσεις να μιλήσεις προτού ακόμα μπορέσεις να καταλάβεις κάτι απ' αυτά που σου έλεγαν οι άλλοι.</i></p> <p><i>Βρισκόμουν εκεί όταν, αδέξια, προσπαθούσες να κάνεις τα πρώτα σου βήματα εμπρός στο πειραχτικό και γελαστό βλέμμα όλων</i></p> <p><i>Όταν ήσουν απροστάτευτος κι εκτεθειμένος, όταν ήσουν ευάλωτος κι είχες ανάγκη.</i></p> <p><i>Μ' έφερε στη ζωή σου το χέρι της μαγικής σκέψης-με συνόδευαν...</i></p> <p><i>οι προλήψεις και τα ζόρκια, τα φετίχ και τα φυλαχτά...</i></p> <p><i>οι καλοί τρόποι, οι συνήθειες και η παράδοση... οι δάσκαλοί σου, τα αδέρφια σου και οι φίλοι σου...</i></p> <p><i>Προτού μάθεις πως υπήρχα διαίρεσα την ψυχή σου σ' έναν κόσμο φωτός κι έναν κόσμο σκότους.</i></p> <p><i>Έναν κόσμο για το καλό κι έναν για τα υπόλοιπα.</i></p> <p><i>Εγώ σου έφερα τα συναισθήματα της ντροπής, σου έδειξα όλα τα μειονεκτήματά σου, τις ασχήμιες σου, τις ανοησίες σου, τα δυσάρεστα όλα.</i></p> <p><i>Εγώ σου κρέμασα την ταμπέλα «διαφορετικός» όταν σου είπα για πρώτη φορά στο αφτί ότι κάτι δεν πήγαινε εντελώς καλά σ' εσένα.</i></p>

Υπάρχω πριν από τη συνείδηση,
πριν από την ενοχή,
πριν από την ηθική,
πριν από τις αρχές του χρόνου,
πριν ακόμα ο Αδάμ ντραπεί για το κορμί του
όταν αντιλήφθηκε ότι ήταν γυμνός...
και το κάλυψε!

Είμαι ο απρόσκλητος μουσαφίρης,
ο ανεπιθύμητος επισκέπτης,
και ωστόσο,
είμαι πρώτος που ήρθα κι ο τελευταίος που θα φύγω.
Έγινα ισχυρός με τον καιρό
ακούγοντας τις συμβουλές των γονιών σου
για το πώς να θριαμβεύσεις στη ζωή.

Παρατηρώντας τις αντιλήψεις της θρησκείας σου,
που σου λέει τι να κάνεις και τι να μην κάνεις,
για να σε δεχτεί ο Θεός στις αγκάλες του.
Υποφέροντας απάνθρωπα αστεία
των συντρόφων σου στο σχολείο
όταν γελούσαν με τις δυσκολίες σου.
Υπομένοντας τις ταπεινώσεις από τους ανωτέρους σου.
Παρατηρώντας την άχαρη μορφή σου στον καθρέφτη
και συγκρίνοντάς τη μετά με την εικόνα των
«διάσημων»
που βγαίνουν στην τηλεόραση.

Και τώρα επιτέλους,
έτσι όπως είμαι δυνατός,
και για τον απλό λόγο
ότι είμαι γυναίκα,
ότι είμαι νέγρος,
ότι είμαι Εβραίος,
ότι είμαι ομοφυλόφιλος,
ότι είμαι ανατολίτης,
ότι είμαι ανάπηρος,
ότι είμαι ψηλός, κοντός ή χοντρός...
μπορώ να σε μεταμορφώσω
σ' ένα σωρό σκουπίδια,
σε παλιοσίδερα,
σε αποδιοπομπαίο τράγο,
στον παγκόσμιο υπεύθυνο,
σ' έναν καταραμένο

*μπάσταρδο
μιας χρήσης.*

*Γενεές και γενεές ανδρών και γυναικών
με υποστηρίζουν.
Δεν μπορείς να ξεφύγεις από μένα.*

*Η θλίψη που προξενώ είναι τόσο ανυπόφορη που
για να με αντέξεις
πρέπει να με μεταδώσεις στα παιδιά σου,
ώστε εκείνα να με περάσουν και στα δικά τους παιδιά,
στους αιώνες των αιώνων.*

*Για να βοηθήσω εσένα και τους απογόνους σου
θα μεταμφιεστώ σε τελειομανία,
σε υψηλά ιδανικά,
σε αυτοκριτική,
σε πατριωτισμό,
σε ηθικές αξίες,
σε καλές συνήθειες,
σε αυτοέλεγχο.*

*Η θλίψη που σου προξενώ είναι τόσο έντονη
που θα θελήσεις να με αρνηθείς
και, γι' αυτό,
θα προσπαθήσεις να με κρύψεις πίσω από τα πρόσωπά
σου,
πίσω από τα ναρκωτικά,
πίσω από τη μάχη σου για το χρήμα,
πίσω από τις νευρώσεις σου,
πίσω από την απρόσωπη σεξουαλικότητά σου.
Δεν έχει σημασία τι κάνεις, όμως,
δεν έχει σημασία πού πηγαίνεις.
Εγώ θα είμαι πάντα εκεί,
πάντοτε παρών.
Γιατί ταξιδεύω μαζί σου
μέρα και νύχτα,
ακούραστα,
δίχως όρια.*

*Εγώ είμαι η βασική αιτία της εξάρτησης,
της κτητικότητας,
της πίεσης,
της ανηθικότητας,*

		<p>του φόβου, της βίας, του εγκλήματος, της τρέλας.</p> <p><i>Εγώ σου δίδαξα το φόβο της απόρριψης κι εγώ περιόρισα την ύπαρξή σου σ' αυτόν το φόβο. Από εμένα εξαρτάται το αν θα εξακολουθήσεις να είσαι αυτό το άτομο που το γυρεύουν, το λατρεύουν, το χειροκροτούν, ο ευγενικός και ο ευχάριστος που είσαι σήμερα για τους άλλους. Από εμένα εξαρτάσαι, γιατί εγώ είμαι το μπαούλο όπου έχεις κρύψει εκείνα τα πιο δυσάρεστα πράγματα, τα πιο γελοία, τα λιγότερο επιθυμητά κι από σένα τον ίδιο.</i></p> <p><i>Χάρη σ' εμένα έμαθες να συμβιβάζεσαι με αυτά που σου δίνει η ζωή, γιατί, τελικά, οτιδήποτε και αν ζήσεις θα είναι πάντοτε παραπάνω απ' αυτό που νομίζεις ότι αξίζεις.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο ένας ένας με τη σειρά. Ο καθένας διαβάζει όσο θέλει. Αμέσως μετά, αυθόρμητα, συνεχίζει ο επόμενος. ✓ Ακολουθεί δεύτερη ανάγνωση του κειμένου. Διαβάζουν πάλι ένας ένας με τη σειρά. Αυτή τη φορά, όμως, όποιος νιώθει ότι κάποια συγκεκριμένη φράση τον αφορά συναισθηματικά, είναι ελεύθερος να τη φωνάζει ταυτόχρονα με αυτόν που διαβάζει. ✓ Στην τρίτη ανάγνωση ισχύει η προηγούμενη οδηγία, μόνο που τώρα οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σηκώνονται και κινούνται στον χώρο ελεύθερα.
<u>Πολύτεχνο δρώμενο</u>	20'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι μαθητές τώρα χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων. Έχουν δέκα λεπτά καιρό να επιλέξουν το κομμάτι του κειμένου που νιώθουν ότι αφορά την ομάδα τους και να προετοιμάσουν την παρουσίαση του (μουσική, κίνηση, λόγος). Μετά την προετοιμασία, οι ομάδες ξεκινούν ταυτόχρονη παρουσίαση του δρώμενού τους από διαφορετικά σημεία

		της αίθουσας και συναντιούνται στο κέντρο σε ένα συνολικό δρώμενο.
<u>Αναστοχασμός</u>	5'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Η εμπυχωτρία μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και λέει δυνατά: «Είμαι το συναίσθημα της απόρριψης που νιώθεις για τον ίδιο σου τον εαυτό». ✓ Μοιράζει σε όλους μια κάρτα με το ακόλουθο κείμενο για να το κρατήσουν ενθύμιο από τη συνάντηση. <p style="text-align: center;">«Όλα άρχισαν εκείνη τη γκριζα μέρα που αφέθηκες να πεις περήφανος: «ΕΓΩ ΕΙΜΑΙ!» Και ντροπιασμένος και φοβισμένος, κατέβασες το κεφάλι κι άλλαξες τα λόγια και τις πράξεις σου με ένα συλλογισμό: «ΕΓΩ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΗΜΟΥΝ»</p>
<u>Χτύποι καρδιάς</u>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Μαζευόμαστε σε κύκλο και πιάνουμε τα χέρια. Με κλειστά μάτια, η εμπυχωτρία στέλνει τους χτύπους της καρδιάς της στα χέρια των διπλανών της. Οι χτύποι μεταφέρονται σε όλους μέχρι να νιώσουμε ότι η καρδιά μας χτυπάει σαν να είμαστε ένας άνθρωπος.

Δεκατη Έκτη παρέμβαση: 09 – 02 – 2020

Στόχοι: Απελευθέρωση από τις αρνητικές πεποιθήσεις που λειτουργούν ως τροχοπέδη και μας οδηγούν στο να σαμποτάρουμε εμείς οι ίδιοι τον εαυτό μας, συνειδητοποίηση της προσωπικής αξίας, «ξύπνημα» σε μία καινούργια ζωή, αποχαιρετισμός.

Λέξεις – κλειδιά: Απελευθέρωση, ελευθερία, αξίζω, καινούργια ζωή.

Διάρκεια: 80'.

ΤΙΤΛΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
<u>Ενεργοποίηση σώματος – «Ο ρυθμός στο σώμα μου»</u>	10'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Η εμπυχωτρία χτυπάει έναν ρυθμό πάνω στο σώμα της. Επαναλαμβάνει τον ρυθμό αυτό ταυτόχρονα με έναν μαθητή, μετά με δύο, μέχρι να χτυπήσουν τον ρυθμό αυτό όλοι μαζί συντονισμένα. ✓ Η επόμενη παραλλαγή του είναι κάποια από τα χτυπήματα να γίνονται με τα χέρια των διπλανών μας.

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Η τελευταία επανάληψη πραγματοποιείται με κλειστά μάτια και μία ομαδική κραυγή στο τέλος.
<u>Από τον καλύτερο στον χειρότερο</u>	5'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Η εμπυχωτρία ορίζει μία νοητή γραμμή που ξεκινάει από τη μία άκρη της αίθουσας ως την άλλη. Καλεί τους μαθητές να μπουν από μόνοι τους σε μία σειρά σε αυτή τη γραμμή, ενημερώνοντάς τους πως στη μία άκρη μπαίνει ο καλύτερος και στην άλλη ο χειρότερος. Παρατηρεί τις αντιδράσεις τους, για το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με τους υπόλοιπους.
<u>Άσκηση εμπιστοσύνης – Τρέξιμο με κλειστά μάτια</u>	15'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και σχηματίζουν έναν διάδρομο (δύο παράλληλες σειρές η μία απέναντι από την άλλη). Στην μία άκρη του διαδρόμου στέκεται η εμπυχωτρία. Ένας ένας οι μαθητές καλούνται να πάνε στην άλλη άκρη, να κλείσουν τα μάτια τους και να τρέξουν με φόρα, πάντα με κλειστά μάτια, προς την εμπυχωτρία, η οποία τους βεβαιώνει ότι θα τους κρατήσει. Οι μαθητές στον διάδρομο λειτουργούν προστατευτικά, εμποδίζοντας τον «τυφλό» μαθητή να λοξοδρομήσει.
<u>Παγωμένη εικόνα – Αρνητική πεποίθηση</u>	10'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Η εμπυχωτρία ρίχνει στο κέντρο της σκηνής τα χαρτιά με τις αρνητικές πεποιθήσεις που έχουν μαζευτεί από την προηγούμενη παρέμβαση. Ανά πέντε οι μαθητές ανεβαίνουν στη σκηνή, παίρνουν ένα από τα χαρτιά στην τύχη και δημιουργούν μία παγωμένη εικόνα με το συναίσθημα που τους προκαλείται από αυτό που διαβάζουν στο χαρτί. ✓ Μόλις ανέβουν όλοι από μία τουλάχιστον φορά στη σκηνή, τα χαρτιά τοποθετούνται σε έναν μεγάλο κύκλο. Οι μαθητές τώρα γυρίζουν γύρω γύρω και διαβάζουν φωναχτά τις λέξεις που βλέπουν γραμμένες, βάζοντας το ρήμα «είμαι» μπροστά. Ακούγονται ταυτόχρονα δυνατά οι φράσεις που τους απασχολούν και τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό τους: «Είμαι άχρηστος», «Είμαι βάρος», «Είμαι τίποτα» κλπ.
<u>Οπτικοποίηση – διαλογισμός</u>	30'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι μαθητές ξαπλώνουν τώρα στο πάτωμα σε αναπαυτική στάση και τους ζητείται να χαλαρώ-

		<p>σουν και να κλείσουν τα μάτια τους. Τα φώτα χαμηλώνουν και δημιουργείται ατμόσφαιρα χαλάρωσης στην αίθουσα. Η εμπυχωτρία διαμορφώνει κατάλληλα τη φωνή της και διαβάζει αργά το ακόλουθο κείμενο δημιουργώντας συνθήκες ηρεμίας:</p> <p><i>«Ξαπλώνω στο πάτωμα και χαλαρώνω. Τα χέρια μου είναι στο πλάι του κορμού μου με τις παλάμες προς τα πάνω. Συγκεντρώνομαι στην αναπνοή μου. Παίρνω μερικές βαθιές ανάσες. Εισπνέω αργά από τη μύτη, εκπνέω από το στόμα. Με κάθε εισπνοή νιώθω να έρχεται μέσα μου θετική ενέργεια, ηρεμία, γαλήνη, αισιοδοξία, χαρά κι αγάπη. Με κάθε εκπνοή απελευθερώνω οποιαδήποτε αρνητική σκέψη, συναίσθημα, ένταση ή άγχος. Χαλαρώνω όλο μου το σώμα ξεκινώντας από το κεφάλι, τους μύες γύρω από τα μάτια και τα χείλη. Όσο χαλαρώνω το πρόσωπό μου νιώθω να πολλαπλασιάζεται η εσωτερική μου γαλήνη. Είμαι ένας υπέροχος άνθρωπος. Νιώθω τη γαλήνη να προχωράει προς τον αυχένα. Το κεφάλι μου κείτεται στο πάτωμα χαλαρό και βαρύ. Χαλαρώνω τους ώμους μου. Εστιάζω μόνο στην αναπνοή μου. Με κάθε αναπνοή νιώθω ακόμα πιο υπέροχα. Βαθιά μέσα μου ξέρω πως είμαι στον σωστό δρόμο. Είμαι μοναδικός. Νιώθω περίφημα. Το κύμα χαλάρωσης προχωράει στους ώμους και το στήθος. Νιώθω όλο και πιο χαλαρά. Τα χέρια μου κείτονται στο πάτωμα σα βρεγμένα πανιά. Χαλαρώνω τους καρπούς, τα δάχτυλα που κοιτάνε στον ουρανό. Απολαμβάνω αβίαστα την κατάσταση της απόλυτης ξεγνοιασιάς. Νιώθω την πλάτη μου καρφωμένη στο πάτωμα. Το κύμα της χαλάρωσης κατεβαίνει στο στήθος, στην κοιλιά και πηγαίνει προς τα πόδια. Τα γόνατά μου ξεκουράζονται, οι γάμπες μου χαλαρώνουν, οι αστράγαλοι και οι πατούσες μου είναι καρφωμένες στο πάτωμα. Νιώθω την απόλυτη ξεγνοιασιά. Όλοι μαζί τώρα βρισκόμαστε στη βάση ενός βουνού. Κουβαλάμε ο καθένας στην πλάτη μια τσάντα με πέτρες. Η κάθε πέτρα είναι μια αρνητική πεποίθηση. Η μεγαλύτερη πέτρα είναι η πρωταρχική αρνητική μας πεποίθηση. Νιώθουμε την τσάντα βαριά στην πλάτη μας αλλά δεν μας ενοχλεί γιατί έχουμε συνηθίσει το βάρος. Συγκεντρωνόμαστε στο βουνό. Η φύση γύρω μας είναι μαγευτική. Θαυμάζουμε το τοπίο όλοι μαζί. Ακούγεται μόνο το κελάηδισμα των πουλιών και το θρόισμα των φύλλων. Σηκώνουμε το κεφάλι και βλέπουμε την κορυφή του βουνού. Είναι πολύ ψηλά αλλά</i></p>
--	--	---

	<p>θέλουμε να ανεβούμε. Ξέρουμε ότι εκεί μας περιμένουν η χαρά, η δύναμη, η επιτυχία. Δε μιλάει κανείς. Συνεννοούμαστε μόνο με τα μάτια. Ξεκινάμε όλοι μαζί ένας πίσω από τον άλλο. Προχωράμε προσεκτικά και αρχίζουμε την ανάβαση. Έχουμε τα μάτια και τα αυτιά μας ανοιχτά. Προχωράμε γρήγορα στην αρχή. Η ανάβαση είναι δύσκολη και η κορυφή πολύ ψηλά. Θέλουμε όμως πάρα πολύ να φτάσουμε. Λειτουργούν όλες μας οι αισθήσεις. Ο άνεμος θροΐζει τα φύλλα και τα πουλιά μάς συντροφεύουν. Όσο ανεβαίνουμε συνειδητοποιούμε πόσο ψηλά είναι η κορυφή. Αρχίζουμε να λαχανιάζουμε. Η τσάντα γίνεται όλο και πιο βαριά στις πλάτες μας. Θέλουμε να φτάσουμε στην κορυφή αλλά το βάρος μάς κρατάει πίσω. Βρισκόμαστε πάνω από τα μισά, αλλά το σώμα μας βαραίνει. Η αναπνοή γίνεται όλο και δυσκολότερη. Ιδρώνουμε και λαχανιάζουμε. Οι δυνάμεις μάς εγκαταλείπουν. Τα δέντρα τελείωσαν. Το βουνό φαίνεται καθαρά. Η κορυφή είναι κοντά. Γονατίζουμε από το βάρος στο έδαφος. Δεν έχουμε άλλο κουράγιο. Κοιτάζουμε ο ένας τον άλλον και τότε ξέρουμε τι πρέπει να κάνουμε. Αρχίζουμε να βγάζουμε μία μία πέτρα από την τσάντα μας και την πετάμε στο γκρεμό. Πετάμε τις πέτρες, που είναι ό,τι αρνητικό πιστεύαμε για εμάς μέχρι τώρα, όλα αυτά που κουβαλάμε μέσα μας κι εμποδίζουν το δρόμο μας: τεμπέλης, εσωστρεφής, αναβλητικός, εκνευριστικός, αδύναμος, αδιάφορος, άτολμος, φυγόπονος, σπαστικός, καταθλιπτικός, παράλογος, άβουλος, ανυπάκουος, χαζός. Μία μία την κοιτάμε, διαβάζουμε τι λέει, της χαμογελάμε και την πετάμε στο γκρεμό. Η τσάντα τώρα έχει ελαφρύνει πολύ. Μένει μέσα μόνο μια πέτρα, η βαρύτερη. Είναι η πρωταρχική αρνητική μας πεποίθηση. Δυσκολευόμαστε να την πετάξουμε γιατί την κουβαλάμε πολύ καιρό και την έχουμε συνηθίσει. Κάνουμε μερικά βήματα ακόμα. Είμαστε πολύ κοντά στην κορυφή. Ένας ένας με δυσκολία ανεβαίνει στο ξέφωτο. Είμαστε στην κορυφή. Στο ψηλότερο σημείο του βουνού. Υπάρχει ένα μικρό άσπρο συννεφάκι. Νιώθουμε αρκετά καλά, ξέρουμε όμως πως αν δεν πετάξουμε την τελευταία αυτή πέτρα δε θα νιώσουμε ποτέ την απόλυτη ελευθερία και τη νίκη μας. Κοιτιόμαστε και χωρίς να μιλάμε κάνουμε μία σειρά στην άκρη του γκρεμού. Κρατάμε την τελευταία πέτρα στο χέρι μας και κοιτάμε αυτό που γράφει. Χαμογελάμε και πετάμε με δύναμη την τελευταία πέτρα μας μακριά φωνάζοντας την αρνητική μας πεποίθηση: ΑΧΡΗΣΤΟΣ, ΤΙ-</p>
--	--

		<p><i>ΠΟΤΑ, ΠΑΡΑΣΙΤΟ, ΒΛΑΜΕΝΟΣ, ΠΕΡΙΤΤΟΣ, ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΡΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗ, ΕΝΟΧΛΗΤΙΚΟΣ, ΒΑΡΟΣ, ΑΝΙΚΑΝΟΣ. Κοιτάμε την πέτρα να γίνεται όλο και πιο φωτεινή και να μετατρέπεται σε ένα φωτεινό χαμόγελο που διαλύεται στο σύμπαν.</i></p> <p><i>Τώρα πια νιώθω ελεύθερος. Έχω εμπιστοσύνη στον ε-αυτό μου. Έχω αυτοπεποίθηση. Δεν ανησυχώ πια αν κάποιος θα με κρίνει ή θα με κατηγοριοποιήσει ανάλογα με την ομορφιά, την εξυπνάδα ή τις πράξεις μου. Νιώθω ευγνωμοσύνη για όλες τις ευκαιρίες που μου έχουν δοθεί. Για όλες τις δράσεις που έχω αναλάβει. Έχω εμπιστοσύνη στο σώμα μου, στο συναίσθημά μου, στο μυαλό και στο νου μου, την ψυχή και το πνεύμα μου. Νιώθω ένα μικρό χέρι να πιάνει το χέρι μου. Είμαι εγώ παιδί. Τεσσάρων χρονών. Με βλέπω και μου χαμογελάω. Νιώθω πληρότητα, συμφιλίωση με το παρελθόν, απόλυτη αγάπη. Παίρνω το παιδί στην αγκαλιά μου. Με παίρνω στην αγκαλιά μου. Με αγαπάω. Του υπόσχομαι ότι θα συνεχίσω με αυτοπεποίθηση τη ζωή μου. Του υπόσχομαι να εκπληρώσω τα όνειρά του. Του υπόσχομαι να με αγαπάω. Το παιδί χαμογελάει και χάνεται. Φυσάει ένα ευεργετικό αεράκι και διώχνει το σύννεφο από την κορυφή του βουνού. Το σύννεφο παίρνει μαζί του κάθε αρνητική σκέψη ή συναίσθημα έχω νιώσει ποτέ. Ξαπλώνουμε στο ξέφωτο και λουζόμαστε από ένα χρυσό φως. Είμαι ελεύθερος. Είμαι φρέσκος, υγιής, χαρούμενος, δυνατός. Η ζωή μας από εδώ και εμπρός θα είναι ελεύθερη και υπέροχη. Μου αξίζει μια υπέροχη ζωή. Νιώθω έτοιμος να ζήσω υπέροχα. Νιώθω ευγνωμοσύνη. Σκέφτομαι το ωραιότερο χαμόγελο που έχω δει ποτέ και το στέλνω στο σύμπαν. Όσο το χαμόγελο απομακρύνεται και χάνεται μακριά το αποχαιρετάω και συγκεντρώνομαι στην αναπνοή μου. Παίρνω μερικές βαθιές αναπνοές και μόλις νιώσω έτοιμος ανοίγω τα μάτια μου στην καινούργια μου ζωή».</i></p>
<u>Αναστοχασμός</u>	10'	<p>✓ Μόλις σηκωθούν όλοι, σχηματίζεται ο κύκλος και πιάνονται από τα χέρια. Η εμπυχώτρια αφήνει το δεξί της χέρι και στρίβει αριστερά σαν να πρόκειται να αγκαλιάσει το μαθητή που είναι αριστερά της. Καλεί τον επόμενο να κάνει το ίδιο και όσο συνεχίζεται η διαδικασία είναι σα να τυλίγονται όλοι γύρω της. Πρέπει όλοι να μείνουν για λίγο σιωπηλοί και να ακούν μόνο την αναπνοή τους. Οι αναπνοές όλων συντονίζονται. Αφουγκραζόμαστε την ομάδα μας να ανα-</p>

		<p>πνέει. Μετά από λίγο, ο πρώτος από την εξωτερική πλευρά «ξετυλίγεται». Αφήνει το χέρι του και τραβάει τον επόμενο για να κάνει το ίδιο. Ταυτόχρονα λέει δυνατά μία φράση που θα κρατήσει για πάντα μέσα του από τις συναντήσεις μας αυτές. Τελευταία «ξετυλίγεται» η εμψυχώτρια που τους αποχαιρετά με τη φράση: <i>«Όποια στιγμή νιώσετε άσχημα, αμφισβητήσετε τον εαυτό σας, δειλιάσετε ή χάσετε την αυτοπεποίθησή σας, να θυμόσαστε ότι για μένα είστε όλοι σας ό,τι σημαντικότερο μου συνέβη φέτος και θα σας αγαπώ για πάντα».</i></p> <p>✓ Συζήτηση σε κύκλο.</p>
--	--	--