



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»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΙΤΛΟΣ: «Οι τεχνικές του θεάτρου της επινόησης ως μέσο για την βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων σε μαθητές Α' Λυκείου. Μια έρευνα δράσης στο 1ο ΓΕΛ Ναυπλίου»

Όνομ/μο Φοιτήτριας: ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΜΗΤΡΟΜΑΡΑ

A.M.:5052201601015

Επιτροπή Αξιολόγησης:

Αστέριος Τσιάρας: Επιβλέπων Καθηγητής  
Άλκηστις Κοντογιάννη,  
Αθανάσιος Κατσής.

Ναύπλιο 2018

## ι) ΠΡΟΛΟΓΟΣ – ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους μου συμπαραστάθηκαν ώστε να ολοκληρώσω το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning» και την παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή:

Ευχαριστώ την οικογένειά μου: τα παιδιά μου, τον σύζυγό μου και τη μητέρα μου, γιατί αφενός με στήριζαν ώστε να παρακολουθήσω το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα χωρίς να σημειώσω καμία απουσία σε κανένα μάθημα και αφετέρου ανέχθηκαν το μαρτύριο της συγγραφής των εργασιών και της παρούσας διατριβής.

Επίσης ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αστέριο Τσιάρα για την προθυμία του να ανταποκριθεί σε κάθε απορία μου καθώς και την κ. Άλκηστη Κοντογιάννη, η οποία εμπνεύστηκε και στηρίζει το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, προσφέροντάς μου μέσω αυτού την ευκαιρία να γνωρίσω πολλούς αξιόλογους ανθρώπους.

Ευχαριστώ ιδιαίτερος τις τρεις Σοφίες: την φίλη και κουμπάρα μου κ. Σοφία Κυριακοπούλου και την εφηβική μου φίλη κ. Σοφία Γκουβούση, με την οποία βρεθήκαμε μετά από πολλά χρόνια για την συμπαράστασή τους, καθώς και την κ. Σοφία Πανταζή, διευθύντρια του 1ου ΓΕΛ Ναυπλίου, για την βοήθειά της στην πραγματοποίηση της έρευνάς μου.

Ευχαριστώ ακόμη την κ. Αριέτα Μπακάλη για την υποστήριξη και την υπομονή της καθώς και την κ. Στεύη Θεοδοσίου, μεταπτυχιακή συμφοιτήριά μου, για το ενδιαφέρον της.

Ευχαριστώ τους μαθητές και τις μαθήτριες της Α΄ Λυκείου του 1ου ΓΕΛ Ναυπλίου του έτους 2017-2018, για την συνεργασία τους στην υλοποίηση του προγράμματος της έρευνάς μου.

Τέλος ευχαριστώ όλους αυτούς που συντελούν εκούσια ή ακούσια στην εξέλιξη και στην εξάπλωση της τεχνολογίας, χωρίς την οποία θα ήταν αδύνατη η ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής.

Η παρούσα εργασία αφιερώνεται  
στην μνήμη της ηθοποιού Χρύσας Σπηλιώτη  
και σε όλους τους συντελεστές των παιδικών  
εκπομπών που με γέμιζαν χαρά στα παιδικά μου  
χρόνια.

### iii) ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

σελ.

i) ΠΡΟΛΟΓΟΣ – ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	ii
ii) ΑΦΙΕΡΩΣΗ	iii
iii) ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	iv
iv) ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ-ΕΙΚΟΝΩΝ	v
v) ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vii
vi) ABSTRACT	viii
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	4
1.1.1. ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ- ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	4
1.1.2 ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ	5
1.1.3. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	8
1.1.4. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ.	11
1.1.5. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	11
1.2. ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ	13
1.2.1 Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΦΗΒΕΙΑΣ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	13
1.2.2. ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	15
1.2.3. ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ	17
1.2.4. Η ΕΦΗΒΙΚΗ ΦΙΛΙΑ	18
1.2.5. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ-	21
1.2.6 ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ	22
1.3.1. ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ: ΟΡΙΣΜΟΣ	26
1.3.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ - ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ	27
1.3.3. ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΠΙΡΡΟΕΣ	30
1.3.4. Η ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΗΘΟΠΟΙΩΝ ΚΑΙ Η ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΣΩΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	32
1.3.5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ- ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ	36
1.3.6. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ Ή Η ΕΠΙΝΟΗΣΗ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	39
1.3.7. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	

ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	42
1.3.8.ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ	43
1.3.9.ΘΕΑΤΡΟ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	44
1.4.ΟΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ /ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ	47
2.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-	54
2.1.ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ-Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ	54
2.2.ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	55
2.2.1.ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	55
2.2.2.ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	60
2.3.ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	62
2.4 Η ΔΡΑΣΗ	62
3.ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	67
3.1.ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	67
3.2 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	81
4.1.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	94
4.1.1.ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	94
4.1.2.ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ:	95
4.1.3.ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	96
4.1.4. ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	96
4.2. ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ:	98
4.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΝΕΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ	99
5.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	101
6.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	116
A. Η ΈΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΜΕ ΕΝΣΩΜΑΤΩΜΕΝΕΣ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	116
B. ΤΟ ΕΡΓΟ:	135
Γ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	144

#### **iv)ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ –ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ-ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ**

- ΠΙΝΑΚΑΣ 1 μέσοι όροι των απαντήσεων των αγοριών του πειράματος -μέσοι όροι των αγοριών της ομάδας ελέγχου
- ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ενδεικτικές κατανομές αγοριών
- ΠΙΝΑΚΑΣ 3: κατανομές κοριτσιών ομάδας πειράματος
- ΠΙΝΑΚΑΣ 4: T-test για τα αγόρια
- ΠΙΝΑΚΑΣ 5: T-test για τα αγόρια ελέγχου και αγόρια πειράματος –θυμός με καθηγητές
- ΠΙΝΑΚΑΣ 6: μη παραμετρικό τεστ για τα αγόρια-θυμός
- ΠΙΝΑΚΑΣ 7: αγόρια πειράματος- βοήθεια από τους γονείς πριν και μετά.
- ΠΙΝΑΚΑΣ 8: μέσοι όροι κοριτσιών πειράματος πριν και μετά
- ΠΙΝΑΚΑΣ 9: κορίτσια πειράματος M.O. ερωτήσεων πριν και μετά.
- ΠΙΝΑΚΑΣ 10: οι κατανομές των κοριτσιών του πειράματος σε μεταβλητές που αναλύθηκαν στην συνέχεια
- ΠΙΝΑΚΑΣ 11: τεστ Wilcoxon για εξαρτημένα δείγματα-κορίτσια πειράματος πριν και μετά
- ΠΙΝΑΚΑΣ 12: παραμετρικό τεστ
- ΠΙΝΑΚΑΣ 13: τεστ για μ. ο. κοριτσιών -ομάδας ελέγχου και πειράματος επιθετικότητα σχέσεων- αυτοέλεγχος
- Πίνακας 14: απόρριψη μηδενικής υπόθεσης κοριτσιών- επιθετικότητα σχέσεων- Αυτοέλεγχος
- Πίνακας 15: γραφικές παραστάσεις –διαγράμματα για την επιθετικότητα σχέσεων- αυτοέλεγχος στα κορίτσια : 1.00=κορίτσια ελέγχου, 2.00= κορίτσια πειράματος, με μειωμένη την επιθετικότητα σχέσεων
- ΠΙΝΑΚΑΣ 16: T-test
- ΕΙΚΟΝΑ 1: 3<sup>η</sup> ιστορία, 1<sup>η</sup> σκηνή
- ΕΙΚΟΝΑ 2: 3<sup>η</sup> ιστορία, 2<sup>η</sup> σκηνή
- ΕΙΚΟΝΑ 3 :1<sup>η</sup> ιστορία, 1<sup>η</sup> σκηνή.
- ΕΙΚΟΝΑ 4: τελευταία σκηνή.
- ΕΙΚΟΝΑ 5: η σκάλα.

## **ν) ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται το θέμα των Διαπροσωπικών Σχέσεων σε εφήβους μαθητές της Α' Λυκείου. Παρουσιάζονται οι πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων, δηλαδή οι σχέσεις των εφήβων με τους γονείς, με τους συνομήλικους τους - φίλους και συμμαθητές- και με τους καθηγητές τους, μέσα από τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις.

Ως εργαλείο για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των εφήβων μαθητών της Α' Λυκείου προτείνονται τεχνικές του Θεάτρου της Επινόησης. Το Θέατρο της Επινόησης ανήκει στην Καλλιτεχνική Πρωτοπορία του 20ου αιώνα και συνεχίζει με πιο δυναμική παρουσία στον 21ο αιώνα σε Ευρώπη, Αμερική, Αφρική και Αυστραλία, να χρησιμοποιείται ως μέσο δημιουργίας θεατρικής παράστασης σε σχολεία και Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Ωστόσο δεν έχει μελετηθεί επισταμένως η χρησιμότητά του ως εργαλείου σε ψυχοπαιδαγωγικές εφαρμογές στο Λύκειο, λόγω του ότι θεωρείται εξ ορισμού ότι ωφελεί τους συμμετέχοντες στην ανάπτυξη της προσαρμοστικότητά τους, ως μια άκρως συνεργατική και δημιουργική διαδικασία.

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια έρευνα δράσης στην Α' Λυκείου με στόχο να επιτύχει τη βελτίωση των οικογενειακών και φιλικών σχέσεων των μαθητών καθώς και των διαπροσωπικών σχέσεών τους στη σχολική τάξη, με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Στη συνέχεια αξιολογήθηκε η πορεία της δράσης, το επινοημένο θεατρικό έργο που δημιούργησαν οι μαθητές καθώς και τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω κατασκευασμένου τεστ-ερωτηματολογίου. Έγινε τριγωνισμός των μεθόδων, ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων και των παρατηρήσεων, με βάση το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τις προσωπικές της παρατηρήσεις, τις απόψεις του κριτικού φίλου, τις συνεντεύξεις των μαθητών και τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο.

Διαπιστώθηκε ότι υπήρξε βελτίωση των σχέσεων των μαθητών ως προς τη στάση τους απέναντι στους καθηγητές, βαθύτερη γνωριμία και συνεργασία με τους συμμαθητές τους καθώς και ανάδειξη γονεϊκών ρόλων.

Παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά στοιχεία και η διαδικασία του Θεάτρου της Επινόησης καθώς και η σχέση του με την παιδαγωγική διαδικασία και με το Εκπαιδευτικό Δράμα.

Προτείνεται η ερευνητική εφαρμογή του Θεάτρου της Επινόησης στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς και η έρευνα με δείγματα μεγαλύτερου μεγέθους, σε μεγαλύτερη χρονική έκταση και με ποικιλία θεμάτων.

#### **vi) ABSTRACT**

This study endeavours to deal with the issue of interpersonal relationships of teenage students in the 1st year of upper secondary school. The aspects of interpersonal relationships are presented, including the relationships between the teenagers and their parents, their peers -friends and classmates-, and their teachers through the main theoretical approaches.

The techniques of devised theatre are proposed as a tool for the improvement of the interpersonal relationships of adolescent students in the 1st year of upper secondary school. Devised theatre is part of 20th century artistic innovation and has continued, with a more dynamic presence, into the 21st century across Europe, America, Africa and Australia, being used as a means of creating theatre performance in schools and universities. However, its usefulness as a tool in psycho-pedagogical applications at college level has not been thoroughly studied because it is by definition considered to benefit the participants in developing their adaptability as a highly collaborative and creative process.

A research action in the 1st year of upper secondary school, based on a bibliographic review, was designed and implemented in order to achieve the improvement of students' relationships with their family and friends and their interpersonal relationships in the classroom between their classmates and teachers. How the action progressed the devised theatrical play that was created by the students, as well as the research data which were collected through a specially-designed questionnaire-test were all evaluated. A triangulation of the methods was carried out: a qualitative and quantitative analysis of the results and observations was made based on the researcher's calendar, her personal observations, the beliefs of the critical friend, the students' interviews and the responses to the questionnaire, which revealed that there was an improvement in the students' relationships towards their teachers, a deeper connection and collaboration with their classmates, as well as the emergence of parental roles.



The characteristic elements and the process of invention, as well as its relation to the pedagogical process and to Drama in Education were presented. The research application of devised theatre in adult education is proposed, as well as research with larger and longer-term samples.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελεί το θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων..

Η μελέτη παρουσιάζει την έρευνα δράσης «Οι τεχνικές του Θεάτρου της Επινόησης ως μέσο για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων σε μαθητές Α' Λυκείου. Μια έρευνα δράσης στο 1ο ΓΕΛ Ναυπλίου», η οποία πραγματοποιήθηκε την σχολική χρονιά 2017-2018 και είχε ως απώτερο στόχο να βελτιώσουν οι μαθητές, οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα πειράματος τις οικογενειακές και φιλικές σχέσεις στο σχολείο. Η ερευνητική υπόθεση είναι ότι οι τεχνικές του Θεάτρου της Επινόησης μπορούν να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των εφήβων μαθητών. Οι επιμέρους πτυχές – υποερωτήματα των διαπροσωπικών σχέσεων που εξετάστηκαν ήταν η αποδοχή, ο σεβασμός, η επικοινωνία, η κατανόηση, η εμπιστοσύνη, η αλληλοβοήθεια-συμπράσταση, η εχεμύθεια, η συντροφικότητα, η ενσυναίσθηση, η εκμυστήρευση, η διαχείριση συναισθημάτων.

Η επιθυμία για τη διερεύνηση και για την ανάγκη βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών δημιουργήθηκε εξαιτίας της σημασίας που έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις στην ανθρώπινη ζωή. «Δεν υπάρχει σχεδόν καμιά κοινωνική συμπεριφορά που να μην βασίζεται σε μια διαπροσωπική σχέση και αντίστροφα» (Τσιάρας, 2017<sup>α</sup>:39). Η θεωρία της αλληλεπίδρασης υποστηρίζει ότι η διαπροσωπική επίδραση είναι πανταχού παρούσα. Οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι το πλέον κατάλληλο πεδίο για επιστημονική έρευνα (Καφέτσιος, 2005) και αποτελούν το επίπεδο της κοινωνικής ψυχολογίας με την περισσότερη ερευνητική εργασία (Γεωργιάδου κ. ά., 2011). Η μοναξιά και η απομόνωση είναι μη φυσιολογικές καταστάσεις. Η ανάπτυξη του κοινωνικού ανθρώπου και των κοινωνικών θεσμών βασίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις (Καφέτσιος, 2005).

Αφενός παρατηρώντας την ύπαρξη άτυπων ομάδων μέσα στην εκάστοτε σχολική μονάδα, οι οποίες μάλλον είχαν δημιουργηθεί στα πλαίσια ανταγωνισμού, διαφορετικών αντιλήψεων και ατομικών στόχων και συμφερόντων σε σχέση με την εκπαίδευση και των οποίων ο ρόλος οδηγεί σε εντάσεις, συγκρούσεις και σε κακής

ποιότητας διαπροσωπικές σχέσεις ή σε τυπικές σχέσεις (Γεωργιάδου κ.ά., 2011:22) ανέπτυξα έναν προβληματισμό. Γνώριζα ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι σημαντικές για την υγεία, για την προσωπική τους ανάπτυξη και για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής ομάδας (Γεωργιάδου κ.ά., 2011:7), η οποία είναι ένα σύστημα, του οποίου τα μέρη αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται σε σχέση με το όλον. Ταυτοχρόνως διαπίστωνα συνεχώς την σημασία που έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών στην συνολική πρόοδο τους.

Αφετέρου ως προς το εργαλείο της έρευνας δράσης: η ρητορική του Θεάτρου της Επινόησης με εμπνέει όχι ιδεολογικά-πολιτικά αλλά ψυχοπαιδαγωγικά. Διότι ταιριάζει με την εμπειρία μου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπου η έμφαση δινόταν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη συμμετοχή και την εκπόνηση εργασιών και όχι σε έναν σύντομο τερματισμό. Οι εμπειρίες μου στην εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνουν ιστορίες δημιουργίας επινοημένων θεατρικών, ήδη από το 2010, στα οποία υπάρχουν ρόλοι για όλους και ο καθένας επιλέγει αυτό που θέλει, με αφετηρία την επιθυμία ή το πάθος να πει κάτι, στοιχείο θεμελιώδες στο Θέατρο της Επινόησης (Oddey, 1994:42). Το χάος πάει μαζί με τη διαδικασία της επινόησης προσφέροντας έναν τρίτο δρόμο. Η αληθινή ζωή και η σχολική τάξη έχουν δυσαρμονίες, συγκρούσεις και εντάσεις. Το Θέατρο της Επινόησης συνδέεται με αυτές (Magnat, 2005) και εφόσον η πραγματική κατάσταση σε μια σχολική τάξη Λυκείου έχει στοιχεία χάους και ακαταστασίας τότε θεωρώ ότι το Θέατρο της Επινόησης ως θεατρικό είδος έχει το δικαίωμα και τη δυνατότητα να εκφράσει αυτή την πολλές φορές ανομολόγητη πραγματικότητα.

Επίσης από την εμπειρία μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου, σε όσα εργαστήρια χρησιμοποιήσαμε τεχνικές του Θεάτρου της Επινόησης μπόρεσα να λειτουργήσω έξυπνα, δημιουργικά και αποτελεσματικά και πήρα τη μεγαλύτερη ικανοποίηση: εισήλθα στο άγνωστο για να αντιδράσω άμεσα στην πρόκληση της θεατρικής σκηνής.

Η πρωτοτυπία και το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης εντοπίζεται στο γεγονός ότι εφαρμόστηκε μια δράση με ολοκληρωμένο σχέδιο, το οποίο περιελάμβανε τις βασικές τεχνικές του Θεάτρου της Επινόησης, με στόχο να μην έχει αποκλειστικά τη δημιουργία ενός θεατρικού έργου αλλά και να επιφέρει βελτιώσεις σε έναν τομέα ζωτικής σημασίας για την ποιότητα της ζωής των εφήβων μαθητών, αυτών των διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης με δεδομένη τη μικρή έκταση ελληνόγλωσση βιβλιογραφία για το Θέατρο της Επινόησης η μελέτη, μέσα από τα παραδείγματα και

τις βιβλιογραφικές αναφορές που περιλαμβάνει, φιλοδοξεί να χρησιμεύσει ως μια επιπλέον ελληνόγλωσση πηγή πληροφόρησης για το Θέατρο της Επινόησης.

Τέλος, επιχειρεί να προσθέσει στον προβληματισμό των ερευνητών για το πόσο εφικτή είναι η βραχυπρόθεσμη και η μακροπρόθεσμη αξιολόγηση των φιλικών σχέσεων με κλίμακες αυτοαναφοράς, να επισημάνει την αξία των ποιοτικών αναλύσεων και των ποιοτικών δεδομένων και την ανάγκη εξειδικευμένου προσωπικού –σχολικού – ψυχολόγου - εντός της σχολικής κοινότητας.

Η μελέτη στο 1ο κεφάλαιο παρουσιάζει με βιβλιογραφική ανασκόπηση το θεωρητικό πλαίσιο αφενός των Διαπροσωπικών Σχέσεων και αφετέρου του Θεάτρου της Επινόησης. Ως προς τις Διαπροσωπικές Σχέσεις αρχικά επιχειρείται μια παρουσίαση του εύρους της έννοιας και αναφέρονται οι κυριότερες θεωρίες δημιουργίας Διαπροσωπικών Σχέσεων. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην εφηβεία και στις επιμέρους εκφάνσεις των Διαπροσωπικών Σχέσεων των εφήβων: οικογενειακές σχέσεις, εφηβική φιλία, σχέσεις με συνομήλικους, σχέσεις στη σχολική τάξη. Ακολουθεί η αποσαφήνιση της έννοιας του Θεάτρου της Επινόησης, με σύντομη αναδρομή στην ιστορία του και στις επιρροές που δέχθηκε. Στα υποκεφάλαια παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του Θεάτρου της Επινόησης, η διαδικασία, οι τεχνικές του, η σχέση του με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και οι παιδαγωγικές εφαρμογές του.

Στο 2ο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας με τον σχεδιασμό και την υλοποίησή της έρευνας δράσης και τα μέσα συλλογής των ποιοτικών και των ποσοτικών δεδομένων. Ειδικότερα, αναλύεται η κατασκευή του εργαλείου – ερωτηματολογίου για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση της ποσοτικής (στατιστικής) ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων καθώς και η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων από τη συμμετοχική παρατήρηση, τον κριτικό φίλο, την ατομική συνέντευξη των μαθητών, καθώς και από το ίδιο το θεατρικό έργο που επινόησαν οι μαθητές.

Τέλος, στον επίλογο παρατίθενται τα τελικά αποτελέσματα, τα οποία εντάσσονται στο γενικότερο επιστημονικό πλαίσιο – θεωρητικό και εμπειρικό και αναπτύσσονται τα ζητήματα που αφορούν σε επέκταση της έρευνας στο μέλλον.

## **1.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

### **1.1.1.ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ- ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ**

Η επιβίωση, η υγεία, η προσαρμογή και η ευημερία του ανθρώπου εξαρτάται από τη σχέση του με τους συνανθρώπους του, διότι είναι φύσει κοινωνικό ον, δηλαδή έχει βιολογική, λειτουργική και συναισθηματική ανάγκη να δημιουργεί σταθερές και στενές διαπροσωπικές σχέσεις και να νιώθει ότι ανήκει σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια (Παντούλη, 2012:5). Οι άνθρωποι ενστικτωδώς δημιουργούν και διατηρούν σταθερές, θετικές και σημαντικές διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ανταλλαγή συναισθημάτων, συναισθηματική προσκόλληση, αλληλεξάρτηση και ικανοποίηση αναγκών (Μπογιατζόγλου, 2011 :10). Επίσης η συναισθηματική στήριξη σε μια δύσκολη στιγμή, δηλαδή η φροντίδα, εκτίμηση και βοήθεια που δέχεται το άτομο από τους άλλους είναι ένα ακόμη κίνητρο για την δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων όπως και η ανάγκη για επικοινωνία, η οποία δημιουργεί ευχαρίστηση, γεγονός που συνιστά θετική διέγερση, καθώς και το αίσθημα της προσοχής και της αποδοχής των άλλων (Μπογιατζόγλου, 2011· Παντούλη, 2012· Μπακάλη, & Τζανουδάκη, 2008).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζουν την ανάγκη μας για επιβεβαίωση, τον βαθμό ικανοποίησής μας από τη ζωή και κατ' επέκταση το αίσθημα της ευτυχίας, της ισορροπίας, καθώς και την υγεία μας – ψυχική και σωματική, εφόσον προφυλάσσουν από την κατάθλιψη, την αυτοαπαξίωση και από το αίσθημα της μοναξιάς είτε συναισθηματικής λόγω έλλειψης ενός στενού συναισθηματικού δεσμού είτε κοινωνικής μοναξιάς λόγω έλλειψης δεσμών στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνίας (Μπογιατζόγλου, 2011:16). Υπάρχει ένα συνεκτικό σώμα μελετών των τριάντα τελευταίων ετών που συνδέει την ψυχική υγεία και την ποιότητα ζωής με τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις (Καφέτσιος, 2005).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις διακρίνονται αφενός σε επιφανειακές με τυπική επικοινωνία, έλλειψη αυτοαποκάλυψης και αφετέρου σε στενές, με αυξημένη συναισθηματική σύνδεση και αμοιβαιότητα. Οι μορφές/ τύποι των διαπροσωπικών σχέσεων είναι οι οικογενειακές σχέσεις, οι φιλικές σχέσεις και οι ερωτικές σχέσεις (Γεωργιάδου, 2017).

### 1.1.2 ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

α. Σύμφωνα με το εθνογραφικό-ερμηνευτικό μοντέλο η ανάπτυξη και η ποιότητα των σχέσεων επηρεάζεται από το εκάστοτε περιβάλλον (Παπαδοπούλου, 2008). Στο μοντέλο αυτό ανήκουν η «οικολογική θεωρία» και η «θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης», σύμφωνα με την οποία τα ερεθίσματα και τα σύμβολα από τον φυσικό και συμβολικό κόσμο βοηθούν τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης, η οποία παραπέμπει σε δράση, που προϋποθέτει ως ένα βαθμό επικοινωνία και συμμετοχή (Παπαδοπούλου, 2008). Οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων και εκτείνονται στον χρόνο γεφυρώνοντας κοινωνικές αξίες και ατομικά βιώματα, συναισθήματα και συμπεριφορές (Kafetsios, 2006). Η κοινωνική αλληλεπίδραση σημαίνει τις καθημερινές αμοιβαίες επιδράσεις και διαπραγματεύσεις στα πλαίσια της κοινωνίας, μέσω των οποίων ικανοποιούνται βασικές ανθρώπινες ανάγκες. Η συνύπαρξη, η συμβίωση και η αλληλεπίδραση είναι πρωταρχικές συνθήκες της ανθρώπινης ύπαρξης (Παπαδοπούλου, 2008).

Η μη λεκτική επικοινωνία και τα παραγλωσσικά στοιχεία του λόγου περιέχουν πολύ σημαντικά μηνύματα και η πρώτη φάση της αλληλεπίδρασης είναι αυτή της συμβολικής και ασυνείδητης σχέσης πριν την πρώτη πραγματική επικοινωνία (Κατσίφη – Χαραραμπίδη, 2010). Οι συχνές αλληλεπιδράσεις οδηγούν σε εξοικείωση και συμπάθεια, η οποία επίσης αποτελεί συναισθηματική αμοιβή και οδηγεί στην επιδίωξη περαιτέρω αλληλεπίδρασης. Έτσι εξελίσσεται μια κοινωνική σχέση, δηλαδή ένας συναισθηματικός δεσμός μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων (Παπαδοπούλου, 2008· Μπακάλη, & Τζανουδάκη, 2008).

β. Επίσης ο Daniel Goleman (1995) αναφέρει τον κοινωνικό σχεδιασμό του ανθρώπινου εγκεφάλου, ο οποίος δέχεται συνεχώς επιρροές από την ψυχική κατάσταση των ατόμων με τα οποία ερχόμαστε σε επαφή. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μορφοποιούν τον εγκέφαλό μας μέσω των εμπειριών, οι οποίες επηρεάζουν τους καθρεπτικούς νευρώνες και τις συνάψεις τους. Οι νευρώνες αυτοί αντανακλούν την πράξη του άλλου και μας ωθούν να τη μιμηθούμε ή μας μεταδίδουν τα συναισθήματά του. Έτσι συγχρονιζόμαστε με τα συναισθήματα και τις προθέσεις του άλλου, προσομοιώνοντας άμεσα το συναίσθημα, χωρίς σκέψη. Αυτό το σύστημα συμβάλλει στην ενσυναίσθηση, στην εγρήγορση και στις κοινωνικές δεξιότητες. Τα αμοιβαία συναισθήματα δημιουργούνται από την αμοιβαία προσοχή στον άλλο, η οποία προσανατολίζει τα

κυκλώματα των νευρώνων οδηγώντας στο ίδιο μήκος κύματος τα δύο άτομα, και εν συνεχεία σε συγχρονισμό και θετικά συναισθήματα<sup>1</sup> (Κατσίφη – Χαραραμπίδη, 2010).

γ .Η Θεωρία του Δεσμού (Attachment Theory)-η σημαντικότερη του πεδίου των Διαπροσωπικών Σχέσεων- αποτελεί μια μεγαθεωρητική προσέγγιση -μέρος πολλών περιοχών της ψυχολογία και είναι η κεντρική βάση κατανόησης των διαπροσωπικών σχέσεων<sup>2</sup>. Αναλύει και εξηγεί την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ανθρώπου από τη γέννηση έως την ενηλικίωση στο χώρο των διαπροσωπικών σχέσεων και εστιάζει- χωρίς να παραβλέπει τον ρόλο της γενετικής προδιάθεσης- στις εμπειρίες της παιδικής ηλικίας ως καθοριστικές για τις διαπροσωπικές σχέσεις της μετέπειτα ζωής (Κορδούτης, 2006` Καφέτσιος, 2005). Οι τρόποι με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τους άλλους είναι διαπροσωπικοί και διαμορφώνονται με βάση τις σχέσεις με σημαντικά πρόσωπα στην βρεφική μας ηλικία. Το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων βιώνεται παροντικά ή ως ανάμνηση και μέσω αυτού γίνεται κατανοητό το άτομο, ως κομμάτι – μέλος των σχέσεων. (Καφέτσιος, 2005:10). Ο δεσμός (attachment) σημαίνει την σύνδεση με κάποιο άτομο, με το οποίο δεν υπάρχει πάντα χωρική εγγύτητα και δεν έχει εξ ορισμού θετική ή αρνητική χροιά (π.χ. εξάρτηση), αλλά είναι μια διαρκής συναισθηματική σχέση μεγάλης έντασης. Αποτελεί μια καθολική ψυχολογική διαδικασία, βιολογικά καθορισμένη με κύριο στόχο την επιβίωση και την ασφάλεια του βρέφους (Bowlby, 1966, 1969, 1973, 1988` Ainsworth, 1974, 1978, 1989 ). Η θεωρία του δεσμού υποστηρίζει ότι βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης είναι η δημιουργία στενών συναισθηματικών δεσμών με συγκεκριμένα άτομα ήδη από την γέννησή μας έως την τρίτη ηλικία (Παντούλη, 2012 :11), δηλαδή προϋπάρχει ένα σύστημα έμφυτων δομών – συμπεριφορών και κινήτρων, το σύστημα δεσμού το οποίο οδηγεί στην προσκόλληση-δεσμό του βρέφους στο άτομο που το φροντίζει και του παρέχει ασφάλεια και προστασία, για να νιώσει ασφάλεια με σκοπό την εξελικτική ικανότητα να

---

<sup>1</sup> Η εγκεφαλική λειτουργία στέλνει τα μηνύματα σε όλο μας το σώμα με συνέπεια να υπάρχουν σχέσεις που μας ωφελούν –θεραπευτικές και σχέσεις που μας βλάπτουν- τοξικές (Κατσίφη – Χαραραμπίδη, 2010).

<sup>2</sup> Ο Robert Hinde επηρεασμένος από τη θεωρία του Δεσμού εισήγαγε το Διαπροσωπικό επίπεδο ανάλυσης στην Ψυχολογία, το οποίο αν και αλληλοεξαρτάται από το ενδοατομικό και το συλλογικό, διατομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό επίπεδο της Κοινωνικής ψυχολογίας, εντούτοις έχει δικούς του νόμους και κανόνες, με βάση τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, η οποία έχει περιεχόμενο, ποιότητα, συχνότητα, ανταπόκριση, εξαρτάται από τις αντιλήψεις των ατόμων και από την ικανοποίηση (Hinde, 1995` Καφέτσιος 2005).

προσαρμοστεί στο περιβάλλον. Η αναζήτηση εγγύτητας, η βάση ασφάλειας και η διαμαρτυρία στον αποχωρισμό είναι συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν και ξεχωρίζουν τον δεσμό από άλλες στενές συναισθηματικές σχέσεις. Με τη φροντίδα και την ικανοποίηση των σωματικών αναγκών του βρέφους αυτό βιώνει ικανοποίηση και ανακούφιση και κατά συνέπεια συνδέεται το σώμα με τον ψυχισμό του<sup>3</sup> (Μπακάλη, & Τζανουδάκη, 2008).

Το γενετικό υπόβαθρο για την εκδίπλωση προγραμματισμένων συμπεριφορών δημιουργίας σχέσης και δεσμού του βρέφους με το πρόσωπο που το φροντίζει και η ανταπόκριση αυτού του προσώπου καθώς και οι μετέπειτα αλληλεπιδράσεις διαμορφώνουν τους «τύπους σύναψης δεσμού», ή «ενεργά μοντέλα δεσμού», δηλαδή προσδοκίες για τον τρόπο του σχετίζεσθαι, οι οποίες εγκαθίστανται στο γνωστικό του σύστημα (Κορδούτης, 2006).

Οι τύποι δεσμού είναι: ο ασφαλής, ο ανασφαλής-αποφυγής, ο ανασφαλής-αμφιθυμικός και ο αποδιοργανωτής/ αποπροσανατολισμού, αναλόγως του τρόπου φροντίδας του παιδιού. Οι διαφορετικοί τύποι δεσμού δημιουργούν διαφορετικές προσδοκίες, ανάγκες, συναισθήματα και κοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών. Ο μηχανισμός σύνδεσης της εμπειρίας του δεσμού με τους γονείς με τις μελλοντικές σχέσεις είναι τα εσωτερικευμένα πρότυπα διεργασίας, οι εσωτερικευμένοι τρόποι αλληλεπίδρασης με το πρόσωπο δεσμού, οι οποίοι αποτελούν πρότυπα για την αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους (– μοντέλα του σχετίζεσθαι, μοτίβα και ταυτόχρονα οδηγούν στην ανάπτυξη μιας αντίστοιχης αναπαράστασης του εαυτού. Επίσης, τα πρότυπα αυτά θεωρείται ότι αναβαθμίζονται και αναπροσαρμόζονται στις εκάστοτε αναπτυξιακές ανάγκες του ατόμου. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι ο δεσμός έχει συνέχεια στη διάρκεια της ζωής και ότι μεταβιβάζεται διαγενεαλογικά, δηλαδή με εμπειρίες –τα βιώματα, βιωματική μάθηση– των γονέων από τους γονείς τους επηρεάζουν την συμπεριφορά τους προς τα παιδιά τους και τους δεσμούς που αυτά θα δημιουργήσουν (Παντούλη, 2012). Οι τύποι δεσμού επιδρούν και μορφοποιούν τις στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις (Δασκάλου, 2016).

δ. Η θεωρία του John Birtchnell (Birtchnell, & Evans, 2004) για την διαδικασία δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων δίνει έμφαση στο κίνητρο της ανθρώπινης

---

<sup>3</sup> Η διαπροσωπική θεωρία του Harry Stack Sullivan το 1953 συνέλαβε την σημασία των κοινωνικών και διαπροσωπικών δυνάμεων στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Επίσης προσέδωσε διαπροσωπικό χαρακτήρα στο άγχος (Μπακάλη & Τζανουδάκη, 2008).



συμπεριφοράς για την δημιουργία των σχέσεων, το οποίο είναι το να πετύχουν οι άνθρωποι τα επιθυμητά επίπεδα (states of relatedness) του σχετίζεσθαι με την αλληλεπίδραση με τους άλλους, δηλαδή κάποιες πλεονεκτικές θέσεις: τη θέση της ισχύος, τη σχέση της αδυναμίας, τη σχέση της εγγύτητας και τη σχέση της απόστασης<sup>4</sup>. Όλες αυτές οι καταστάσεις δημιουργούν ευχαρίστηση και ικανοποίηση (satisfaction) στον άνθρωπο, η οποία είναι επίσης βασικό κίνητρο της συμπεριφοράς. Ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις και τους ανθρώπους προσαρμόζουμε τους στόχους-τύπους του σχετίζεσθαι. Όταν αυτό γίνεται με άνεση πρόκειται για ευπροσάρμοστα άτομα, τα οποία δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Αναλόγως των αλληλεπιδράσεων στις σχέσεις μπορούν να αλλάξουν οι τρόποι του σχετίζεσθαι. «Οι υποθέσεις μας όσον αφορά τους άλλους κι εμάς επιβιώνουν χάρη στην ικανότητα μας να συγκεντρώνουμε επιβεβαιώσεις» (Κατσίφη – Χαραραμπίδη, 2010:11).

Προϋπόθεση για τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων είναι η επιδίωξη της αλληλεπίδρασης, η ύπαρξη δεξιοτήτων έκφρασης συναισθημάτων και η ικανότητα αποκωδικοποίησης των συναισθημάτων των άλλων (Μπακάλη, & Τζανουδάκη, 2008).

### 1.1.3. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Μέσα στα πλαίσια διαπροσωπικών σχέσεων οι άνθρωποι βιώνουν τα πιο έντονα συναισθήματα. Τα συναισθήματα συνδέουν τις κοινωνικές σχέσεις με την ψυχική υγεία και την μακροζωία (Μπακάλη, & Τζανουδάκη 2008).

«Τα συναισθήματα είναι οι οδηγοί μας στη ζωή» (Κουτροβίδης, χχ:12) και ο τρόπος διαχείρισής τους μπορεί να είναι θετικός ή αρνητικός. Η αυτοπαρατήρηση βοηθάει σε αυτό (Κουτροβίδης, χχ:16) όπως και η παραδοχή και η έκφραση των συναισθημάτων. Ο Σωκράτης επισήμανε την αξία των συναισθημάτων στην ανάπτυξη της ηθικής συνείδησης συνδέοντας τα με το περιβάλλον, όπως στην περίπτωση της φιλικής σχέσης

---

<sup>4</sup> Στην εγγύτητα περιλαμβάνεται η αλληλεπίδραση, η οικειότητα, η φιλία, η επικοινωνία, η συνεργασία, το μοίρασμα, ο αυθορμητισμός, η αγάπη για τους άλλους και ο έρωτας. Στην απόσταση έχουμε την έννοια των ορίων, αυτοεκτίμησης, αυτοσεβασμού, την διαφύλαξη μιας ξεχωριστής αυθεντικής ταυτότητας και την αντίσταση-άρνηση συμβιβασμού. Η εμπιστοσύνη, η αφοσίωση, ο σεβασμός, η συμμόρφωση σε κανόνες, η αναζήτηση και αποδοχή της στήριξης περιλαμβάνονται στην θέση αδυναμίας ενώ η βοήθεια, η αγωνιστική διάθεση, η ανάληψη ευθύνης, ηγεσίας, καθοδήγησης, και η φροντίδα στην θέση ισχύος (Δέδε, Τριπολιτσιώτη, & Πουλιπούλου, 2011' Κατσίφη – Χαραραμπίδη, 2010).

μαθητή – δασκάλου και ο Αριστοτέλης σημείωνε ότι το να θυμώσει κάποιος είναι εύκολο, το δύσκολο είναι το να θυμώνεις με τον σωστό τρόπο, για τη σωστή αιτία, στη σωστή στιγμή, με τον σωστό άνθρωπο και στον σωστό βαθμό (Αλεξανδράτου, 2014). «Τα συναισθήματα ορίζονται ως συστήματα, τα οποία συνδυάζουν περίπλοκες νευρολογικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις» (Δασκάλου, 2016:84). Έχει πλέον εδραιωθεί επιστημονικά η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης<sup>5</sup> ή ευφυΐας, η οποία συνδέεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις και η οποία περιλαμβάνει τη γνώση, τον έλεγχο και τον χειρισμό των συναισθημάτων, την κοινωνική, πρακτική και προσωπική ευφυΐα και την συναισθηματική δημιουργικότητα (Αλεξανδράτου, 2014· Μπότσαρη, 2012). Τη συναισθηματική ευφυΐα συγκροτούν 1) οι ενδοπροσωπικές ικανότητες - συναισθηματική αυτοεπίγνωση, διεκδικητική συμπεριφορά, αυτοσεβασμός, αυτοπεποίθηση, ανεξαρτησία, 2) οι διαπροσωπικές ικανότητες - ενσυναίσθηση<sup>6</sup>, διαπροσωπικές σχέσεις με εγγύτητα, οικειότητα και στοργή, κοινωνική υπευθυνότητα, 3) Η ικανότητα προσαρμογής -αντοχή στο άγχος, αυτοέλεγχος, 4) Η διαχείριση του

---

<sup>5</sup> Η συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζεται ως έννοια με τον όρο «κοινωνική νοημοσύνη», τον οποίο χρησιμοποίησε ο Thorndike για να κατονομάσει τις ικανότητες της κατανόησης των δύο φύλων και χειρισμού των ανθρώπινων σχέσεων με σοφία (Φυτουράκη, 2012). Στη συνέχεια ο H. Gardner ανέπτυξε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, ξεχωρίζοντας αρχικά επτά τύπους νοημοσύνης, μεταξύ αυτών την διαπροσωπική ευφυΐα ως ικανότητα κατανόησης των ανθρώπων, του τρόπου εργασίας του και του τρόπου με τον οποίο μπορούμε να συνεργαστούμε, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τις διαθέσεις, τα κίνητρα και τις προθέσεις των άλλων και να ανταποκρινόμαστε ανάλογα (Φυτουράκη, 2012· Αλεξανδράτου, 2014). Ο Reuven Bar-On χρησιμοποιεί τον όρο «κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη» για ένα σύνολο συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η αλληλεπίδραση των οποίων βοηθά το άτομο στην αυτοκατανόηση, αυτοέκφραση, στην εύκολη προσαρμογή στις ανάγκες του περιβάλλοντος, στην κατανόηση των άλλων και στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (Πατσιαούρα, 2013· Αλεξανδράτου, 2014· Bar-On, 2006, 2007). Ο Daniel Goleman, θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι πολυπαραγοντική κατασκευή και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων αυτογνωσία των συναισθημάτων, αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων, κινητοποίηση του εαυτού, ενσυναίσθηση, διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων (Πατσιαούρα, 2013). Ο Goleman θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζει τη συναισθηματική επάρκεια, η οποία επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις, την υγεία, τη μάθηση και την επιτυχία του ανθρώπου και είναι διδακτέα και ασκήσιμη (Goleman, 1995· Μπαντή, 2010· Πατσιαούρα, 2013· Αλεξανδράτου, 2014).

<sup>6</sup> Η ενσυναίσθηση είναι μια πολυδιάστατη δομή και έχει ένα γνωστικό κομμάτι, την ανάληψη της προοπτικής του άλλου, δηλαδή την ικανότητα ή διαδικασία να κατανοεί κάποιος την ψυχολογική οπτική των άλλων μέσα από την αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών συναισθημάτων. αποτέλεσμα να αντιδρά – να ανταποκρίνεται ανάλογα, μοιραζόμενος τη συναισθηματική κατάστασή του, και να παρακολουθεί την προέλευση των συναισθημάτων, χωρίς να χάνει επαφή με τη δική του πραγματικότητα. Η ενσυναίσθηση είναι η πηγή της ανιδιοτελούς και θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Αλεξανδράτου, 2014).

άγχους-ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και ελέγχου της πραγματικότητας ευελιξία, 5) η γενική διάθεση - ευτυχία – αισιοδοξία (Αλεξανδράτου, 2014).

Επίσης μια έννοια επικεντρωμένη στο συναίσθημα είναι η ευεξία/ ευ ζην (well being), η οποία αξιολογείται με βάση τα ευχάριστα συναισθήματα, τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και τα χαμηλά επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων. Συνδέεται με τις βασικές αρχές της «Θετικής Ψυχολογίας», η οποία μέσα από την μελέτη, αξιολόγηση-κατανόηση και ανάπτυξη της αρετής και της ψυχικής δύναμης επιδιώκει το περιβάλλον διαβίωσης να αναπτύξει τα στοιχεία της αλληλεγγύης και του ανθρωπισμού, μέσα από την κατανόηση, αξιοποίηση και ενίσχυση της δύναμης του ανθρώπου και των θετικών συναισθημάτων -της «μαθημένης αισιοδοξίας», με στόχο την πρόληψη, ανάπτυξη και διατήρηση της ψυχικής ευημερίας του ανθρώπου και την καλή ζωή (Ψυλλού, 2014).

Το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασεως με τους ανθρώπους και με ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο είναι η συναισθηματική ανθεκτικότητα, η οποία αναφέρεται στις δεξιότητες που αποτελούν την ικανότητα του ατόμου να εμποδίζει, να ελαχιστοποιεί ή να υπερνικά τις καταστροφικές συνέπειες μιας δύσκολης κατάστασης και επιτυγχάνεται με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την ελάττωση των επιπέδων του άγχους. Η ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία και αναπτύσσεται εκτός των άλλων με τις στενές οικογενειακές σχέσεις, με το θετικό οικογενειακό κλίμα, με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, με τις στενές σχέσεις με υποστηρικτικούς και κοινωνικούς σημαντικούς ενήλικους. Οι στενοί οικογενειακοί δεσμοί και οι σχέσεις με άτομα που φροντίζουν και υποστηρίζουν το άτομο προστατεύουν και ενισχύουν την ανθεκτικότητα (Ψυλλού, 2014).

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εξαρτάται από τα συναισθήματα: καλές διαπροσωπικές σχέσεις σημαίνει να έχουμε γνώση των συναισθημάτων μας, ώστε να τα αξιοποιήσουμε δημιουργικά, να γνωρίσουμε τις έννοιες της οριοθέτησης, της αυτοεκτίμησης και του θυμού. Να συγκρούμαστε και να διεκδικούμε με ασφάλεια. Να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματά μας, να αναλαμβάνουμε την ευθύνη που μας αναλογεί στα θέματα των σχέσεων, να εξοικειωθούμε με την απώλεια (Κουτροβίδης, χχ:34). Η οριοθέτηση είναι σεβασμός. Χρειάζεται για να έχουμε όρια, να γνωρίζουμε ποιες είναι οι προσωπικές μας αξίες, οι αντοχές μας, τα θέλω μας, οι ανάγκες μας, ώστε να έχουμε σχέσεις αλληλεπίδρασης, οικειότητας και όχι απόσταση ή συγχώνευση των ορίων μας, δηλαδή του εαυτού μας και της ταυτότητάς μας (Κουτροβίδης, χχ:19).

#### 1.1.4.ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ.

Η εκτίμηση και φροντίδα του εαυτού μας επίσης χρειάζεται για υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Κουτρουβίδης, χχ:33). Η έννοια της αυτοαντίληψης εκφράζει το γνωστικό κομμάτι του εαυτού, ενώ η έννοια της αυτοεκτίμησης, αντιπροσωπεύει τον συναισθηματικό εαυτό μας. (Μπότσαρη, 2012).

*«Η αυτοεκτίμηση βασίζεται σε δύο μεγάλες ανάγκες: στην ανάγκη να μας αγαπούν και στην ανάγκη να αισθανόμαστε ικανοί»* (Angel, 2002:425). Η αυτοεκτίμηση συνιστά τον συναισθηματικό εαυτό μας, δηλαδή το πως αισθανόμαστε για τον εαυτό μας, η θετική ή αρνητική στάση μας – αποδοχή ή απόρριψη, και δέχεται επιρροές από τις φιλοδοξίες και τις αξιολογήσεις του ατόμου ως προς τους στόχους που θέτει, καθώς και από τη συνένωση των εκτιμήσεων που έχουν οι άλλοι γι' αυτόν, οι οποίες νοηματοδοτούν και μορφοποιούν την προσωπική αντίληψη για τον εαυτό μας και η οποία δημιουργείται από την βρεφική ηλικία (Κώτση, 2014). Η ανάπτυξη της ιδέας του εαυτού είναι κοινωνική και αναπτύσσεται από τις διαπροσωπικές επιδράσεις και την ακόλουθη βίωση των αισθημάτων και των αντανακλώμενων εκτιμήσεων των άλλων (Μπακάλη, & Τζανουδάκη, 2008). Για την αυτοεκτίμηση είναι σημαντικοί οι συμβολικοί κώδικες και η ενσυναίσθηση, διότι ο εαυτός προσλαμβάνεται ως ένα αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα σε ένα συμβολικό σύστημα επικοινωνίας και αντιπροσωπεύει τις κρίσεις των σημαντικών άλλων γι' αυτόν, οι οποίες δίνουν μορφή και νόημα στην αυτοαντίληψη (Μπότσαρη, 2012).

#### 1.1.5.ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων καθορίζεται από τον αλληλοσεβασμό και την ανοιχτή και συνεχή επικοινωνία – δομικά στοιχεία της επιτυχημένης συνεργασίας (Βασιλείου κ.α., 2015). Καλές διαπροσωπικές σχέσεις σημαίνει καλή επικοινωνία.

Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών, ιδεών, σκέψεων και συναισθημάτων. Για να υπάρξει αληθινή επικοινωνία χρειάζεται συναισθηματική οικειότητα, διεκδίκηση, δηλαδή να εκφράζουμε τη γνώμη, τα συναισθήματα και τα δικαιώματά μας χωρίς φόβο ή άγχος, με σεβασμό προς τους άλλους, χωρίς παθητικότητα, επιθετικότητα, προσβολές ή χειρισμό (Κουτρουβίδης, χχ: 6-11). Κακή επικοινωνία είναι ο χλευασμός, η επικριτική στάση, η στέρηση της έκφρασης, οι προσβλητικοί υπαινιγμοί και η αδιαφορία (Κουτρουβίδης, χχ: 5).

Στη διαπροσωπική επικοινωνία είναι λίγοι οι εμπλεκόμενοι, σε στενή φυσική εγγύτητα στον χώρο αλληλεπίδρασης μιας σχολικής ομάδας, σε έναν πρωτογενή, δευτερογενή ή δημόσιο χώρο<sup>7</sup> (Τσιάρας, 2017α:14). Σύμφωνα με την εξελικτική θεώρηση της διαπροσωπικής επικοινωνίας αυτή υφίσταται όταν τα άτομα γνωρίζονται μεταξύ τους για κάμποσο χρόνο και βλέπουν ο ένας τον άλλο ως μοναδικά άτομα (Τσιάρας, 2017α:9).

Σε μια ομάδα-σχολική τάξη η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη, αμετάκλητη και βασίζεται στα συμφραζόμενα, δηλαδή σε διάφορα πλαίσια το ψυχολογικό, συσχετιστικό, περιστασιακό, περιβαλλοντικό, πολιτιστικό. Προϋποθέτει, αισθητήρια κανάλια και άμεση ανατροφοδότηση. Είναι λεκτική – προφορική και γραπτή και μη λεκτική (Τσιάρας, 2017α:22).

Βασικοί κανόνες της λεκτικής επικοινωνίας είναι η εναλλαγή του ρόλου ομιλητή-ακροατή, η ενεργητική ακρόαση με επακόλουθη ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση. Η συνοχή του μηνύματος υπάρχει όταν ταυτίζεται η σημασία ή νόημα που εκφράζεται λεκτικά και μη λεκτικά (Παπαδοπούλου, 2008). Είμαστε ενεργητικοί ακροατές όταν επεξεργαζόμαστε το μήνυμα του πομπού, για τις κρυμμένες πληροφορίες που μας δίνει γι' αυτόν, μένοντας ανοιχτοί και διαθέσιμοι. Εφόσον αποδεχόμαστε τον άλλον είναι αρκετό να τον ακούσουμε, χωρίς κριτική, ανάλυση, ερμηνεία ή συμβουλή (Κασαπίδου, & Μαραγκίδη, 2000:101-112)

Η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί αβίαστα κατά τη δραματική διαδικασία (στάση – κίνηση σώματος, χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, βλέμμα, άγγιγμα, χειραψία, χαμόγελο ). Μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας και της αυτοαποκάλυψης μειώνεται η απόσταση μεταξύ των ανθρώπων, η αβεβαιότητα και ικανοποιείται το προσωπικό ενδιαφέρον.

Επιτυχής είναι η διαπροσωπική επικοινωνία όταν υπάρχει ερμηνεία και κατανόηση των μηνυμάτων από τους πομπούς και τους αποδέκτες των μηνυμάτων (Τσιάρας, 2017α:8). Υπάρχουν διάφορες θεωρίες οι οποίες αναλύουν τις πτυχές της. Τα λειτουργικά αποτελέσματά της είναι ότι βοηθά στην εγκαθίδρυση της ταυτότητάς μας, στην αυτοεικόνας μας, η οποία απορρέει από την αλληλεπίδραση με τους άλλους και την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών του συνυπολογισμού, του ελέγχου και της στοργής (Τσιάρας, 2017α:23-26).

---

<sup>7</sup> Το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης θεωρούνται τρόποι εναλλακτικής διαπροσωπικής επικοινωνίας (Γεωργιάδου, 2017).

Στην συνέχεια η ανάλυση επικεντρώνεται στους τύπους των διαπροσωπικών σχέσεων κατά την εφηβική περίοδο.

## 1.2. ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

### 1.2.1 Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΦΗΒΕΙΑΣ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Η εφηβεία ορίζεται ως η αναπτυξιακή περίοδος μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της ενήλικης ζωής, κατά την οποία συμβαίνουν αλλαγές στο βιοσωματικό, συναισθηματικό, γνωστικό, συμπεριφορικό και κοινωνικό επίπεδο της προσωπικότητας του ανθρώπου. Ξεκινά συνήθως με την εμφάνιση της ήβης και λήγει όταν το άτομο αναλάβει τους ρόλους και τις ευθύνες του ενήλικου (10/12 έως 18/20 ετών). Κάθε αλλαγή εξελίσσεται σε αλληλεπίδραση με τις υπόλοιπες με συνέπεια να μελετάται η εφηβεία ως ενιαίο σύνολο και να αποτελεί μια περίοδο πιθανής σύγχυσης για τους εφήβους, τους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς τους (Παντούλη,2012:7· Γαλανάκη, 1996· Μπότσαρη,2012).

Η μέση εφηβεία δηλαδή η περίοδος από τα 13/14 έως ως τα 16/17 έτη είναι η φάση των μεγάλων αλλαγών. Στα 15-17<sup>8</sup> έτη προβάλλεται η νέα προσωπικότητα και το αποκαλυφθέν εγώ, με κυρίαρχους στόχους τη διαμόρφωση της ταυτότητας και την αποδέσμευση από τους γονείς. Χαρακτηρίζεται εκτός των άλλων από την αναζήτηση και διαμόρφωση της σεξουαλικής ταυτότητας, την έναρξη αποδοχής του σεξουαλικού ενδιαφέροντος των άλλων, την καλύτερη αυτοέκφραση των συναισθημάτων<sup>9</sup>, την ανάγκη για φαντασίωση και ταύτιση με μη γονεϊκά πρόσωπα ενηλίκων, από αλτρουϊσμό, ναρκισσισμό, αίσθημα μοναξιάς, άγχος και αμφιθυμία ανάμεσα στην ασφάλεια της εξάρτησης και στη διάθεση για ανεξαρτησία, καταθλιπτική διάθεση και τάση εκδραμάτισης ( Μπότσαρη, 2012).

Στην εφηβεία παρατηρείται ευδιάκριτη και μεγάλης διάρκειας αλλαγή στις περιοχές του εγκεφάλου, οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική νόηση, ώστε σιγά σιγά τα άτομα να αποκτήσουν τις κοινωνικές ικανότητες του ενήλικα. Το κοινωνικό περιβάλλον σε συνδυασμό με τους προσωπικούς παράγοντες επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τις κοινωνικές συναναστροφές (Μάνδραλη & Παρουσίδου, 2014).

Η εφηβεία είναι η ηλικία πιο σύνθετων τρόπων σκέψης, τυπικής νόησης ή των τυπικών νοητικών ενεργειών (Piaget, 1947, 1981. Feldman, 2009), οι οποίες είναι

---

<sup>8</sup> Είναι η ηλικία των μαθητών της Α΄ Λυκείου- ομάδας έλεγχου και ομάδας πειράματος.

<sup>9</sup> Τα έφηβα κορίτσια παρουσιάζουν μια τάση να αναγνωρίζουν καλύτερα τα συναισθήματα, όμως γενικά οι έφηβοι δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν σύνθετα συναισθήματα (Μάνδραλη, & Παρουσίδου, 2014).

μορφές ισορροπίας του ατόμου προς τους άλλους και ως προς το φυσικό περιβάλλον. Οι έφηβοι μπορούν να προβλέψουν με πιθανότητες, να υποθέτουν, να ελέγχουν. Να συμπεραίνουν, να γενικεύουν και να σκέφτονται αφαιρετικά και να ανακαλύπτουν εναλλακτικές λύσεις για κάθε θέμα, ενισχύοντας την κριτική τους ικανότητα και την δημιουργικότητά τους. Η αφομοίωση και ενσωμάτωση των καινούριων στοιχείων από το γνωστικό σύστημα γίνεται χωρίς δομική ή λειτουργική τροποποίηση. Σύμφωνα με τον Vygotsky οι ανώτερες και ενδοψυχικές νοητικές λειτουργίες είναι αποτέλεσμα και εσωτερικευση και ανακατασκευή των κοινωνικών διαδικασιών και σχέσεων του ανθρώπου (Vygotsky,1981:163).

Η μεταμόρφωση που υφίστανται οδηγεί τον έφηβο στο να ασχολείται με τον εαυτό του. Έχει εγωκεντρική διάθεση, είναι ρισκίνδυνος καθώς νομίζει ότι είναι διαφορετικός και άτρωτος. Η τυπική αφαιρετική σκέψη τον κάνει να πιστεύει ότι η σκέψη του είναι παντοδύναμη. Τα κορίτσια βιώνουν περισσότερο την υπερβολική αυτοσυνειδησία, δηλαδή αίσθημα άγχους και αμηχανίας λόγω της παρουσίας των άλλων, ενώ τα αγόρια βιώνουν εντονότερα την πίστη τους ότι είναι παντοδύναμοι και άτρωτοι (Γαλανάκη, 1996).

Ο εγωκεντρισμός εκδηλώνεται α) με το φανταστικό ακροατήριο, δηλαδή με την εντύπωση ότι ο έφηβος αποτελεί το επίκεντρο της προσοχής και ότι ο περίγυρος σκέφτεται όπως αυτός, ότι τον παρακολουθούν και τον αξιολογούν, β) με τον προσωπικό μύθο, δηλαδή την μοναδικότητα των σκέψεων και των συναισθημάτων του, στα οποία κάνει ενδοσκόπηση (Elkind, 1967· Γαλανάκη, 1996). Επίσης τα ημερολόγια και οι εξομολογήσεις, αγαπημένες ασχολίες των εφήβων, εκφράζουν τον εγωκεντρισμό τους (Γαλανάκη, 1996 · Νάρνου, 2012). Οι έφηβοι βιώνουν εσωτερικές ψυχικές συγκρούσεις και πειραματίζονται με ρόλους μέχρι να νιώσουν ότι έχουν μια προσωπική ταυτότητα, δηλαδή αυτοεκτίμηση και προσωπικούς στόχους. Η απομόνωση, η ονειροπόληση αποτελούν μηχανισμούς άμυνας στην πίεση που βιώνουν από εσωτερικές ψυχικές συγκρούσεις. Συναισθηματικά επιδιώκουν αυτονομία από την οικογένειά τους και την συνακόλουθη αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων (Μπότσαρη, 2012).

Η άρνηση των άλλων, το φανταστικό ακροατήριο και ο προσωπικός μύθος είναι δημιουργία φαντασιώσεων σε σχέση με τις αντιδράσεις των άλλων και την ιδιαιτερότητα του εαυτού, ως δύο συμπληρωματικές, προσαρμοστικές λειτουργίες - υγιείς μηχανισμοί άμυνας του εφήβου απέναντι στο άγχος του ψυχολογικού αποχωρισμού και της ανεξαρτητοποίησης με τους γονείς. Έτσι το φανταστικό

ακροατήριο συμβάλλει στην διατήρηση των διαπροσωπικών δεσμών ενώ ο προσωπικός μύθος είναι η άρνηση της ανάγκης για εξάρτηση και η προσπάθεια απόκτησης σταθερών ορίων του εαυτού (Γαλανάκη, 1996)

Η δράση και αυτοπαρατήρηση της συμπεριφοράς, η αυτοκριτική, η αυτοαντίδραση και η αυτοαποτελεσματικότητα είναι οι γνωστικοί προσωπικοί παράγοντες, οι οποίοι οδηγούν στην αυτορρύθμιση μιας συμπεριφοράς και σε προσαρμογή στις ανάγκες και απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Παπαδοπούλου, 2008· Μάνδραλη, & Παρουσίδου, 2014).

Ο έφηβος σταδιακά κατανοεί την αξία του άλλου, κοινωνικοποιείται μειώνοντας τον εγωκεντρισμό του και προσαρμόζεται στην πραγματικότητα. Η διαπροσωπική προσαρμογή του εφήβου αφορά τις σχέσεις του με άλλα πρόσωπα στο παρόν με προοπτική στο μέλλον. Σε αυτήν περιλαμβάνονται οι διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις του, από την άποψη της ποιότητας και της ποσότητας των σχέσεων αυτών με σημαντικά πρόσωπα, η ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές του σχέσεις, η αποδοχή του από τους συνομηλίκους του, οι κοινωνικές δεξιότητές του – το να έχει αυτοέλεγχο, αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (Γαλανάκη, 2004). Η ανάγκη για αποδοχή, ικανοποίηση και ασφάλεια τον οδηγεί να αναπτύξει σχέσεις με τους «σημαντικούς άλλους» της ζωής του και μέσα από αυτές τις διαπροσωπικές σχέσεις αναπτύσσει την αυτοεκτίμησή του. Οι σημαντικοί άλλοι για τον έφηβο είναι οι γονείς, οι καθηγητές, οι συνομήλικοι (συμμαθητές, συμπαίχτες κ.α.) και οι στενοί φίλοι, των οποίων την γνώμη θεωρεί έγκυρη και αξιόλογη και οι οποίοι τον επηρεάζουν (Μπότσαρη, 2012).

*«Το ταξίδι του εφήβου τελειώνει με επιτυχία όταν δείχνει ότι ξέρει να χειρίζεται την εξάρτηση, την ανεξαρτησία και την αλληλεξάρτηση, όταν έχει ανώτερο βαθμό αυτοεκτίμησης και ξέρει να φέρεται με τον κατάλληλο τρόπο» (Satir, 2011: 368).*

### 1.2.2.ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Η θεωρία των οικογενειακών συστημάτων μελετά την οικογένεια ως ένα μικρό φυσικό κοινωνικό σύστημα, ανοιχτό στον μετασχηματισμό, το οποίο έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, ιδιότητες, κανόνες, ρόλους, λειτουργίες και τρόπους επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων. Τα μέλη της συνδέονται με ισχυρούς και αμοιβαίους δεσμούς με χαρακτηριστική εγγύτητα και οικειότητα, που αντέχουν στον χρόνο ζωής της οικογένειας (Χατζογιάννη, 2016). Η οικογένεια έχει παίξει μεγάλο ρόλο για την ικανοποίηση από την ζωή (Kafetsios, 2006). Σύμφωνα με την Θεωρία του Δεσμού οι οικογενειακοί δεσμοί είναι ισχυροί και αμοιβαίοι με διαρκή επιρροή στα πρόσωπα και



παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ψυχική ευεξία των νέων (Kafetsios, 2007· Ψυλλού, 2014). Το σύστημα του δεσμού είναι κάτι περισσότερο και πιο περίπλοκο από το ένστικτο και ανατροφοδοτείται (Μπακάλη, & Τζανουδάκη, 2008). Υπάρχουν ομοιότητες στον τρόπο διαμόρφωσης των σχέσεων στα παιδιά και στους ενήλικους. Έχουν γίνει προσπάθειες επέκτασης της θεωρίας του δεσμού και έχουν υλοποιηθεί έρευνες για τη συσχέτιση των οικογενειακών σχέσεων των εφήβων-παιδιών με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους.

Τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν τη συσχέτιση του δεσμού με τους γονείς με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους στενούς φίλους και τις κοινωνικές δεξιότητες καθώς και με την αυτοεκτίμηση – προσαρμογή, το άγχος και τη μοναξιά και τη γενική ψυχική υγεία. Η ποιότητα της σχέσης εφήβου – γονέα επηρεάζει την αυτοαντίληψη του εφήβου, η οποία στη συνέχεια επηρεάζει τη σχέση του με τους συνομηλίκους (Βαϊμάρη, 2005· Παντούλη, 2012). Επίσης, υπάρχει συσχέτιση στην εκδήλωση ριψοκίνδυνων συμπεριφορών με την ποιότητα των σχέσεων του εφήβου με τους γονείς του (Νάρνου, 2012).

*«Οι γονείς αποτελούν τον κοινωνικό καθρέφτη του παιδιού»* (Μπότσαρη, 2012:23). Ενώ κατά την βρεφική ηλικία ο πατέρας και η μητέρα λειτουργούν ως μορφές δεσμού, στη συνέχεια αποτελούν μορφές κοινωνικοποίησης (Μπότσαρη, 2012). Η επίβλεψη σύμφωνα με τη θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης του Bandura υποστηρίζει θεωρητικά την σχέση ανάμεσα στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις των γονέων και στην κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (Βαϊμάρη, 2005). *«Το αίσθημα ασφάλειας είναι η βάση για την ανάπτυξη συναισθηματικά, κοινωνικά και γνωστικά υγιών ανθρώπων»* (Παντούλη, 2012:13) καθώς και η άμεση καθοδήγηση και παροχή συμβουλών από τον γονέα προς το παιδί για τη συμπεριφορά του και την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους (Βαϊμάρη, 2005)

*«Το κλειδί για μια υγιή σχέση είναι η ισορροπία.... Μας θέλουν δίπλα τους και όχι πάνω από το κεφάλι τους».* (Γαλανάκη, 2004: 96) Η επιρροή των γονέων στα παιδιά τους κατά την περίοδο της εφηβείας είναι μεγάλη (Vallejo, & Nageva, 2001).

*«Η γονική φροντίδα και τρυφερότητα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαδικασία δόμησης της ταυτότητας»* στην εφηβεία (Μπότσαρη, 2012:12) όπως επίσης η δεκτικότητα, η εμπιστοσύνη και η ελαστικότητα από μέρους των γονιών τους, η επικοινωνία, η υποστήριξη, ο δημιουργικός και καθοδηγητικός γονικός έλεγχος και ο διάλογος. Επίσης, το ενδιαφέρον των γονιών για τα σχολικά ζητήματα του εφήβου του δημιουργεί ικανοποίηση.. Η αποδοχή από τους γονείς είναι καθοριστική για την

αυτοεκτίμηση του εφήβου. Η αποδοχή των άλλων οδηγεί στην αποδοχή του πραγματικού εαυτού, δηλαδή την αντίληψη των συναισθημάτων, των κινήτρων, των εμπειριών και στην αυτοπραγμάτωση (Μπότσαρη, 2012). Βέβαια στη σημερινή εποχή οι οικογενειακές σχέσεις είναι πολύ απαιτητικές και σύνθετες. Η συναισθηματική και κοινωνική έκφραση του εφήβου καθώς και η δόμηση μιας υγιούς και δημιουργικής σχέσης με τους γονείς επηρεάζεται από την ποιότητα και το επίπεδο επικοινωνίας των γονέων με αυτόν και από την διαχείριση των αυξανόμενων διαπροσωπικών συγκρούσεων κατά τη συγκρότηση της ταυτότητάς του (Μπότσαρη, 2012).

Η ψυχολογική εγγύτητα, η επικοινωνία, ο σεβασμός και η επιρροή του κάθε γονέα στην ζωή του καθορίζουν<sup>10</sup> την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς (Νάρνου, 2012). Στην εφηβεία είναι πολύ σημαντικός ο ασφαλής δεσμός με τους γονείς, γιατί έτσι ο έφηβος μπορεί να έχει αυτονομία μέσω μιας υποστηρικτικής σχέσης με τους γονείς και με αμοιβαίο σεβασμό και ενεργητική ακρόαση, διαπραγμάτευση και διαχείριση του άγχους (Παντούλη, 2012). *«Βέλτιστη προσαρμογή επιδεικνύουν εκείνοι οι έφηβοι, οι οποίοι ενθαρρύνονται από τους γονείς τους να αποκτήσουν την αυτονομία τους, διατηρώντας ισχυρούς δεσμούς με την οικογένειά τους»* (Μπότσαρη, 2012:19)

### 1.2.3.ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ

Κατά την εφηβεία η ανάγκη του ατόμου να ανήκει σε μια ομάδα γίνεται πιο έντονη ώστε να αισθανθεί συναισθηματική ασφάλεια. Η συναναστροφή με συνομηλίκους και η ανάπτυξη στενών φιλικών σχέσεων αποτελεί αναπτυξιακό στόχο των εφήβων (Παντούλη, 2012· Βαϊμάρη, 2005).

Στο σχολείο διαμορφώνονται κοινωνικές σχέσεις, ομάδες συνομηλίκων και παρέες φιλικών προσώπων (κλίκες). *«Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, το κοινωνικό τους δίκτυο περιλαμβάνει όλο και περισσότερους συνομηλίκους»* (Καλάτη, 2015:69). Οι ομάδες των συνομηλίκων είναι αποκλίνουσες και δυναμικές στις οποίες ανήκουν ισότιμα και διακριτά από άλλες ομάδες. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι συναναστροφές με ομοίους. Ο έφηβος ταυτίζεται με τους ομοίους του και κοινωνικοποιείται περαιτέρω (Μπότσαρη, 2012` Αλεξανδράτου, 2014` Ευκαρπίδης, 2015).

Με τις ομάδες των συνομηλίκων οι έφηβοι αναζητούν την επιβεβαίωση του εαυτού. οικειότητα, φροντίδα, δημοτικότητα, ισχύ και ηγεσία. Μέσω της αυτοαποκάλυψης

---

<sup>10</sup> Από τις έρευνες φαίνεται ότι υπάρχει τάση η ποιότητα του δεσμού με τον γονέα του ίδιου φύλου να είναι καλύτερη από την ποιότητα του δεσμού με τον γονέα του άλλου φύλου. (Παντούλη, 2012).

διερευνούν τον εαυτό τους και γι' αυτό επιδιώκουν περισσότερες συναναστροφές με συνομηλίκους και άτομα του αντίθετου φύλου, αρχίζουν τα ραντεβού και τις πρώτες ερωτικές σχέσεις τους (Μπότσαρη, 2012· Παντούλη, 2012). Μπορούν να ανήκουν σε διάφορες ομάδες συνομηλίκων, οι οποίες αποτελούν γι' αυτούς ότι η οικογένεια για τα παιδιά. Μέσα από τη συλλογική ταυτότητα μπορούν να αναπτύξουν την δική τους ταυτότητα. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης υποστηρίζει την αλληλεπίδραση εντός της ομάδας των συνομηλίκων είτε με φιλικές συζητήσεις είτε με τσακωμούς και αντιπαραθέσεις μέσω της οποίας σχηματίζεται η αυτοαντίληψη, η οποία αλληλεξαρτάται από την αντίληψη για τους άλλους (Mead, 1934· Ευκαρπίδης, 2015). *«Η ομάδα των συνομηλίκων μπορεί να αποτελέσει έναν ασφαλή τόπο, όπου μπορούν να παίχτουν διαφορετικές πλευρές της προσωπικότητας, ειδικά εκείνες που δεν είναι εύκολα αποδεκτές από τον συνειδητό εαυτό»* (Νάρνου, 2012 :55).

Το ζητούμενο των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλίκους είναι η αποδοχή, την οποία ορίζει ο βαθμός συμπάθειας ή αντιπάθειας (Ευκαρπίδης, 2015).

Για να γίνει αποδεκτός ο έφηβος από την ομάδα χρειάζεται σύμφωνα με τις έρευνες να διαθέτει χιούμορ, συνεργατικότητα, φιλική διάθεση, ενσυναίσθηση, αλτρουισμό, συναισθηματική σταθερότητα, αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία, αυτοέλεγχο, δηλαδή διαπροσωπικές δεξιότητες. Η αποδοχή/ δημοτικότητα <sup>11</sup> από την ομάδα των συνομηλίκων συμβάλλει στη θετική αυτοεκτίμηση, στην μη αίσθηση της μοναξιάς και στην ακαδημαϊκή επίδοση (Αλεξανδράτου, 2014).

#### 1.2.4. Η ΕΦΗΒΙΚΗ ΦΙΛΙΑ

Στην εφηβεία βασικός αναπτυξιακός στόχος είναι η κατανόηση του εαυτού, μέσω της διερεύνησης και της αυτοαποκάλυψης, η οποία είναι πολύ σημαντική για τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις των εφήβων (Βαϊμάρη, 2005 :25). Η φιλία αποτελεί βασικό

---

<sup>11</sup> Η αποδοχή ή η απόρριψη του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων καθορίζει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, την ικανότητα διεκδίκησης, την έναρξη και διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων, τη συνεργασία, την επίλυση των συγκρούσεων, την έκφραση της γνώμης, τη συζήτηση, την αντίσταση στην πίεση των συνομηλίκων την χαμηλή σχολική επίδοση, σχολική διαρροή και αποτυχία. Οι διαστάσεις της σχέσης, με την ομάδα συνομηλίκων μελετώνται και αξιολογούνται από την κοινωνιομετρική έρευνα, η οποία ξεκίνησε από τον J. Moreno, ο οποίος τις όρισε ως προϊόντα έλξης συμπάθειας /αποδοχής, απώθησης /απόρριψης και αδιαφορίας /ουδέτερης αντίδρασης (Βαϊμάρη, 2005).

μέρος της κουλτούρας τους και είναι μια εκούσια, αυθόρμητη και ανεξάρτητη από κοινωνικές πιέσεις εθελοντική κοινωνική σχέση, η οποία περιέχει αφοσίωση και ισοτιμία. αμοιβαιότητα, συμπάθεια, ενσυναίσθηση, αγάπη, συντροφικότητα, κοινές στιγμές μεταξύ των φίλων οι οποίοι αποτελούν πηγές γνώσης και επικοινωνίας, συνεργασίας (Καλάτη, 2015). Ο φιλικός δεσμός είναι μια σχέση που θεωρείται σημαντική και από τις δυο πλευρές και εντάσσεται στο πλαίσιο της θετικής συμπεριφοράς, δηλαδή στο σύνολο των επίκτητων εθελοντικών κοινωνικών συμπεριφορών που αποτιμώνται θετικά από την κοινωνία και των οποίων βασικό στοιχείο είναι η πρόθεση, ο αλtruισμός, η παροχή βοήθειας και η συνεργασία (Καλάτη, 2015 :27). Ξεκινά από μια απλή γνωριμία και είναι το τελευταίο στάδιο μιας δυναμικής διαδικασίας.

Η γνωριμία βασίζεται στην εγγύτητα και στην επιφανειακή επαφή, η οποία δημιουργεί προσδοκίες και στη συνέχεια μπορεί να εξελιχθεί σε σχέση εάν υπάρξει επικοινωνία και εμπιστοσύνη. Κατόπιν δημιουργείται οικειότητα. Τη δημιουργία μιας ποιοτικής διαπροσωπικής σχέσης, δηλαδή μιας φιλικής σχέσης εννοούν: α. η λειτουργική εγγύτητα των ατόμων μέσα από την συχνή γειτνίαση, αλληλεπίδραση και έκθεση στο ίδιο κίνητρο, η οποία δημιουργεί οικειότητα, β. τα προσόντα του κάθε ατόμου – φυσική ελκυστικότητα, κοινωνικές δεξιότητες, γ. η ομοιότητα στις στάσεις ζωής και ιδέες και ενδιαφέροντα-δραστηριότητες, δ. η ανταμοιβή, δηλαδή η ποιοτική αλληλεπίδραση και τα θετικά συναισθήματα (π.χ. χαρά), και στ. η αμοιβαία αυτοαποκάλυψη σκέψεων και συναισθημάτων, η οποία δημιουργεί εμπιστοσύνη (Τσιάρας, 2017α). Στην εφηβεία η διαδικασία επιλογής των φίλων ατόμων σχολικής ηλικίας είναι ενεργητική και επηρεάζεται από την εγγύτητα, το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα, τα ενδιαφέροντα, τους στόχους, την ομοιότητα, στοιχεία που καθορίζουν την ποιότητα και τη διάρκεια της (Καλάτη, 2015).

Τα χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας από την εφηβεία ως την 3<sup>η</sup> ηλικία είναι τα κοινά ενδιαφέροντα, η αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη, η διασκέδαση, η συντροφικότητα-κοινές δραστηριότητες. Επίσης, οι έφηβοι υπολογίζουν το χιούμορ στις φιλίες τους, την ειλικρίνεια και την αμοιβαία εκμυστήρευση-ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων (Τσιάρας, 2017α). Οι θετικές πλευρές των σχέσεων με συνομήλικους είναι η εγγύτητα, η ικανοποίηση, η αποδοχή (Dekonic, & Meeus, 1997· Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998). Οι έφηβοι θεωρούν σημαντική την αμοιβαιότητα στην συνεργασία, εμπιστοσύνη, σεβασμό, οικειότητα, κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη και ταυτότητα. Τον ανταγωνισμό αντικαθιστά η ισότητα

μεταξύ των φίλων και η επιδίωξη να γνωριστούν καλύτερα, ενώ η αμοιβαία αποδοχή τους κάνει πιο άνετους και ανοιχτούς. Τα φιλικά τους πρόσωπα μπορεί να είναι 15-17 άτομα ενώ οι καλύτεροί τους φίλοι κατά μέσον όρο φτάνουν τους τέσσερις (Καλάτη, 2015· Μπαρμπούτη, 2005). Μια φιλική σχέση υψηλής ποιότητας χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη όσο το δυνατόν λιγότερο αρνητικών στοιχείων π.χ. ανταγωνισμού και όσο το δυνατόν περισσότερο θετικών στοιχείων π.χ. μεγάλης οικειότητας (Καλάτη, 2015 :290).

Η οικειότητα έγκειται στην διαδικασία της αυτοαποκάλυψης και στην παροχή συναισθηματικής στήριξης. Στην εφηβεία περιέχει την διάσταση 1) της εμπιστοσύνης και της τιμιότητας – φύλαξης μυστικών, 2) της αυτογνωσίας, 3) της υποστήριξης στις δυσκολίες. Επίσης μέσα από την εμπειρία της φιλίας γίνονται συνειδητές ηθικές αξίες όπως η φροντίδα των φίλων, η ικανοποίηση των αναγκών τους και η δικαιοσύνη – ισότητα (Καλάτη, 2015). Η ικανότητα να δει κάποιος την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από την οπτική του άλλου είναι σημαντική για τη διαμόρφωση αμοιβαίων φιλικών σχέσεων κατά την εφηβεία (Καλάτη, 2015 · Bukowski, Hoza, & Boivin 1994).

Η φιλία λειτουργεί ως βοηθητική και υποστηρικτική για τα άτομα, επεκτείνει την προσωπική εμπειρία και γνώση, ικανοποιεί τις συναισθηματικές ανάγκες του ανθρώπου για αγάπη, αποδοχή και αναγνώριση-εκτίμηση (Fisher, & Adams, 1994), βοηθά την ψυχική και σωματική υγεία του (Τσιάρας, 2017α), καλλιεργεί αρετές όπως την αλληλεγγύη, την συνεργασία και την αγάπη, επιδρά στη μακροζωία, την ψυχοπνευματική και σωματική υγεία (Μπότσαρη, 2012). Το φύλο διαφοροποιεί τις συμπεριφορές στο θέμα των συγκρούσεων και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Καλάτη, 2015). Οι έφηβοι έχουν ανάγκη να διαμορφώσουν οικεία φιλική σχέση με άτομα του άλλου φύλου, αποκομίζοντας οφέλη όπως την εμπλοκή σε ποικίλες δραστηριότητες και συμπεριφορές, περισσότερες κοινωνικές ευκαιρίες, την μείωση της ισχύος αρνητικών στερεότυπων και την γνώση του άλλου φύλου (Καλάτη, 2015). Τα δύο φύλα αναπτύσσουν διαφορετικές φιλικές σχέσεις με τα αγόρια να προτιμούν την αλληλεπίδραση σε μεγαλύτερες ομάδες, σε ανταγωνιστικότερες δραστηριότητες και με λιγότερη συναισθηματική βοήθεια (Καλάτη, 2015).

Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων επηρεάζει τη βιωσιμότητα των σχέσεων και την κοινωνική προσαρμογή. Επίσης, πρέπει να εξετάζονται οι τάσεις επιθετικότητας και απόσυρσης των παιδιών και των εφήβων. Η σύγκρουση είναι το βασικό αρνητικό χαρακτηριστικό της φιλικής σχέσης. Η απόκτηση δεξιοτήτων και στρατηγικών για

επίλυση των συγκρούσεων ενδέχεται να συμβάλλει στην ελάττωσή τους (Μπαρμπούτη, 2005).

Το ισχυρό και θετικό συναισθηματικό πλαίσιο στη φιλία διευκολύνει την επίλυση προβλημάτων, Επίσης, υπάρχουν ισχυρά κίνητρα για τη διατήρηση της επαφής και αλληλεπίδρασης των φίλων (Hartup, & Stevens, 1997). Οι σταθερές φιλίες βοηθούν στην ενήλικη ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ζωή.

#### 1.2.5.ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ-

*«Οι έφηβοι καλούνται να προσαρμοστούν στον ενήλικο ρόλο τους μαθαίνοντας το δυναμικό που κρύβουν μέσα τους, αξιοποιώντας το δημιουργικά και αντιμετωπίζοντας την ζωή με αισιοδοξία και μαχητικότητα, Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι καθοριστικές για την επιβίωση, την προσαρμογή και την εξέλιξή τους» (Μακρή – Μπότσαρη, 2008:4).* Όταν τα άτομα επιλύουν προβλήματα έχουν κοινωνική ικανότητα και άρα μπορούν δημιουργούν σχέσεις. Η καλή συμπεριφορά και η διαχείριση των συγκρούσεων βοηθούν τις διαπροσωπικές σχέσεις (Τσιάρας, 2017α:38).

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι μαθημένες συμπεριφορές, λεκτικές και μη, που επιστρατεύονται για την επιτέλεση ενός έργου (Ευκαρπίδης, 2015) και με τις οποίες τα παιδιά επηρεάζουν τις αντιδράσεις άλλων ατόμων και αναλόγως των αποτελεσμάτων θεωρούνται κοινωνικά επαρκή ή όχι (Μητροπούλου, 2012). Είναι τα σχήματα κοινωνικής συμπεριφοράς που υιοθετεί το άτομο με παρατήρηση και κοινωνική μάθηση ώστε μέσω αλληλεπίδρασης επηρεάζοντας το περιβάλλον να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Υπάρχουν οι μικροδεξιότητες (οπτική επαφή, χαμόγελο) και οι πιο σύνθετες (συμμετοχή σε συζήτηση ή σε ομάδα). Τα συναισθήματα αφυπνίζουν, υποστηρίζουν και καθοδηγούν την δράση μας και είναι οι απαντήσεις σε διάφορα ερεθίσματα (Καλύβα, 2016). Η αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους άλλους θεωρείται από τις σημαντικότερες ανθρωπιστικές ικανότητες (Μητροπούλου, 2012).

Οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες βοηθούν την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου, την ευεξία (ευζωία) του και να μην μπλέξει με τον νόμο. Η αποδοχή από τους συνομιλήκους και τους σημαντικούς ενήλικους (γονείς – καθηγητές), η σχολική προσαρμογή και η ψυχική υγεία συγκροτούν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του εφήβου (Καλύβα, 2016· Μαρτιμανάκη, 2015). Η συνολική ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ένα σύμπλεγμα σκέψεων, συναισθημάτων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που ποικίλλουν από την μια κατάσταση στην άλλη (Τρίγκα, 2011:84).

Η διαπροσωπική επικοινωνία, επιδοκιμασία των συνομηλίκων, πρόσκληση στο παιχνίδι, προσφορά βοήθειας, συνεργασία, αυτοέλεγχος, συμβιβασμός σε καταστάσεις συγκρούσεων, δεξιότητες διεκδίκησης (ανάληψη πρωτοβουλίας) δεξιότητες συμμόρφωσης (σε οδηγίες, κανόνες), η ικανότητα αλληλεπίδρασης με συγκεκριμένους κοινωνικά αποδεκτούς ευεργετικούς τρόπους σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο, αποτελούν την κοινωνική επάρκεια του ατόμου (Μπίκος, 2008). Η κοινωνική επάρκεια αξιολογείται από τους άλλους. Ο ρόλος των συναισθημάτων είναι υποκινητικός, μεσολαβητικός και ενισχυτικός της σκέψης και της συμπεριφοράς. Η συναισθηματική επάρκεια οδηγεί το άτομο να είναι ανθεκτικό, δραστήριο και αποτελεσματικό και να επιλέγει συναισθηματικά σύμφωνα με τις ηθικές του αξίες και τον χαρακτήρα του (Τρίγκα, 2011).

#### 1.2.6 ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

*«Ας αφήσουμε τη φαντασία μας και τη δημιουργική μας αντίσταση να ανθίσει και την παιδαγωγική της ελπίδας να κυριαρχήσει»*

*(Pammenter, 2018)*

Η σχολική τάξη συνιστά ένα ιδιαίτερος διαρθρωμένο κοινωνικό σύστημα ζωτικών σχέσεων με αλληλοεξαρτώμενους κοινωνικούς ρόλους. Η κοινωνιομετρία θέτει ερωτήσεις για τις υπαρκτές και επιθυμητές σχέσεις των μελών της ομάδας, τους ρόλους, την προσωπικότητα του κάθε μέλους, τη θέση, η οποία είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες είναι αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του καθενός (Ευκαρπίδης, 2015). Η θέση των παιδιών στην σχολική τάξη είναι προϊόν διεκδίκησης και κατάκτησης και εξαρτάται από την κοινωνική ικανότητά του (Παπαδοπούλου, 2008). Μέσα στη σχολική τάξη αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις (α) μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών β) μεταξύ μαθητών, οι οποίες βοηθούν στην εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μαθητών και κατά συνέπεια στη δημιουργία μιας τάξης χωρίς προβλήματα (Ματσαγγούρας, 2006).

Η φιλία στην σχολική τάξη αποτελεί έναν αμοιβαίο συναισθηματικό δεσμό μεταξύ συμμαθητών που συμβάλλει στην ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, και στη διαμόρφωση μιας ταυτότητας εντός αυτού του πλαισίου. «*Η υποστήριξη αποτελεί σημαντικό δομικό στοιχείο των φιλικών σχέσεων και συνδέεται θετικά με ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και θετική αυτοεικόνα*» (Καλάτη, 2015: 36).

«*Η βασική έννοια πίσω από τις διαπροσωπικές σχέσεις είναι η επικοινωνία η οποία συνιστά μια συμπεριφορά*» (Γεωργιάδου κ.ά., 2011 :45). Η επικοινωνία<sup>12</sup> συνδέεται με τον διδακτικό και παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού ως προς την παραλαβή-αποδοχή και μετάδοση ποικίλων μηνυμάτων. Αποτελεί βασικό συστατικό της «καλής διδασκαλίας», η οποία διευκολύνει τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί δομικό μέλος της ομάδας – τάξης, αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις με τα άλλα μέλη της, των οποίων η ποιότητα καθορίζει την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι έρευνες για τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική τάξη έχουν καταδείξει ότι αυτές αποτελούν ανάγκη των μαθητών, οι οποίοι επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να έχουν κοινωνικές δεξιότητες, να είναι δίκαιοι, ευγενικοί, αυθεντικοί, ενεργητικοί ακροατές, με χιούμορ και σεβασμό και να τους αφιερώνουν χρόνο (Αγγελόπουλος, 2008). Η αποδοχή και ο σεβασμός του άλλου επιτρέπει την επικοινωνία, την ελεύθερη έκφραση και μειώνει την επιθετική διάθεση (Μποτσαρη, 2012). Η σχέση εκπαιδευτικών – μαθητών παίζει βασικό ρόλο στην ανάπτυξη των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών και ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι έφηβοι εμπλέκονται σε μια θετική σχέση με τους καθηγητές στο βαθμό που βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα, στο βαθμό που νιώθουν ικανοί, και στο βαθμό που νιώθουν ασφάλεια και φροντίδα. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αναπτύσσουν την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή του και επηρεάζουν τον ρυθμό γνωστικής εξέλιξης του εφήβου. Οι μαθητές έχουν την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να τους φροντίζουν, να τους υποστηρίζουν συναισθηματικά και να τους ενδυναμώνουν μέσα στο πλαίσιο του σχολείου και της μάθησης. Η οικειότητα, η συμπαράσταση και η

---

<sup>12</sup> «*Ο διάλογος αποτελεί ενεργητική διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας του εαυτού*» (Καλάτη, 2015:45). Το κοινωνικό πλαίσιο οδηγεί στην επικοινωνία, η οποία κινητοποιεί και προσδιορίζει το περιεχόμενο και τη διαδικασία της ανάπτυξης. Δηλαδή η νοημοσύνη και η σκέψη είναι κοινωνικές δραστηριότητες, οι οποίες εσωτερικοποιούνται και κατόπιν εμφανίζονται ως ατομικά επιτεύγματα (Ματσαγγούρας, & Χέλμης, 2002).



ενίσχυση από τους καθηγητές είναι πολύ σημαντική για τον έφηβο όπως και η ομάδα των συμμαθητών, με την οποία πειραματίζεται με κοινωνικές συμπεριφορές και ρόλους και από την οποία επιδιώκει στήριξη, δηλαδή φροντίδα, εκτίμηση και βοήθεια (Μπότσαρη, 2012).

Το σχολικό κλίμα είναι η διαπροσωπική όψη της σχολικής ζωής, η έκφραση των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών όλων των εμπλεκόμενων ομάδων στο σχολείο (Γεωργιάδου κ.ά., 2011:39). Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης διαμορφώνεται από τον τρόπο βίωσης από την πλευρά του μαθητή των σχέσεων του με το μαθησιακό περιβάλλον, τις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό, με το αντικείμενο του μαθήματος και με τους συμμαθητές τους : συνεργάζονται, έχουν κοινούς στόχους, την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομοιογενή και συνεκτική ομάδα, νιώθουν ασφάλεια, ότι είναι κοινωνικά αποδεκτοί; ή έχουν ανταγωνιστική συμπεριφορά και συγκρούσεις; (Ανδρέου, 2015). Εάν είναι θετικό τότε ο μαθητής νιώθει ικανοποίηση (Βούλγαρης, & Ματσαγγούρας, 2006). Η ικανοποίηση από τη σχολική ζωή αποτελεί πολύ σημαντική διάσταση της ποιότητας ζωής του εφήβου (Σφλακίδου, 2017:17) με συνέπεια την προσπάθεια εύρεσης τρόπων για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει το αίσθημα ευζωίας<sup>13</sup> των μαθητών (Awartani, Whitman, & Gordon, 2008,:51) και δεν σχετίζεται μόνο με την ακαδημαϊκή ευτυχία, η οποία φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα της ικανοποίησης από τη σχολική ζωή. Το αίσθημα ικανοποίησης από τη σχολική ζωή σχετίζεται με παράγοντες όπως η σχέση των μαθητών με τους καθηγητές, ιδιαίτερα στον τομέα υποστήριξης, οι κοινωνικές σχέσεις, το σχολείο ως μέσο αυτοπραγμάτωσης και η κατάσταση υγείας, το αίσθημα κόπωσης, ο πονοκέφαλος, ο εκνευρισμός. Για την αναπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων πρέπει οι διαδικασίες μάθησης να στοχεύουν στις αλληλεπιδράσεις μέσω της συνεργασίας. Επιπλέον χρειάζεται διαρκής προσαρμογή και συντονισμός, ο οποίος δεν εκφράζεται ούτε επιβάλλεται λεκτικά, αλλά μέσω μη λεκτικών διαπραγματευτικών σημάτων. (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1996). Όταν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική τάξη, είναι πλούσιες και δυναμικές, τότε η εμπειρία της σχολικής ζωής μένει ανοιχτή, τα προβλήματα προσαρμογής περιορίζονται και ο μαθητής δεν προσορμίζεται μόνιμα σ' ένα παγιωμένο ρόλο, αλλά έχει την ευκαιρία να αναπτύσσεται αδιάκοπα. Το αντίθετο

---

<sup>13</sup> Η σχολική ευζωία είναι «μια θετική συναισθηματική ζωή, η οποία είναι το αποτέλεσμα αρμονίας ανάμεσα σε ένα σύνολο συγκεκριμένων περιβαλλοντικών παραγόντων και στις προσωπικές ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών από το σχολείο» (Engels et al., 2004, :128).

συμβαίνει όταν η αλληλεπίδραση με τους άλλους είναι περιορισμένη και στατική (Ανδρέου, 2015).

*«Η ικανότητα των παιδιών σε μια σχολική τάξη να προσαρμόζονται το συναισθηματικό τους τόνο μ' αυτό των συμμαθητών τους, αλλά και του δασκάλου να πλησιάζει το συναισθηματικό τόνο των μαθητών του, επίσης συμβάλουν θετικά στη δημιουργία σχέσεων. Στη διατήρηση των σχέσεων και τη λειτουργική τους αξιοποίηση, σημαντικά στοιχεία είναι ο ακριβής καθορισμός και η αμοιβαία αποδοχή των ρόλων. Το κύρος του κάθε ατόμου στη σχέση και το επιθυμητό επίπεδο οικειότητας πρέπει να γίνονται αποδεκτά και σεβαστά διαφορετικές κοινωνικές τεχνικές» (Ανδρέου, 2015:114).*

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη εξυπηρετούνται με ενεργητικές και συνεργατικές μεθόδους μάθησης, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια. Η ομαδοκεντρική/ ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού επικοινωνίας- αυθεντικές συνθήκες βιωματικής μάθησης με συνέπεια την κινητοποίηση και εμπλοκή των μαθητών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και τη μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Επίσης ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ακαδημαϊκή μάθηση και λειτουργεί σε μια συνεργατική οργάνωση της ομάδας με τον καθηγητή σε ρόλο εμπνευστή, συντονιστή και αξιολογητή των ομάδων και σε σύγκριση με άλλα είδη διδασκαλίας διακρίνεται από χαμηλότερη, αλλά ποιοτικότερη παραγωγικότητα. Η παιγνιώδης διάθεση είναι επιθυμητό στοιχείο για τέτοιου είδους διδασκαλία (Μπαραλός, & Φωτοπούλου, χ.χ.: Βούλγαρης, & Ματσαγγούρας, 2006· Ματσαγγούρας, & Χέλμης, 2002) και τέτοιου είδους διδασκαλία επιτυγχάνεται μέσα από εφαρμογές του Θεάτρου της Επινόησης στην εκπαίδευση, όπως θα αναλυθεί στα επόμενα κεφάλαια.

### 1.3.1. ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ: ΟΡΙΣΜΟΣ

*«Το θέατρο στην καλύτερή του εκδοχή  
είναι συλλογική δράση και διερεύνηση  
της ανθρώπινης εμπειρίας»  
(Pammenter, 2018)*

Το Θέατρο της Επιπόησης <sup>14</sup>είναι ένα μεταμοντέρνο θεατρικό είδος που βασίζεται στις υποκειμενικότητες των συμμετεχόντων και στις ζωντανές κειμενικότητες (Perry, 2010). «*Η επιποημένη ή συνεργατική δημιουργία (devising or collaborative) είναι ένας τρόπος δημιουργίας παράστασης που χρησιμοποιείται από πολλές σύγχρονες θεατρικές ομάδες και διδάσκεται*<sup>15</sup> *ευρέως σε σχολεία και πανεπιστήμια σε Ευρώπη, Αμερική και Αυστραλία... Η επιπόηση είναι κατανοητή σαν ένα σύνολο στρατηγικών που αναδύονται σε μια ποικιλία θεατρικών και πολιτιστικών πεδίων... είναι απλά το πώς οι άνθρωποι συνήθως κάνουν θέατρο» (Heddon, & Milling, 2006: 1-2).*

Η επιπόηση στην Ευρώπη δηλώνει ένα πρωτότυπο έργο που δημιουργείται από έναν ή πολλούς περφόρμερς, οι οποίοι παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην δημιουργία του κειμένου και της παράστασης, έναντι του ρόλου ενός θεατρικού συγγραφέα και ενός σκηνοθέτη (Govan, Nicholson & Normington, 2007). Οι θίασοι του Ηνωμένου Βασιλείου και της Αυστραλίας χρησιμοποιούν τον όρο «devising», και δίνουν έμφαση στη δημιουργική διαδικασία του έργου εκ του μη όντος ενώ οι θίασοι των ΗΠΑ χρησιμοποιούν τον όρο «συνεργατική δημιουργία» (Collaborative creation-συλλογικό – συμμετοχικό – συνεργατικό θέατρο) γιατί το έργο ξεκινά από το μηδέν και στήνεται με την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών της θεατρικής ομάδας (Τσίχλη, 2008). Επειδή όμως και τα ερεθίσματα αποτελούν κείμενο, η ex nihilo (εκ του μηδενός) δημιουργία ως το καθοριστικό χαρακτηριστικό του Θεάτρου της Επιπόησης αμφισβητείται πλέον (Syssoyeva, & Proudfit, 2013).

Το Θέατρο της Επιπόησης προσφέρει τη δυνατότητα εξερεύνησης διαφόρων ζητημάτων, πειραματισμού με τρόπους και φόρμες έκφρασης, ομαδικής και συλλογικής εργασίας (Callery, 2001). Ο ορισμός του θα μπορούσε να συμπεριλάβει σε διαφορετικό βαθμό το Αυτοσχεδιαστικό, το Πειραματικό, το Σωματικό, το Ερευνητικό, το Εναλλακτικό Θέατρο της Κοινότητας, την αυτοβιογραφική παράσταση, την Site

---

<sup>14</sup> Στις επόμενες σελίδες θα αναγράφεται σε συντομογραφία ΘτΕ

<sup>15</sup> Υπάρχουν πλέον εφαρμογές του και σε Αραβικές Χώρες (Downs, & Downs, 2015).

specific και Time-based performance, το Verbatim drama, το Θέατρο ντοκουμέντο, την Site responsive performance και πολλά άλλα, διότι είναι θεατρικό είδος το οποίο συνδυάζει όλες τις τέχνες, με προτίμηση συχνά στο οπτικό και σωματικό θέαμα. Η επινόηση είναι ένα μέσο δημιουργίας πάνω σε λαϊκές θεατρικές φόρμες με αποτέλεσμα που διακρίνεται για την ταυτότητα του δημιουργού και του θιάσου *«χρησιμοποιώντας συνεργατικές δραστηριότητες στις πρόβες προκειμένου να προωθήσει την δημιουργικότητα»* (Τσίχλη, 2008· Arrighi, 2010· Στέφα, 2012· Mermikides, 2013). Υπάρχουν θιάσοι που εστιάζουν στην ενδυνάμωση του ηθοποιού, στην προβολή της πολιτικής θέσης, στην ενδυνάμωση του κοινού (Heddon, & Milling, 2006 : 2).

### 1.3.2.ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ - ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ

Το ΘτΕ ξεκίνησε με θεατρικές ομάδες στην Βόρεια και Νότια Αμερική, την Ευρώπη και την Αυστραλία ως ένα αντισυμβατικό θεατρικό είδος αντίδρασης και διαμαρτυρίας στο θεατρικό κατεστημένο της εποχής του '60 – '70 με τις ρίζες του στην συλλογική δημιουργία (Τσίχλη, 2008· Syssoyeva & Proudfit, 2013). Η συλλογική δημιουργία, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του ΘτΕ, ξεκινά το 1905, όταν ο Vsevolod Meyerhold στην Ρωσία προσπάθησε να κάνει συλλογική σκηνοθεσία (Syssoyeva, & Proudfit, 2013).

Στις δεκαετίες του '20 και του '30 τα κινήματα για το θέατρο των εργατών επινοούσαν παραστάσεις που προέκυπταν από θέματα και σκηνές με κοινωνικές ανησυχίες, οι οποίες κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70 έγιναν πολιτικές και μετά το 1990 μετατράπηκαν σε περισσότερο αισθητικές αναζητήσεις. Επρόκειτο για μια δραματοποίηση της πολιτικής ζωής και ιδεολογίας (Arrighi, 2010· Syssoyeva, & Proudfit, 2013).

Τα κινήματα των δεκαετιών του '50, '60 και '70 και η οικονομικό-κοινωνικοπολιτική κατάσταση δημιούργησαν ιδέες όπως : τα ατομικά και συλλογικά δικαιώματα, τον αυτοπροσδιορισμό, την κοινότητα, τη συμμετοχή, την ισότητα, οι οποίες επηρέασαν τις ιδέες και τις πρακτικές του devising. Το devising προσέφερε μια εναλλακτική και πολιτικά ορθή πρόταση ως μια διαδικασία συλλογική, αντι-ιεραρχική, αντι-εξειδικευμένη και αντι-επαγγελματική -ερασιτεχνική. Η μη συμμόρφωση με τις απαιτήσεις του εμπορικού θεάτρου και η οικονομική δυσχέρεια οδήγησε στη λύση της σόλο καριέρας και της επινόησης. Από την άλλη πλευρά οι πρακτικές της επινόησης αναδύθηκαν μέσω του αιτήματος για συμμετοχική δημοκρατία ακόμα και από θιάσους

οι οποίοι ακολουθούσαν το κυρίαρχο ρεύμα της εποχής (Heddon, & Milling, 2006:10-20). «Ένας βασικός λόγος ύπαρξης τόσων πολλών θιάσων ΘτΕ στη δεκαετία του '70 ήταν η έντονη επιθυμία να εργαστούν με έναν καλλιτεχνικά δημοκρατικό τρόπο» (Oddey, 1994: 8) επανακαθορίζοντας το ρόλο του συγγραφέα, του σκηνοθέτη και του ηθοποιού, ώστε όλα τα μέλη της ομάδας να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις φάσεις της δουλειάς, αν και η τέχνη ίσως δεν υπηρετείται καλύτερα έτσι (Oddey, 1994:54-55) Ο ρόλος του ηθοποιού που επινοεί απαιτεί να μπλεχτεί σε διαδικασίες αυτοσχεδιασμού, έρευνας και συζήτησης είτε η ομάδα λειτουργεί δημοκρατικά είτε ιεραρχικά (Oddey, 1994:65). Αυτό που αλλάζει είναι σε ποιο βαθμό. Η επινοήση θεωρήθηκε ως τρόπος εκδημοκρατισμού της τέχνης, προσιτής σε όλους και όχι μόνο στους επαγγελματίες. Το θέατρο θεωρήθηκε το μέσον, το εργαλείο για την κινητοποίηση της σκέψης και της κριτικής ικανότητας της συζήτησης και της δράσης (Heddon, & Milling, 2006:100-101), Επίσης, υπήρξε επιρροή από τον φεμινισμό του 1970 (Oddey, 1994 :8) και εξερεύνηση των κοινωνικών και σεξουαλικών συμπεριφορών (Govan, Nickolson & Normington, 2007:3).

Οι ευέλικτες συνεργατικές μέθοδοι συνεργασίας είναι πτυχή της αντίστασης προς το δραματικό μοντέλο, το οποίο είχε καθοδήγηση από την εξουσία του σκηνοθέτη ή του δραματουργού, από τον οποίο πήγαζε και γινόταν η αποκάλυψη του θεατρικού νοήματος (Hannay, 2012). Το ΘτΕ έχει χαρακτηριστεί ως θέατρο των ανθρώπων -έναντι του «θεολογικού θεάτρου» και της κατεστημένης ιεραρχίας του θεάτρου των σκηνοθετών, γιατί μοιράζει την εξουσία, τις αρμοδιότητες και το καλλιτεχνικό όραμα όσο το δυνατόν περισσότερο (Syssoyeva, & Proudfit, 2013). Είναι πιο δημοκρατικό, λιγότερο νατουραλιστικό και λιγότερο κειμενοκεντρικό. Το θεατρικό κείμενο αλλά και όλες οι φάσεις της δημιουργίας της παράστασης προέρχονται από την ομαδική δουλειά των μελών του θιάσου με έμφαση στο υλικό που εκφράζει τους παλμούς τους, έναντι μιας ομοφωνίας και μιας αφηγηματικής συνοχής. «*Η γλώσσα της παράστασης ακολουθεί τις ταυτότητες, δυνάμεις και ικανότητες των ηθοποιών*» (Govan, Nickolson & Normington, 2007: 5-6). Το ΘτΕ συνδέθηκε με το κίνημα για το Θέατρο στην Εκπαίδευση<sup>16</sup> (Theatre in Education- TIE.). Επίσης χρησιμοποιήθηκε στο εφαρμοσμένο

---

<sup>16</sup> Το Theatre in Education (TIE) ή οι Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην Εκπαίδευση είναι ένας θεσμός που ξεκίνησε το 1965 στο Ηνωμένο Βασίλειο και έχει κύριο σκοπό να θέσει την θεατρική τέχνη και τις θεατρικές τεχνικές στην υπηρεσία της εκπαίδευσης με απώτερο στόχο την ανανέωση της εκπαίδευσης και την συμμετοχή των παιδιών στην δραματική διαδικασία (Τσιάρας, 2007<sup>α</sup>, Τσίγλη, 2008) Η πρώτη ομάδα Θεάτρου στην Εκπαίδευση ιδρύεται στο

κοινωνικό θέατρο ή Θέατρο της Κοινότητας -Community Theatre- (Oddey, 1994· Heddon, & Milling, 2006) το οποίο απευθύνεται στην έμφυτη ανθρώπινη θεατρικότητα όλων των μελών μιας κοινότητας, της οποίας την ιστορία, τις αφηγήσεις και την πολιτισμική ιδιαιτερότητα θέλει να αναδείξει<sup>17</sup> (Ζώνιου, 2007). Το ΘτΕ μπορεί να επιδράσει στην αναμόρφωση της κοινωνίας και να γίνει προκλητικό προς την κοινωνική αδικία (Govan, Nickolson & Normington, 2007:73).

Την περίοδο από το 1970 έως το 1990 έγινε προσπάθεια για συστηματικοποίηση των τεχνικών του, χωρίς να απουσιάζει η ιεράρχηση και ο διαχωρισμός των ευθυνών κάθε μέλους της θεατρικής ομάδας (Τσίχλη, 2008). Στα τέλη της δεκαετίας του '80 η επιδημία του Έιτς στις Η.Π.Α. έγινε ο καταλύτης για τη στροφή της προσοχής στο

---

Belgrade Theatre, και εφάρμοσε μια σειρά πιλοτικών προγραμμάτων με στόχο την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Εμπνευσμένοι από την παιδαγωγική του καταπιεσμένου του Paulo Freire προσπάθησαν να κινητοποιήσουν τους μαθητές προς μια συμμετοχική μάθηση. Πολλοί από αυτές τις θεατρικές ομάδες χρησιμοποιούν τεχνικές του θεάτρου της επινόησης (Τσίχλη, 2008). Τα προγράμματα είναι συνδυασμός θεατρικού έργου και μαθήματος με την χρησιμοποίηση θεατρικών μορφών αναμεμιγμένων με εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στα διαδραματιζόμενα (Πιτούλη, 2000). Ο θεσμός έχει τις ρίζες του στις ιδέες του Brian Way για τον θετικό ρόλο του εκπαιδευτικού δράματος στην ολόκληρη ανάπτυξη των μαθητών (Πιτούλη, 2000) και επηρεάστηκε από το θέατρο του Brecht, το Θέατρο της Αγοράς του Augusto Boal και το Εκπαιδευτικό Δράμα (Στέφα, 2012). Η θεατροπαιδαγωγική ομάδα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης συναντιούνται με τους μαθητές και μέσω θεατρικών τεχνικών είτε με επινόηση θεατρικού έργου προσπαθούν να τους ευαισθητοποιήσουν για διάφορα θέματα και - σε αντίθεση με τον θεατροπαιδαγωγό του Εκπαιδευτικού Δράματος- έχει μια ευκαιρία αλληλεπίδρασης σε μια σχολική ομάδα, της οποίας η δυναμική είναι άγνωστη (Πιτούλη, 2000). Η παράσταση αποτελείται από ένα επινοημένο μοντέλο δραστηριοτήτων, το οποίο έχει σχεδιαστεί προσεκτικά μετά από έρευνα και ολοκληρώνεται με την συμμετοχή των μαθητών κατά τον χρόνο εφαρμογής (Πιτούλη, 2000). Το θέατρο στην Εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί τύπος Θεάτρου της Κοινότητας,

<sup>17</sup> Ο όρος θέατρο της κοινότητας ή Θέατρο για την κοινωνική δικαιοσύνη σημαίνει την θεατρική μορφή που αποβλέπει στην δημιουργία ενός θεατρικού γεγονότος για μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα – κοινότητα μέσα στην οποία δημιουργείται και παρουσιάζεται είτε από τα μέλη της είτε για τα μέλη της κοινότητας. Οι κοινότητες περιλαμβάνουν γεωγραφικά μέρη, ομάδες ιστορικές και εθνολογικές κ.ά. (Bowles, & Nadon, 2013). Έχει να κάνει με τη ζωή των συμμετεχόντων ή του κοινού (Κοινότητας) και παρουσιάζοντας και εξετάζοντας τις αφηγήσεις της κοινότητας στοχεύει στην δημιουργική έκφραση ερασιτεχνικών ομάδων, επαγγελματιών και μη, πολιτών μιας κοινότητας στην ενδυνάμωση, την επιμόρφωση, την ψυχοθεραπεία και γενικά στην βελτίωση της ζωής των συμμετεχόντων μέσα από την συμμετοχική διαδικασία ((Govan, Nickolson & Normington, 2007:73 · Τσίχλη, 2008 · Στέφα, 2012). Στο Θέατρο της κοινότητας η θεατρική ομάδα δημιουργεί παραστάσεις για συγκεκριμένο κοινό (κοινότητα) αφού προηγουμένως έρθει σε επαφή με την κοινότητα και συνεργαστεί για την παραγωγή και την παράσταση. Το θέατρο forum μια πρακτική του θεάτρου του καταπιεσμένου, την οποία δημιούργησε ο Augusto Boal εμπνεόμενος από την Αγωγή του καταπιεσμένου του Freire χρησιμοποιείται ως τεχνική δημιουργίας παράστασης και ενδυνάμωσης (Τσίχλη, 2008). Ακόμη και τώρα υπάρχει διχογνωμία για το εάν χρειάζεται ή με ποιον τρόπο θα διαχωριστεί το ΘτΕ από το συνεργατικό θέατρο (Bechtel, 2013).

σώμα και προς «αναγκαστικές» μεθόδους συνεργασίας των επιζώντων μελών, λόγω του θανάτου ιδρυτικών μελών πολλών θιάσων, προκειμένου να μην διαλυθούν. Επίσης πολλές ομάδες ιδρύθηκαν για να εκφράσουν την δική τους ταυτότητα και να απευθυνθούν σε κοινωνικά περιθωριοποιημένο κοινό, μειονότητες ή ευπαθείς ομάδες (Syssoyeva, & Proudfit, 2013).

Κατά τη δεκαετία του '90 δόθηκε έμφαση στην εξειδίκευση και στην κατανομή των αρμοδιοτήτων σε μια πιο ιεραρχική δόμηση των θιάσων (Oddey, 1994).

Σήμερα η επινόηση αποτελεί μια ενσωματωμένη – θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πρακτική, η οποία μόνο περιθωριακή ή εναλλακτική δεν μπορεί να θεωρηθεί. Επίσης, χρησιμοποιείται στο σωματικό θέατρο, στο θέατρο της κοινότητας, στο πολιτικό θέατρο, στη μεταμοντέρνα παράσταση (Heddon, & Milling, 2006). Ίσως η έννοια της συνεργατικής δημιουργίας έγινε μια αναγνωρίσιμη εμπορική ετικέτα με επακόλουθο την αναγνωρισιμότητα, την αποδοχή των ομάδων από το ευρύ κοινό και το θεατρικό κατεστημένο<sup>18</sup> (Syssoyeva, & Proudfit, 2013). Το διακύβευμα πλέον δεν είναι η περισσότερη δημοκρατία ή η λιγότερη ιεραρχία αλλά η ελευθερία στις επιλογές, το θάρρος για ρίσκα και το να μην θυσιάζεται η διαδικασία έναντι του αποτελέσματος. Ο σκοπός δεν αγιάζει τα μέσα (Magnat, 2005). Το σύγχρονο ΘτΕ του 21<sup>ου</sup> αιώνα έχει διαφορετική δομή σχέσεων για την δημιουργία των οπτικών, σωματικών, λεκτικών και κειμενικών στοιχείων της παράστασης Από ριζοσπαστικό και εναλλακτικό κάποτε πλέον το ΘτΕ έχει καθιερωθεί μια βασική μέθοδος δημιουργίας καινοτομίας σε διεθνές επίπεδο (Mermikides, & Smart, 2010:4-5).

### 1.3.3 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΠΙΠΡΟΕΣ

Το ΘτΕ επηρεάστηκε από τις αναζητήσεις του Μεταμοντερνισμού, από την καλλιτεχνική Πρωτοπορία (avant garde) του Μεσοπολέμου, τον Σουρεαλισμό, τον Φουτουρισμό, τον Εξπρεσιονισμό και τον Ντανταϊσμό καθώς και από τις τεχνικές της αυτόματης γραφής, το ενδιαφέρον για τα όνειρα και το υποσυνείδητο. Έδωσε έμφαση

---

<sup>18</sup> Καταξιωμένες ομάδες στις ΗΠΑ είναι το Living Theatre, το Performance Group με ιδρυτή τον Richard Schechner, για τον οποίο η παράσταση είναι μια δουλειά εν εξελίξει (work in progress), το Theatre Workshop με την Joan Littlewood, το Open Theatre που δημιουργήθηκε από τον Josef Chaikin, ο οποίος συνέχισε με το Winter Group. Το Performance Group που έγινε Wooster Group, το San Francisco Mime Troupe, το Teatro Campesino. Το Théâtre de Complicité. Στην Γαλλία το Theatre du Soleil. Καταξιωμένοι δημιουργοί είναι ο Robert Wilson, ο Robert Lepage. Στο Η. Β. το Frantic Assembly, οι Forced Entertainment Cooperative (Στέφα, 2012` Syssoyeva & Proudfit, 2013) και στην Ελλάδα οι Blitz.

στο τυχαίο γεγονός-ερέθισμα και στην συρραφή-collage του υλικού του αυτοσχεδιασμού. Επίσης επηρεάστηκε από τον σκηνικό πειραματισμό της δεκαετίας του '60 (Στέφα, 2012). Σχετίζεται με θεατρικά πεδία που προϋπήρχαν -όπως το αφηγηματικό θέατρο και το πολιτικό θέατρο-με περιεχόμενο πολιτικό και κοινωνικό, την ζωντανή τέχνη, τα happenings<sup>19</sup> και την μετανεωτερικότητα (Oddey, 1994· Heddon, & Milling, 2006). Γενικά η έμπνευση προήλθε από πολλές θεατρικές – λαϊκές μορφές και παραδόσεις, την commedia dell arte με απόηχους από παμπάλαιες τελετουργικές πρακτικές, όπως τον αυτοσχέδιο διθύραμβο και τον κόμο. (Στέφα, 2012). Οι ομάδες εμπνέονται από παλιότερα θεατρικά είδη όπως το Vaudeville (<Voix de ville), είδος που συγκέντρωνε διάφορα σκετς και δράματα από διαφορετικές μεταναστευτικές ομάδες και αποτελούσε μια «φωνακλάδικη και ζωντανή διασκέδαση» (Μπόγκαρτ, 2009). Το έργο του Artaud επίσης άσκησε μεγάλη επιρροή στο ΘτΕ μέσα από το τελετουργικό, τον τρόμο και το θέαμα (Heddon, & Milling, 2006:38).

Το ΘτΕ επηρεάζεται και δανείζεται τεχνικές από τις νέες τάσεις της τέχνης του χορού που θεμελίωσαν η Isadora Dancan, η Martha Graham και η Pina Bausch. Η Dancan προέβαλε τις φυσικές κινήσεις και την ελευθερία του σώματος. Η Bausch επενδύει στην προσωπική ιστορία του performer και την καθημερινή ζωή (Στέφα, 2012). Έτσι το ΘτΕ οδηγεί σε παραστάσεις με σύνθετες θεατρικές φόρμες. Από το 1990 πολλές ομάδες συνδυάζουν<sup>20</sup> την περφορμανς<sup>21</sup>, το site specific<sup>22</sup>, το σωματικό θέατρο (physical theatre) και το οπτικό θέατρο (visual performance (Τσίχλη, 2008).

---

<sup>19</sup> Για τα happenings-δρώμενα η προσπάθεια ήταν να σχηματιστεί μια σχέση ανάμεσα στο κοινό, στο υλικό και στην κατάσταση, την οποία μπορούν να συνδέσουν με τον ηθοποιό (Heddon, & Milling, 2006:71). Η πρόκληση διεγείρει την φαντασία του άλλου και η δράση (acting) προκαλεί αντίδραση (reaction).

<sup>20</sup> Υπάρχει αλληλοεπικάλυψη των όρων στις περισσότερες περιπτώσεις.

<sup>21</sup> Ο όρος «performance» μεταφράζεται στα ελληνικά ως «επιτέλεση», δηλαδή ολοκλήρωση (επιτελώ = ολοκληρώνω, φέρνω εις πέρας). Η επιτέλεση είναι καλλιτεχνική μορφή, τελετή αναβίωσης αρχετύπων και προσπάθεια ταυτόχρονης δράσης του καλλιτέχνη με το κοινό (Λενακάκης, 2012). Η περφόρμανς είναι θεατρική πρακτική, η οποία υπήρξε πρωτοποριακή (avant-garde) εμπνευσμένη από τον Φουτουρισμό, τα κείμενα του Antonin Artaud και τα έργα του Vladimir Mayakovsky, τον Ντανταϊσμό, τα Happenings του 1960 κ.ά. Οι περφόρμερς βασίζουν την δουλειά τους στα δικά τους σώματα και στις εμπειρίες τους ενταγμένα σε μια κοινωνική και ιστορική πραγματικότητα που τους αφορά με μινιμαλιστικά σκηνικά (Τσίχλη, 2008)

<sup>22</sup> Η site specific performance είναι παράσταση σε συγκεκριμένο χώρο της καθημερινής ζωής, ο οποίος μπορεί να συνταιριάζει το νέο με το παλιό και να εμπνέει για κάποιους λόγους τους performers και το κοινό. Τα τρία βασικά στοιχεία της είναι ο χώρος, το έργο και το κοινό (Gleave, 2011· Στέφα, 2012).



#### 1.3.4. Η ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΗΘΟΠΟΙΩΝ ΚΑΙ Η ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΣΩΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Το πειραματικό θέατρο αναζήτησε τις μυστικές και θρησκευτικές ρίζες του θεάτρου ως παγκόσμιας συμπαντικής γλώσσας (Τσιάρας, 2005) και εκφράζεται με τη δουλειά του Artaud (Artaud, 1994), του Brook, του Barba, του Grotowski, του Τερζόπουλου, οι οποίοι δίνουν έμφαση στις τελετουργίες. Στο πειραματικό σωματικό θέατρο τα σώματα ή οι φωνές των ηθοποιών αποτελούσαν την βάση της παράστασης. Οι πρακτικοί του θεάτρου ανάλογα με την οπτική του ο καθένας προσεγγίζουν την παραστατικότητα μέσα από το σώμα του ηθοποιού και εφαρμόζουν την δική τους μέθοδο προετοιμασίας και εξάσκησης (Τσίχλη, 2008).

Η αλλαγή στην εκπαίδευση των ηθοποιών –όχι μόνο η φωνητική εκπαίδευση αλλά και η εμπάθυση στην ψυχολογία των ρόλων, στην κινησιολογία και η ακαδημαϊκή μόρφωση οδήγησε στην δημιουργία τόσων θιάσων ΘτΕ από τη δεκαετία του 1960 (Oddey, 1994:10)

Η εκπαίδευση των ηθοποιών βασίστηκε στο σωματικό θέατρο, στην μιμική, το τσίρκο, τις θεατρικές παραδόσεις της Ασίας (Τσίχλη, 2008). Οι βασικότερες καινοτόμοι μέθοδοι είναι:

α. η μέθοδος του Στανισλάφσκι ο οποίος με τη «συναισθηματική μνήμη» και την «εσωτερική συγκέντρωση» στόχευε στην ψυχολογική προσέγγιση για το χτίσιμο του ρόλου (Τσιάρας, 2005· Μπόγκαρτ, 2009· Stanislavski, 2010).

β. η μέθοδος της Μάρθας Γκράχαμ, η οποία στα χρόνια του 1920 αποδομούσε το γραπτό κείμενο εκφράζοντας το συναίσθημα μέσα από την χορογραφία (Μπόγκαρτ, 2009)

γ. η μέθοδος του J. Coreau, ο οποίος με τον θίασο – σχολή Théâtre du Vieux Colombier, προτιμούσε τον σουρεαλισμό, τα ακροβατικά, τις μάσκες, τον κλόουν, την αφήγηση ιστοριών και μεταρρύθμισε την εκπαίδευση του ηθοποιού επενδύοντας στον καθημερινό αυτοσχεδιασμό, στις ασκήσεις κίνησης και στην επινόηση κειμένων με νέες μάσκες- σύγχρονους χαρακτήρες της Commedia dell' arte. Επηρέασε τον Jaques Lecoq και τη διδασκαλία του (Στέφα, 2012· Canavan, & Sherman, 2013).

δ. η πρακτική του Jaques Lecoq, ο οποίος ασχολήθηκε με την γεωμετρία της κίνησης και την ουδέτερη στάση- «μάσκα» του ηθοποιού πριν την δημιουργία, εισάγοντας τις «αυτοδιδασκαλίες» στις οποίες οι μαθητές δίδασκαν τους εαυτούς τους και έπρεπε να αυτοσχεδιάσουν χωρίς καθοδήγηση για να επινοήσουν κάθε εβδομάδα ένα μικρό θεατρικό, το οποίο παρουσίαζαν στην τάξη (Στέφα, 2012· Murphy, 2013).

Περιφρόνησε την πνευματική και ψυχολογική προετοιμασία του ηθοποιού. «*Στην Ιταλία ανεβαίνουν στην σκηνή και παίζουν. Αυτή είναι και η δική μου ιδέα*» (Murphy, 2013 :115) Έτσι ο ηθοποιός γινόταν και συγγραφέας. Στην σχολή του Jaques Lecoq εκπαιδεύτηκαν μετέπειτα σκηνοθέτες και ηθοποιοί μεγάλων θιάσων ΘεΕ, που τείνουν στην ενασχόληση με τεχνικές μιμικής, τσίρκο και λαϊκών θεαμάτων, όπως το Théâtre de Complicité (Τσίχλη, 2008 Στέφα, 2012 Λεκός, 2005).

Ε. η μέθοδος του Γιέρζυ Γκροτόφσκι ο οποίος ίδρυσε του 1959 στο Ορλε της Πολωνίας το Theatre Laboratory, ένα κέντρο έρευνας της θεατρικής τέχνης και της τέχνης του ηθοποιού και συγχρόνως σχολή και θίασο και επηρέασε τις ομάδες των καλλιτεχνών συνεργαζόμενος με τον Ε. Μπάρμπα και τον Peter Brook. (Τσίχλη, 2008). Η εκπαίδευση του με ασκήσεις και αυτοσχεδιασμούς και αναφορές στο Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο, το Ιαπωνικό Θέατρο, την Hatha Yoga, το Tai Chi έδινε στον ηθοποιό μια σειρά από «σοκ» που τον οδηγούσε στην αυτογνωσία, την αναγέννηση, στην δημιουργικότητα και την απόλυτη αφοσίωση στο θέατρο -ως τρόπο ζωής-, μια καθημερινή πρόκληση (Στέφα, 2012). «*Θεωρούμε την προσωπική και σκηνική τεχνική του ηθοποιού ως τον πυρήνα της θεατρικής τέχνης*» (Grotowski, 2002:15). Προσπάθησε να εξουδετερώσει την αντίσταση – αναστολή του ηθοποιού μέσα από την απελευθέρωση των παρορμήσεων. Η σύνθεση του ρόλου γίνεται σαν να είναι ένα σύστημα σημείων πίσω από το προσώπιο των καθημερινών κινήσεων και συμπεριφορών, μέσα από στιγμές ακραίας έντασης και αντιθέσεων (Grotowski, 2002). Προχώρησε πέρα από την Βαγκνερική ιδέα του θεάτρου ως καθολικής τέχνης, η οποία αποτελεί σύνθεση όλων των καλών τεχνών και αναζήτησε τα εντελώς απαραίτητα στοιχεία για να υπάρξει θέατρο: τον ηθοποιό και τον θεατή. Έτσι κατέληξε σε ένα ασκητικό – φτωχό θέατρο. Το σώμα του ηθοποιού αρκεί για να δημιουργήσει την θεατρική ατμόσφαιρα και τα θεατρικά στοιχεία με το σώμα και τη φωνή του. Επίσης προτείνει «θέατρο δωματίου» ώστε ο ηθοποιός με τον θεατή να έρθουν όσο γίνεται πιο κοντά ως ζωντανοί οργανισμοί. Είπε ότι «οι ηθοποιοί θα έπρεπε να είναι σαν μάρτυρες που καίγονται ζωντανοί, που ακόμη μας στέλνουν σήματα από την πυρά τους» (Grotowski, 2002:195). Η εργασία του περιελάμβανε μια σφιχτά δομημένη ιεραρχία γύρω από τον σκηνοθέτη και τις σχέσεις του με τον κάθε ηθοποιό ξεχωριστά, γεγονός που ενέπνεε την δημιουργικότητα, την πίστη και την αφοσίωση των συνεργατών του (Salata, 2013). Οι τελετουργίες και τα εθιμοτυπικά του Grotowski για την πρόσβαση σε έναν παγκόσμιο τρόπο ύπαρξης μη λεκτικό οδήγησαν στην υιοθέτηση παιχνιδιών και τεχνικών αυτοσχεδιασμού, προκειμένου ο περφομερ να ξαναβρεί την εσωτερική και

καταπιεσμένη δημιουργικότητά του, ώστε να φτάσει σε ένα έντιμο, αληθινό και αυθεντικό αποτέλεσμα (Hannay,2012).

στ. η μέθοδος του Ευγένιο Μπάρμπα με το Odin Teatret, για τον οποίο η εκπαίδευση των ηθοποιών είναι πρακτική εξάσκηση με στόχο να αναδειχθεί το σώμα του ηθοποιού ως «πηγή μιας αποκαλυπτικής επικοινωνιακής εμπειρίας, ανεξαρτήτως πολιτισμού (Τσίχλη, 2008). «*Η δραματολογία του Barba βασίζεται σε μια καλλιτεχνική συλλογικότητα, η οποία ξεκινά με την ασυνήθιστη μορφή εκπαίδευσης του Odin Teatret ...*» (Watson, 2013:88). Συνδυάζει τον αυτοσχεδιασμό με απόκτηση ιδιαίτερων ικανοτήτων από μέρους του ηθοποιού επί τη βάση αρχών, τις οποίες θεωρεί παγκόσμιες και είναι αυτή η επιμονή στην ατομική εκπαίδευση που οδηγεί την συλλογική δημιουργία (Watson, 2013· Μπάρμπα, 2008).

ζ. η μέθοδος του Ιάπωνα σκηνοθέτη Ταντάσι Σουζούκι, και τα viewpoints (οπτικές γωνίες) της Ανν Μπόγκαρτ, ιδρυτών του θιάσου SITI Company. Τα viewpoints είναι μια τεχνική, την οποία πρωτοσχεδίασε η χορογράφος Μαίρη Όβερλι και η οποία εξασκεί τον ηθοποιό, ώστε να βελτιώσει την επίγνωση, την αντιληπτικότητα του και να αποκτήσει περισσότερες επιλογές στον χώρο-χρόνο, με χαλαρή συγκέντρωση (soft focus) σε εννέα σημεία.<sup>23</sup> Τα viewpoints βοηθούν στην εξάσκηση και στο κτίσιμο της ομάδας και στη δημιουργία σκηνοθετικής έμπνευσης και σκηνικής κίνησης μέσα από την αφύπνιση όλων των αισθήσεων του. Επίσης η «Σύνθεση» (Composition)-δημιούργημα της χορογράφου Aileen Passloff, δασκάλου της Bogart είναι η προέκταση των ασκήσεων με τις «οπτικές γωνίες» και αφορά στην δημιουργία σύντομων, επικοινωνιακών θεατρικών συμβάντων επί σκηνής. Μπορεί να δοκιμαστεί και σε ένα επινοημένο κείμενο ή μια ιδέα, ως παράλληλη αφήγηση<sup>24</sup> (Bogart, & Landau, 2005).

η. η μέθοδος του Θεόδωρου Τερζόπουλου, η οποία διδάσκεται σε 30 πανεπιστήμια ανά τον κόσμο, και αφορά στις παραστάσεις Αρχαίας Τραγωδίας. Το υλικό του ηθοποιού είναι το Σώμα, του οποίου τα όρια εκτείνονται πέρα από τα όρια του φυσικού σώματος και αναμορφώνεται συνεχώς από τη βαθιά χαραγμένη μνήμη, κρυμμένο αρχετυπικό, καταπιεσμένο και απωθημένο από τον νου. Για να απελευθερώσει αυτό το Σώμα ο ηθοποιός πρέπει να αντισταθεί στον ναρκισσισμό του και στην κόπωση και να

---

<sup>23</sup> Αφορούν στην χρονική ταχύτητα (tempo) στην διάρκεια, την επανάληψη, την μορφή και αρχιτεκτονική της κίνησης σε σχέση και με τα άλλα σώματα, στη χειρονομία, την έκφραση συναισθημάτων, τον διάλογο με τον χώρο, την απόσταση, την τοπογραφία, το τοπίο, μοτίβο και σχέδιο που δημιουργούμε στον χώρο με την κίνησή μας (Μπογκαρτ, 2009).

<sup>24</sup> Η σύνθεση έχει τέσσερα μέρη: μια άφιξη, ένα συμβάν, ένα πάρτι και μια αναχώρηση, με μουσική από απρόσμενη πηγή, αποκάλυψη του χώρου, των χαρακτήρων και των αντικειμένων, μια στιγμή ματαιώσης ταυτόχρονη σύντομη δράση, μικρό πάγωμα, έντονη συνομιλία, γέλιο, αντιθέσεις κ.ά. (Proudfit, 2013).

αναπτύξει τα αντανακλαστικά του, την φαντασία και τα ένστικτά του. Οι φωνητικές και σωματικές ασκήσεις βοηθούν σε άνοιγμα της αντίληψης για τον χωροχρόνο. Η κίνηση είναι ενέργεια, είναι η «*διαρκής μεταβολή του σώματος στον χώρο και στον χρόνο*» (Τερζόπουλος, 2015:15), την οποία αντιλαμβάνεται ο ηθοποιός ως βίωμα-σωματική μνήμη.

Η αναπνοή ως ζωτική λειτουργία του σώματος είναι βασική για το σύστημα του Τερζόπουλου (το σύστημα εργασίας της ομάδας ΑΤΤΙΣ, το οποίο δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων για την παράσταση των Βακχών του Ευριπίδη, με την εξερεύνηση για απομεινάρια διονυσιακών δρώμενων στην Βόρειο Ελλάδα, ώστε να βρει τις κρυμμένες πηγές της σωματικής ενέργειας. Αυτή η προσπάθεια βασιζόταν σε πολύωρο αυτοσχεδιασμό, κίνηση, χορό με στόχο την καθολική ενεργοποίηση του σώματος. Στην αρχή γίνεται η «*αποδόμηση του τριγώνου*» και η δημιουργία της ομάδας: με βάδισμα σε κύκλο επί μία ώρα και σε συλλογικό ρυθμό. Ακολουθεί ο «*άενος αυτοσχεδιασμός, ο οποίος συγκρούεται με τον ρεαλισμό και είναι το ταξίδι στο βάθος της σωματικής μνήμης. Ο ηθοποιός χρειάζεται να αυτοσυγκεντρώνεται κάθε φορά σε ένα σημείο του σώματος, το οποίο πρέπει να αυτοεκφραστεί. Δίνει έμφαση στην εξάσκηση της αναπνοής, της οποίας η ετυμολογία (<εμπνέω = φυσάω εντός) καθώς και η ετυμολογία της ψυχής (< = αναπνέω) επιβεβαιώνουν την αξία της ελεύθερης κίνησης και του ελέγχου του αέρα στο σώμα. Ο ίδιος σημειώνει «*δουλεύω με βάση την ιδέα ότι το σώμα αποτελείται από επτά ενεργειακές ζώνες και με σκοπό την ένωσή τους, ώστε το σώμα να δράσει ως ολότητα :σώμα – ένστικτο – φαντασία – νους*» (Τερζόπουλος, 2015:23). «*Το μη φοβικό ανθρώπινο σώμα γίνεται ανοιχτός αγωγός της ενέργειας, παράγει συχνότητες, διαμορφώνει κώδικες, κλυδωνίζεται και χορεύει τον χορό των αντιθέσεων*» (Τερζόπουλος,2015:25). «*Δεν μας ενδιαφέρουν τα όρια ενός ρόλου, αλλά ο μη ρόλος, οι διαθέσεις. Οι ρόλοι θα δημιουργηθούν όταν έρθει η ώρα...Το κείμενο σωματοποιείται ..... διαλύεται, απο-λογικοποιείται και ανασυντίθεται, ώστε να νοηματοδοτήσει εκ νέου ..... την ψυχοσωματική συμπεριφορά του ηθοποιού*» (Τερζόπουλος,2015:51). Ο ηθοποιός μάχεται προς την αυτογνωσία του, σμιλεύει το σώμα του με κάθε συγκινησιακή κατάσταση, την οποία ανακαλεί όταν «*υιοθετεί την αντίστοιχη σωματικότητα*» (Τερζόπουλος, 2015:59). Οι 41 ασκήσεις προθέρμανσης για μια ώρα πριν την παράσταση, την πρόβα και πριν την άσκηση της αποδόμησης περιλαμβάνουν προετοιμασία σώματος, φωνής και αναπνοής (Τερζόπουλος, 2015 :88). «*Το σώμα ως ανοιχτό σύμπαν με ανοιχτούς αγωγούς, το Σώμα ως έπος, η μεγάλη ιδέα για την Τέχνη και την Ζωή*» (Τερζόπουλος, 2015:82).*

Επίσης ο Rudolf van Laban (1956) επηρέασε την κινησιολογία και την σωματική έκφραση και εκπαίδευση με τον δομημένο αυτοσχεδιασμό και τις ποιότητες της κίνησης (Στέφα, 2012).

### 1.3.5.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ- ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ

Η παράδοση του ΘτΕ είναι «κριτική, ακαδημαϊκή, αυστηρή, παραβατική, ετερογενής, ποικίλη» (Wilson, 2012 :181). Αυτά που διαφοροποιούν το ΘτΕ από άλλου είδους συνεργατικό θέατρο είναι η προσήλωση στην υποκειμενικότητα, στην πολυτροπικότητα και στην πολυφωνία. Βασικό στοιχείο του ΘτΕ έγινε ο πειραματισμός με την αφήγηση. Η αποσπασματικότητα και η προτίμηση της μη γραμμικής και μη συνεκτικής αφήγησης συνδέεται με μια προσπάθεια πρόκλησης μιας άλλης οπτικής για τα πράγματα ή μιας πολυπρισματικής ανοιχτής και ασταθούς οπτικής (Govan, Nickolson, & Normington, 2007· Στέφα, 2012· Perry, 2010). Οι δομές του ΘτΕ είναι αποσπασματικές και πολυεπίπεδες. Με αυτόν τον τρόπο άλλαξαν το νόημα της αφηγηματικότητας, την οποία κατά κάποιον τρόπο διατήρησαν: αυτό που προκύπτει είναι κάτι πολυαφηγηματικό, πολυπρισματικό- ένα «ανοιχτό» κείμενο, με πολλαπλές οπτικές, απόψεις, εμπειρίες, συμπεριφορές και στάσεις και ίσως χωρίς μεγάλη συνοχή (Heddon & Milling, 2006· Oddey, 1994).

Τρεις πρακτικές που ακολουθούνται είναι η αυτοβιογραφική αφήγηση, η αφήγηση της κοινότητας και η πλαστή-φανταστική αφήγηση. Η προσωπική εμπειρία συχνά αποτελεί βάση τις επινοήσεις μέσα από το φιλτράρισμα της μνήμης και της προσωπικής έκφρασης, είναι ένας μοναδικός τρόπος αυτοκαθορισμός της αυτοαναφορικής έκφρασης (Govan, Nickolson & Normington, 2007:60). Η βίωση του εαυτού και του κόσμου οδηγεί σε μια αυτό-κατανόηση μέσω της αποσπασματικής εμπειρίας, μέσω των εικόνων, οι οποίες ερμηνεύονται και ορίζονται ως αποτέλεσμα. Οι συμμετέχοντες οδηγούνται στην αυτό-αντίληψη μέσα στο πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν μέσω της διαδικασίας της επινοήσης, με την έρευνα, το πείραμα και τον αυτοσχεδιασμό (Oddey,1994:1- 5). Όπως και στο εφαρμοσμένο δράμα (applied drama) *«χτίζουμε την προσωπική μας ιστορία όπως ένας καλλιτέχνης κάνει ένα έργο τέχνης, επιλέγοντας και ταξινομώντας εμπειρίες σε μια τράπεζα μνήμης που γίνεται η εκδήλωση της ταυτότητάς μας»* (Somers, 2008:64). Δείγμα της καλής πνευματικής υγείας είναι το να αναπτύξουμε και να διατηρήσουμε μια συνεκτική προσωπική ιστορία που την σεβόμαστε και που θεωρούμε ότι έχει νόημα και αξία. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι ο

κόσμος της φαντασίας και της μυθοπλασίας επηρεάζει την προσωπική ιστορία του καθενός και μπορεί να δημιουργεί ψευδείς αναμνήσεις, δηλαδή λέμε τα συμβάντα όπως τα θυμόμαστε, όχι όπως έγιναν. Οι μνήμες μας μπορούν να μετασχηματιστούν από καινούργιες πληροφορίες (Somers, 2008).

Τα ηχητικά, λεκτικά, ακουστικά μοτίβα και οι επαναλήψεις τους, τα οπτικά μοτίβα και η επανάληψή τους, τα κινησιολογικά μοτίβα, οι εμμονές, οι λίστες, η απαρίθμηση των πραγμάτων, των λέξεων, των συναισθημάτων δημιουργούν ένα καθοδηγητικό μοτίβο (λάιτ μόντιφ) και ποιητικές εικόνες έως και ένα επινοημένο είδος γλώσσας. Η δυνατή και γραμμική αφήγηση των θεατρικών έργων κάποιων θιάσων προκύπτει από το γεγονός ότι προσλαμβάνουν έναν συγγραφέα για να ερμηνεύσει και να εκφράσει με ένα σενάριο, όσα παρήχθησαν από τον αυτοσχεδιασμό, τη συζήτηση και τις υπόλοιπες τεχνικές (Heddon, & Milling, 2006:222). *«Ο σύνδεσμος ανάμεσα στην αφήγηση και στον πολιτισμό (culture) είναι συχνά θέμα ριζικού προβληματισμού στο ΘτΕ. Η αφήγηση δίνει σχήμα στην εμπειρία, δοκιμάζει τις υπόνοιες και δημιουργεί σχέσεις-επαγωγικά....Οι θεατές λειτουργούν ως συνεργάτες σε ένα φανταστικό ταξίδι»* ((Govan, Nickolson & Normington, 2007: 58).

Ο απόηχος των φάσεων δημιουργίας του επινοημένου θεατρικού φτάνει ως την ώρα της παράστασης, δίνοντας την εντύπωση της συγκόλλησης λίγο αταίριαστων θραυσμάτων, μιας ιδέας μπερδέματος, σύγχυσης και ακαταστασίας της πραγματικής ζωής (Hannay, 2012). Γενικά θεατρικές φόρμες και αισθητικές-οπτικές τέχνες, χορός, σωματικό θέατρο, πολυμέσα, θέατρο της κοινότητας αναγνωρίζονται σαν ΘτΕ (Govan, Nickolson & Normington, 2007:11).

Η σημασία δομείται από τις σχέσεις με τις άλλες σημασίες που περικλείονται στα σημαίνοντα του έργου, και αποφεύγεται η «θεολογική σκηνή» και η θεοκρατική θεατρική δομή του ενός «ποιητή των όλων» από τον οποίο εκπορεύονται όλα τα νοήματα, καθώς και η αποθέωση του λόγου. Η δραματικότητα – δράση και η αφηγηματικότητα εκπορεύεται από την σύνδεση των ετερόκλιτων στοιχείων από όλες τις καλές τέχνες. και από την μη συνεκτική ανθρώπινη εμπειρία του ανθρωπίνου σώματος (Hannay, 2012). Πρόκειται για σωματικό θέατρο- στο οποίο είναι σημαντική η οπτική και το οποίο χρησιμοποιεί τον λόγο (Oddey, 1994:65). Επειδή όλα στο θέατρο αρχίζουν και τελειώνουν στο σώμα (Govan, Nickolson & Normington, 2007:155).

Πολλοί πρακτικοί του θεάτρου ασχολήθηκαν με τις σωματικές ασκήσεις προκειμένου να κάνουν το σώμα να μιλήσει όσο δυνατά μιλάμε με την φωνή, ακόμη

και αν η φωνή σιωπά (Govan, Nickolson & Normington, 2007:156). Τα σώματα παρουσιάζονται με τις πολιτιστικές διαφοροποιήσεις τους ταυτόχρονα με την ατομικότητά τους. Οι παραστάσεις είναι διαμέσου των σωμάτων. Το συναίσθημα προκύπτει καθαρό και ενδιαφέρον πάνω στην ώρα του αυτοσχεδιασμού πάνω σε ένα θέμα βγαλμένο από τις εμπειρίες των συμμετεχόντων (Heddon, & Milling, 2006:168) και δεν είναι προϊόν υποβολής ή ανάμνησης. Δεν υπάρχει σχέδιο χορογραφίας. *«Το σώμα είναι ένα καταθετήριο αφήγησης» όχι από την συναισθηματική-σωματική μνήμη, αλλά μέσα από την ρευστότητα του ρόλου, του συμπαίχτη, του αφηγητή, του αντικειμένου, κάθε κίνηση αποκρυσταλώνει μια ξεχωριστή χρονική στιγμή της ιστορίας»* (Heddon & Milling, 2006:182).

«Η ουτοπική διάσταση του ΘτΕ είναι αγκυροβολημένη στην υλική διάσταση ενός σώματος, το οποίο μεταμορφώνεται από την δύναμη των δικών του δράσεων» (Magnat, 2005:74). Πρόκειται για μια σωματοποιημένη μορφή συνειδητοποίησης, το σώμα που σφίξει από ζωή -χωρίς την μηχανή της σκέψης, δηλαδή την γλώσσα. Η σωματοποιημένη λογική κάνει τον θεατή να καταλάβει το ΘτΕ και να συνδεθεί σωματικά και συναισθηματικά (Magnat, 2005).

Ο αυτοσχεδιασμός έχει στόχο να αποκαλύψει την καταπιεσμένη, κρυμμένη δημιουργικότητα του ηθοποιού για να αναδυθεί η παιδικότητα, η αθωότητα και πιο απλές μορφές θεατρικότητας (Heddon & Milling, 2006: 29-30). Επίσης η απελευθέρωση από το κείμενο με τον αυτοσχεδιασμό οδηγεί σε δημιουργική αυτοέκφραση. Ο αυτοσχεδιασμός είναι ένα μέσον γενίκευσης ενός σεναρίου, το οποίο όμως δεν κυριαρχεί ( Heddon & Milling, 2006). Έτσι αναπτύσσεται μια θεατρική γλώσσα η οποία περιέχει μη λεκτικές μορφές- σωματικό θέατρο, συγκερασμό θεατρικών ειδών και φόρμας. Η έμφαση δίνεται στην διαδικασία της δημιουργίας με ένα πλήθος δυνατοτήτων και με αξιοποίηση της διαίσθησης, για το πότε κάτι είναι καλό/ σωστό ή έτοιμο με τον αυθορμητισμό και την συσσώρευση των ιδεών. Η αξιοποίηση του τυχαίου, αυτού που περιμένεις να συμβεί, είναι σημαντική στο ΘτΕ. Όπως και η σύμπλεξη-παράθεση των υλικών, τα οποία «μοντάρονται ή συγκολλώνται»(Heddon, & Milling, 2006).

Το Θέατρο της Επινόησης απαιτεί μια ομάδα πολυτάλαντων ανθρώπων που μπορεί να αλλάζουν ρόλους και αρμοδιότητες και έχουν κάπως πολύπλοκες σχέσεις. Κάθε μέλος της ομάδας είναι συνυπεύθυνο για την δημιουργία νοήματος και του συνανήκει το τελικό αποτέλεσμα (Hannay,2012 Wilson, 2012). Το ΘτΕ και το θέατρο που βασίζεται στο κείμενο μοιράζονται ιστορίες και πρακτικές. Όμως στο θέμα της

σκηνοθεσίας χρειάζεται ο σκηνοθέτης– επινοητής να εφαρμόζει δραματουργικές και αισθητικές αρχές μέσα σε κλίμα συλλογικής δράσης, συνεργασίας, δημιουργικότητας και διαλόγου, σαν ένα συνθέτης που ταξινομεί το υλικό σε ένα συνεκτικό σύνολο ). Το σύγχρονο ΘτΕ αναγνωρίζει την σημασία των διαφορετικών προσόντων και των αρμοδιοτήτων προκειμένου να δημιουργηθεί ένα συλλογικά γραμμένο σενάριο, και μια παράσταση μεταμοντέρνα και διαφορετική. Ο σκηνοθέτης είναι ένας δημιουργικός καλλιτέχνης, μαζί με τον ηθοποιό, γεγονός που ξεκίνησε από χαρισματικούς σκηνοθέτες. Άλλη πτυχή του ρόλου του σκηνοθέτη είναι αυτός του διευκολυντή και εμπυχωτή. Κατά καιρούς διδάσκει, διευκολύνει και αξιολογεί τους ηθοποιούς, τους καθοδηγεί δημοκρατικά, βοηθά στην ανάπτυξη του υλικού και στην σύνθεσή του ώστε να είναι επικοινωνιακή προς το κοινό. (Wilson, 2012)

Ο ηθοποιός του θεάτρου της επιπόησης είναι ηθοποιός – περφορμερ, ο οποίος χρησιμοποιεί ως μέσο έκφρασης τον αυτοσχεδιασμό, τον χορό, την παντομίμα, τεχνικές του βαριετέ, του τσίρκου ή και του Θεάτρου του δρόμου (Τσίχλη, 2008:88).

Η συνεργασία, ο δημιουργικός περφόρμερ και η απομάκρυνση από το γραπτό κείμενο αποτέλεσαν την βάση της «ρητορικής» του ΘτΕ και μυθοποίησαν την διαδικασία. Πλέον όμως υπάρχει η ιεράρχηση των ρόλων κατά διαδικασία της επιπόησης και της παραγωγής. (Hannay, 2012).

### 1.3.6 .Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΠΟΗΣΗΣ Ή Η ΕΠΙΠΟΗΣΗ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

*«Το θέατρο είναι τόπος πρόκλησης και ενόχλησης...  
είναι τόπος διασκέδασης και αμηχανίας...όπου όλα τα  
πράγματα μπορεί να επιποηθούν εκ νέου»*

(Pammenter, 2018)

«Δεν υπάρχει ένας αποδεκτός τρόπος για να επιποηθεί μια παράσταση» (Oddey,1994:11). Πρωτότυπα θεατρικά έργα δημιουργούνται με ποικίλες διαδικασίες και μεθόδους εργασίας. «Το ΘτΕ παρέχει ένα πλήθος διαδικασιών πειραματισμού και δημιουργικών στρατηγικών, παρά μια μόνη μεθοδολογία» (Perry, 2010:11). Η διαδικασία δημιουργίας μπορεί να καθορίσει το τελικό αποτέλεσμα. Άλλωστε αυτό συνιστά την διαδικασία της επιπόησης: «Οι τρόποι και τα μέσα με τα οποία



δημιουργείται μια θεατρική παράσταση» (Oddey, 1994:12). Υπάρχουν επιλογές και αποφάσεις για τον τρόπο έρευνας, τα εργαστήρια, τον αυτοσχεδιασμό, τον ρόλο του συγγραφέα ή του σεναρίου

Υπάρχει πληθώρα προσεγγίσεων και στρατηγικών, οι οποίες τελικά καθορίζουν το τι είναι ΘτΕ. Οι πιο συχνές είναι ο αυθόρμητος αυτοσχεδιασμός, το παιχνίδι, η έρευνα, οι πρόβες, το γράψιμο, η καταγραφή, ο αναστοχασμός, η συζήτηση, η αντιπαράθεση, η χορογραφία – κινησιογραφία, διότι η εξερεύνηση της φυσικότητας-σωματικότητας προκρίνεται έναντι της κειμενικότητας, με το θέατρο να βρίσκεται μεταξύ πραγματικότητας και μυθοπλασίας και να συνομιλεί με τις έννοιες της θεατρικότητας και της παραστατικότητας (Govan, Nickolson & Normington, 2007: 7-9).

Οι διαφορετικές συνεργασίες, οι διαφορετικές ομάδες, τα διαφορετικά περιβάλλοντα, οι διαφορετικές προθέσεις και επιδιώξεις, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα, δημιουργούν διαφορετική διαδικασία επινόησης- ως προς την εκκίνηση, πρωτοβουλία την διαμόρφωση και την πραγματοποίηση – παράσταση. Η Επινόηση συνδέεται με συγκεκριμένο χωροχρόνο, πολιτιστικές και κοινωνικές συνθήκες και καταστάσεις, στοιχεία πολύ σημαντικά για τη διαδικασία και για το παραγόμενο προϊόν. Κάθε ομάδα επιλέγει τη διαδικασία αποφασίζοντας τι είναι πιο ταιριαστό, ποια μέθοδος έρευνας, συζητώντας, αυτοσχεδιάζοντας, με εξάσκησή της σε εργαστήρια (Heddon, & Milling, 2006· Oddey, 1994) Επίσης, προγραμματίζει τον χρόνο που θα δαπανήσει για την όλη διαδικασία της επινόησης, για την έρευνα, τον αυτοσχεδιασμό, τις πρόβες και τον χρόνο της παράστασης. Η προετοιμασία μιας παράστασης κρατάει πολύ περισσότερο από 4-5 εβδομάδες (Heddon, & Milling, 2006:20) ακόμη και 18-24 μήνες (Oddey, 1994).

Η Επινόηση μπορεί να ξεκινήσει από ο,τιδήποτε. Μια ομάδα ανθρώπων θέτει ένα αρχικό πλαίσιο και εξερευνά ή πειραματίζεται με ιδέες, εικόνες, μελωδίες, κείμενα, αντικείμενα, ως συγκεκριμένα ερεθίσματα. Η διαδικασία της δημιουργίας του έργου αναδύεται με διαφορετικό τρόπο. Τα ερεθίσματα ή το σημείο εκκίνησης για μια ομάδα ΘτΕ μπορεί να είναι ένα σκηνικό, ένα βιβλίο, μια εικόνα, μια πρόταση, μια ιδέα, αντικείμενο, ποίημα, κομμάτι μουσικής, μια θεατρική φόρμα, μια παλιά σκηνή, ένα ζωγραφικό έργο, ένας στίχος, μια αφίσα, ηχογραφημένες συνεντεύξεις με αναμνήσεις και προσωπικές ιστορίες, ένα αντικείμενο και η ακριβής φύση του τελικού αποτελέσματος είναι άγνωστη. Απαιτεί αποφάσεις για το τι, το πώς και από πού να ξεκινήσουμε (Heddon, & Milling, 2006· Oddey, 1994).

Προϋποθέτει πέραν της φαντασίας, των καινοτομιών και του ρίσκου μια ομαδική δέσμευση στη διαδικασία ανάπτυξης του έργου, το οποίο αναδύεται από τη συνεργατική δουλειά της θεατρικής ομάδας. «*Το ΘεΕ είναι συχνά μια δύσκολη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων*» (Oddey, 1994:48). Τα ερωτήματα για τη μορφή και το περιεχόμενο πρέπει να απαντηθούν, αποφασίζοντας για τον τρόπο της διαδικασίας, την λειτουργία της ομάδας τη διαχείριση του χρόνου, του χώρου, των πόρων, για το πώς θα προωθηθεί η επινόηση και πως θα κινητοποιηθεί η ομάδα με συνεχή επαναπροσδιορισμό, αξιοποίηση του τυχαίου και του ευκαιριακού (Oddey, 1994:22-23).

Η επιλογή του χώρου της παράστασης είναι βασική και έχει σχέση με την αλληλεπίδραση θεατών και ηθοποιών, με τον σχεδιασμό, την προετοιμασία και την αντιμετώπιση των τεχνικών προβλημάτων. Γιατί οπτικά ερεθίσματα μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία μιας παράστασης (Oddey, 1994: 17).

Επίσης συχνή είναι η χρήση της τεχνολογίας, η οποία μπορεί να συνεισφέρει στην διαδικασία της επινόησης (Govan, Nickolson & Normington, 2007: 173-188· Popat, 2003) στο πώς θα χρησιμοποιηθεί ένας μη θεατρικός χώρος (με συνδυασμό διαφορετικών μέσων -βίντεο, γλυπτικής, μουσικής, στοιχείων που αναζωογονούν την επινοητική διαδικασία και το αποτέλεσμα (Oddey, 1994: 18). Το «κείμενο» της επινόησης αποτελείται από όλα αυτά τα ενσωματωμένα στοιχεία: βίντεο, μουσική, σάουντρακ, εικόνες, φωτογραφίες, κ.λ.π. γι αυτό και ο ηθοποιός πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τη γλώσσα του χορού, της μουσικής και τη μη λεκτική επικοινωνία (Oddey, 1994: 19). Το κείμενο δεν είναι ο οδηγός της αφήγησης, αλλά προσδίδει άλλη διάσταση στην παράσταση, είτε είναι επινοημένο με αυτοσχεδιασμό, είτε γραμμένο, είτε είναι ηχογραφημένο, ακούγεται από μεγάφωνα, επαναλαμβάνεται, αντιπαρατίθεται κ.λ.π. (Heddon, & Milling, 2006:89), είτε είναι γνωστό απόσπασμα. Το κείμενο είναι το ερέθισμα για τη διαδικασία της επινόησης: «*διασκευάζουν σύντομες μικρές ιστορίες, ποιήματα ή μυθιστορήματα, χρησιμοποιούν ή κάνουν περικοπές σε υπάρχοντα κείμενα, χρησιμοποιούν ιστορικά έγγραφα, παρωδούν κλασικά θεατρικά...αναπαράγουν επακριβώς τα λόγια των αυτοπτών μαρτύρων και των συνεντευξιαζόμενων δραματοποιώντας τα σε collage...κάποιοι πραγματοποιούν συνεργατική γραφή*» και ο ηθοποιός δεν είναι μόνο ερμηνευτής αλλά και συνδημιουργός του κειμένου και της παράστασης» (Heddon, & Milling, 2006 :7).

Στο θέατρο υπάρχουν ασκήσεις παιχνίδια αυτοσχεδιασμού που αποτελούν κομμάτι της όλης διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει επίσης την έκδοση, το σχεδιασμό,

τη δόμηση, τη χορογραφία, το γράψιμο και τις πρόβες (Heddon, & Milling, 2006 :9). «Οι αυτοσχεδιασμοί τείνουν να ξεκινούν από το σωματικό και επεκτείνονται στο ψυχολογικό και σωματικό» (Heddon & Milling, 2006: 186). Στις πρόβες δημιουργείται το θεατρικό. Ο αυτοσχεδιασμός είναι το να παίζεις στην πρόβα και να αφήνεις τον εαυτό σου να επινοεί, σαν μέρος του παιχνιδιού (Oddey, 1994: 68).

Το ΘτΕ έχει την δυνατότητα να επικοινωνήσει με τους θεατές και αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο συμμετοχής τους στην παράσταση αναλόγως με τις αποφάσεις που έχει πάρει η ομάδα της προς αυτό (Oddey, 1994). Η συνεργατική δημιουργία είναι περίπλοκη, περικλείει αντιπαραθέσεις και δημιουργεί ένα αισθητικό αποτέλεσμα, πιο αποσπασματικό με ελλιπή ενότητα αλλά ταυτόχρονα και πιο ενδιαφέρον και σύνθετο (Hannay, 2012).

### 1.3.7.ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το ψυχοκοινωνικό μοντέλο, δηλαδή το μοντέλο των κοινωνικών δεξιοτήτων στοχεύει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων,<sup>25</sup> δηλαδή την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την επικοινωνία. Η μέθοδος που προτείνεται για το ψυχοκοινωνικό μοντέλο είναι το παιχνίδι ρόλων για ανάπτυξη επιχειρημάτων και τρόπων αντίστασης στις κοινωνικές επιρροές (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.-Ο.ΚΑ.ΝΑ., 1996:25).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει καταδειχθεί ότι βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου άρα και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του. Επίσης, μέσα από τις διάφορες ασκήσεις-παιχνίδια και δραστηριότητες φέρνει τα άτομα κοντά, βοηθά την ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων, δημιουργεί αισθήματα χαράς, εμπιστοσύνης και οικειότητας. Η δημιουργία φιλικών σχέσεων είναι αποτέλεσμα μιας συνέχειας πετυχημένων αλληλεπιδράσεων, μέσα στο θεατρικό εργαστήριο. Η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των παιδιών ενισχύονται από δραστηριότητες συνεργασίας με συνέπεια την δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Τσιάρας, 2017α:36). Σύμφωνα με το δραματουργικό μοντέλο των Kenneth Bisker και Erving Goffman «η ατομικότητα στη δραματουργική προσέγγιση κατανοείται ως ένα κοινωνικό και όχι ως ένα ψυχολογικό φαινόμενο» (Τσιάρας, 2005:67). Θεωρούν

---

<sup>25</sup> Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι προϊόντα μάθησης και σε αυτές περιλαμβάνεται και ο σεβασμός των κανόνων και η τήρηση των οδηγιών του εκπαιδευτικού, η αυτοδιαχείριση, η συμμόρφωση και η διεκδίκηση (Στατήρη, 2015).

ότι «η ανθρώπινη δράση και αλληλεπίδραση περιγράφονται και αναλύονται καλύτερα μέσα από το δράμα» (Τσιάρας, 2005:68) γιατί η ίδια η ζωή έχει αναλογίες με το θέατρο. Ο Goffman ορίζει την προσωπική ταυτότητα ως ένα αλληλένδετο σύστημα ρόλων (Τσιάρας, 2005). Οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν κοινωνικό φαινόμενο και ο καθένας μας παίζει έναν ή πολλούς ρόλους στην καθημερινότητά του (Τσιάρας, 2003). Ο έφηβος είναι παιδί των γονιών του, μαθητής στο σχολείο, συμμαθητής, φίλος, κ. λ. π. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης του Mead τόνισε τη σημασία της αλληλεπίδρασης ως διαδικασία μάθησης, αναγνώρισης, ορισμού της αξίας και ανάπτυξης του κοινωνικού εαυτού ως αντικειμένου του φυσικού κόσμου (Mead, 1934). Το δραματικό παιχνίδι είναι ιδανική διαδικασία συμβολικής αλληλεπίδρασης για τη βελτίωση της αυτοαντίληψης των παιχτών (Τσιάρας, 2003, 2005).

Το δράμα επηρεάζει τη συμπεριφορά των ανθρώπων, γιατί η μάθηση μέσω αυτού είναι αισθητική- καλλιτεχνική εξωγενής (με εστίαση στο περιεχόμενο των δρώμενων) και ενδογενής δηλαδή καλλιεργεί τις ικανότητες της αυτοαντίληψης, αυτοπεποίθησης, αυτοσυγκέντρωσης, οριοθέτησης, επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικής διαπραγμάτευσης και συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση. Με την αισθητική μάθηση καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και η έκφραση των συναισθημάτων (Τσιάρας, 2017α:6).«*Η βελτίωση των δεξιοτήτων της θεατρικής έκφρασης των παιδιών ισοδυναμεί με τη βελτίωση των δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους άλλους*» (Τσιάρας, 2017: 35) εφόσον η διαπροσωπική επικοινωνία σε όλες τις μορφές της υπάγεται στους στόχους της ΔΤΕ. Η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί αβίαστα κατά τη δραματική διαδικασία (στάση – κίνηση σώματος, χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, βλέμμα, άγγιγμα, χειραψία, χαμόγελο (Τσιάρας, 2017α).

Το Θέατρο της Επινόησης όπως αναλύεται στην συνέχεια, ως τεχνική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Φανουράκη, 2010), μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών Α΄ Λυκείου.

#### 1.3.8.ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια ολοκληρωμένη μορφή τέχνης, το οποίο όπως και το ΘτΕ εμπλέκει μέσω της διανοητικής και σωματικής δραστηριότητας τους συμμετέχοντες σε αυτοσχεδιαστικές θεατρικές εμπειρίες, σε αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους άλλους. Η φύση του εκπαιδευτικού δράματος είναι ομαδική και

«παρακινεί συνεχώς σε μια γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανταλλαγή» (Τσιάρας, 2016:41) και στην επίλυση προβλημάτων. Το Εκπαιδευτικό Δράμα και το Θέατρο της Επινόησης δίνουν έμφαση στη διαδικασία πρωτίστως. Δεν περιορίζονται σε θεατρικό σενάριο, χρησιμοποιούν ασκήσεις και συνεργατικά παιχνίδια. Επιστρατεύουν τα ίδια μέσα και τις ίδιες συμβάσεις που χρησιμοποιούνται από τους ηθοποιούς στο θέατρο, δηλαδή τον δραματικό διάλογο, τον αυτοσχεδιασμό, την παντομίμα το συνταίριασμα πολλών καλλιτεχνικών μορφών. Και τα δύο προϋποθέτουν μια σχέση εμπιστοσύνης, αίσθημα της ασφάλειας και βασίζονται στην φυσική συμμετοχή και σε ψυχοκινητικές δεξιότητες την άμεση επικοινωνία, τις μεταφορές και την αντανάκλαση της πραγματικής ζωής, το εφήμερο, την απουσία καταπίεσης και επιβολής (Τσιάρας, 2005,2007α). Άλλη ομοιότητα με το ΘτΕ είναι ο αναστοχασμός και γενικά οι καλλιτεχνικές διαδικασίες (Τσιάρας, 2016:39). Το Εκπαιδευτικό Δράμα επηρέασε το ΘτΕ γιατί και σε αυτό υπάρχει μοίρασμα αρμοδιοτήτων και συλλογική εργασία, κατάργηση της διαχωριστικής γραμμής μεταξύ θεατών και ηθοποιών, μη γραμμική αφήγηση των γεγονότων (Ο' Neil, 1995). Το παραγόμενο υλικό από τα παιδιά μπορεί να αξιοποιηθεί και να οδηγήσει σε παράσταση, έρευνα, παιχνίδι, αυτοσχεδιασμό, συνδυασμό θεατρικών μορφών και άλλων τεχνών (Τσιάρας, 2005, 2007α.. Στέφα, 2012). Εντοπίζονται επίσης ομοιότητες στις φάσεις της διαδικασίας: α) στην προθέρμανση για την προετοιμασία την ευαισθητοποίηση και τη συγκρότηση της ομάδας, β) στη δραματοποίηση/ δραματική αναπαράσταση με διαπραγμάτευση των δραματικών ιδεών γ) στην αξιολόγηση- αναστοχασμό των πεπραγμένων. Το υλικό που θα κινητοποιήσει για την έναρξη του δράματος μπορεί να είναι ό,τι και για το ΘτΕ όπως και η πηγή του δραματικού υλικού είναι οι εμπειρίες των συμμετεχόντων (Τσιάρας, 2007α). Επίσης, οι συμμετέχοντες στο δράμα μπαίνουν σιγά – σιγά στη θέση του συγγραφέα, σκηνοθέτη, σκηνογράφου κ.α., όπως και στο ΘτΕ. Αντίθεση ίσως υπάρχει στο ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει σαφές σχέδιο μαθήματος (Τσιάρας, 2007α), με αποτέλεσμα να μην είναι χαοτικό, όσο μπορεί να καταλήξει να είναι το ΘτΕ<sup>26</sup>.

### 1.3.9.ΘΕΑΤΡΟ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

---

<sup>26</sup> Το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει χαρακτηριστεί ως η «παιδαγωγική της σύγκρουσης», με εντάσεις κοινωνικές και καλλιτεχνικές (Gallagher, 2007, 2018), συνεπώς ίσως πρόκειται για μια ακόμη ομοιότητα.

*«Το ΘτΕ στην εκπαίδευση είναι μια διαθεματική, διεπιστημονική, πολυφωνική, μη γραμμική φόρμα θεάτρου που επιτρέπει τη συνεργασία, τη σύγκρουση, τη συναίνεση και τη διαφωνία»* (Perry, 2010:155). Μπορεί να υποστηρίξει τους πολυγραμματισμούς και να προεκτείνει το Εκπαιδευτικό Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως γνωστικά αντικείμενα. Η παραγωγή και η παράσταση ΘτΕ είναι *«ένας ανώμαλος χώρος μάθησης με μοναδικές παιδαγωγικές δυνατότητες»* και συνδέεται με τη μεταδομιστική και την κριτική παιδαγωγική (Perry, 2010:3). Στην ανώτερη δραματική εκπαίδευση το μάθημα του ΘτΕ είναι η προφανής πρακτική εκπαιδευτική εμπειρία. Ο καθηγητής επιλέγει ποιο είδος θα διαλέξει που να ταιριάζει στα μέσα που έχει στη διάθεσή του και στο ιδιαίτερο περιβάλλον της τάξης (Arrighi, 2010). Η διδασκαλία ΘτΕ εκθέτει τους μαθητές στο επείγον ερώτημα του *«πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν να ζουν και να εργάζονται μαζί»* (Magnat, 2005 :82), στην αναζήτηση των αξιών και όχι των εμπορικών στοιχείων. Ο αυτοσχεδιασμός είναι προϋπόθεση για να σεβαστείς τους άλλους (Magnat, 2005).

Η σύγχρονη παιδαγωγική άποψη ότι η διαδικασία της διδασκαλίας με την οποία αποκτάται η γνώση είναι το ίδιο σημαντική με το περιεχόμενο (Ματσαγγούρας, & Χέλμης, 2002), επικοινωνεί με την έμφαση του Θεάτρου της Επινόησης στην διαδικασία δημιουργίας του έργου. Επίσης πλέον αναγνωρίζεται η φυσική κλίση του ατόμου προς τη συλλογική δράση καθώς και η αξία της συνεργασίας και των διαμαθηματικών σχέσεων μαζί με τις δασκαλομαθητικές, πάνω στις οποίες βασίζεται η διδασκαλία. (Ματσαγγούρας, & Χέλμης, 2002).

Σε σχέση με το ΘτΕ και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η τάση στην εποχή της «μετανεωτερικότητας» (μεταμοντερνισμού) είναι η αποδοχή της διαφορικότητας, της απόκλισης από τα καθιερωμένα και της άρσης της συγκάλυψης των αντιθέσεων. Υποστηρίζεται η αναζήτηση ισορροπιών, η κριτική στις «μακρο-αφηγήσεις» και η ανάπτυξη της αυταξίας, της αυτορρύθμισης και της αυτοαποτελεσματικότητας του μαθητή, ώστε να αντιμετωπίσει μια κοινωνία γεμάτη καταστάσεις αβεβαιότητας και ρίσκου. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με συνεργατικές διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και με συνεχείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Το ΘτΕ είναι το πλέον κατάλληλο εργαλείο για αυτό (Ματσαγγούρας, & Χέλμης, 2002).

*«Η προσοχή στη διαδικασία, στη συναίσθηση και στην κίνηση φέρνει στο προσκήνιο την προσοχή στο σώμα»* γιατί *το σώμα συγχρόνως νιώθει και κινείται. Ο κινούμενος εαυτός μαθαίνει ή το εγώ που μαθαίνει είναι σε κίνηση»* (Perry, 2010:7). Τα στοιχεία του ΘτΕ, όπως η πολυτροπικότητα και η σωματικότητα ταιριάζουν με τις νέες παιδαγωγικές τακτικές που συνιστούν οι νέες παιδαγωγικές θεωρίες αλλά λόγω του πειραματικού και

ανοιχτού αποτελέσματος δημιουργούν μια αντίθεση προς στη σημερινή εκπαίδευση στα σχολεία, η οποία στοχεύει σε ακαδημαϊκή επιτυχία και έχει ανάλογες δομές και πρόγραμμα (Perry, 2010:146). Εάν η εκπαίδευση είναι ανοιχτό σύστημα, τότε το ΘτΕ μπορεί να γίνει ένας εναλλακτικός τρόπος σχεδιασμού και υλοποίησης του Εκπαιδευτικού Δράματος και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (Perry, 2010:151). Τα πλεονεκτήματα του ΘτΕ για τους μαθητές και σπουδαστές, που ζουν σε περιβάλλον με αντιφάσεις και πολιτισμική αποσπασματικότητα, είναι η ανακάλυψη, η επίλυση προβλημάτων, ο εναγκαλισμός της αβεβαιότητας χωρίς τον φόβο να αποτύχουν, η ενδυνάμωση (Watkins, 2005 :170). και ότι δίνει την ευκαιρία για τη συμμετοχή όλων και *«για ποικίλους τρόπους μάθησης, γνώσης και ύπαρξης μέσα στην εκπαίδευση...Η αποτυχία πρέπει να είναι αποδεκτή όσο και η επιτυχία»* (Perry, 2010:151).

Δεν υπάρχουν πολλές έρευνες για τις εκπαιδευτικές εφαρμογές του ΘτΕ (Perry, 2010:3) ή για την εφαρμογή του ως εργαλείο βελτίωσης ψυχολογικών καταστάσεων. Οι περισσότερες εφαρμογές συχνά αφορούν στη δημιουργία παράστασης. Στο τέλος καταγράφεται ως συμπέρασμα ότι το ΘτΕ αποτελεί μια μέθοδο δημιουργίας παραστάσεων και ταυτόχρονα μια πολύπλευρη μαθησιακή εμπειρία μέσω βιωματικής, μαθητοκεντρικής και συνεργατικής μάθησης που μπορεί να αναδείξει και να ερευνήσει θέματα που αφορούν τους μαθητές και να εμπλουτίσει τη θεατρική Αγωγή στο Σχολείο (Στέφα, 2012). Ενδεικτικά αναφέρονται:

Μια εφαρμογή ΘτΕ έγινε από τον C. J Jackman, ο οποίος μέτρησε πόσο η επιστημονική ψυχοσωματική εκπαίδευση διευκολύνει τον αυθορμητισμό, τη δημιουργική ελευθερία και τη διάχυση των εμπειριών στο διαισθητικό και σωματικό ΘτΕ. Η σύνδεση της σωματικής εκπαίδευσης με τις γνωστικές θεωρίες προσφέρει δημιουργική ελευθερία και νέες δυνατότητες (Jackman, 2013:2).

Η K. Wampler παρουσίασε μια μέθοδο ΘτΕ χρησιμοποιώντας ένα παιδαγωγικό πρότυπο: τις επτά όψεις για την διευκόλυνση της συζήτησης της Madeline Hunter, τα viewpoints και την αξιολόγηση συμπεραίνοντας μέσα από την εμπειρία του ότι το ΘτΕ αποδεικνύεται μια καινοτόμος παιδαγωγική μέθοδος που προωθεί την επίτευξη βασικών παιδαγωγικών στόχων γιατί δημιουργεί μια ατμόσφαιρα άνεσης προκειμένου οι μαθητές να συνεργαστούν (Wampler, 2011).*«Το ΘτΕ είναι ένα πολύ πρακτικό μάθημα»* (Wampler, 2011:153), γιατί οι μαθητές εφαρμόζουν ό,τι έμαθαν από τις ασκήσεις, για να δημιουργήσουν το έργο.

Το 2011 έγινε προσπάθεια για αναβίωση του προγράμματος «kids do it all» (KDIA), με το οποίο απόφοιτοι από το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια Sandiego

βοηθούν μαθητές (7-13 ετών) και νέους να επινοήσουν τα δικά τους μικρά θεατρικά έργα κάθε εβδομάδας. Ο στόχος ήταν σε καλλιέργεια δεξιοτήτων αφήγησης με όλες τις φόρμες και τα καλλιτεχνικά μέσα: σενάριο, παράσταση, μουσική, χορός, οπτική τέχνη / σχέδιο μέσω του ΘτΕ. Το αποτέλεσμα ήταν ότι μέσω του ΚΔΙΑ οι συμμετέχοντες έδειξαν ότι είχαν την ικανότητα να αναπτύξουν τις ιδέες τους σε αφήγηση και να τις παρουσιάσουν δραματικά αλλά λόγω έλλειψης χρόνου αυτό έγινε με τη βοήθεια του θεατροπαιδαγωγού (Anderson, 2015).

#### 1.4.ΟΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ /ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

*«Το θέατρο αναπαράγει τη ζωή. Η τέχνη του θεάτρου επινοεί τη ζωή» (Barker, 2004:6).*

Η κύρια διαφορά μεταξύ του θεάτρου και των περισσότερων μορφών τέχνης είναι το γεγονός ότι είναι μια μορφή τέχνης, την οποία βιώνουμε συλλογικά (Baldwin, & Bicat, 2002: 16). Στο ΘτΕ είναι περισσότερο από κάθε άλλο τύπο θεάτρου το να είσαι μέρος μιας ομάδας (Baldwin, & Bicat, 2002:47) και η ομαδοσυνεργατική μορφή προσφέρει μεγάλες δυνατότητες για επικοινωνία και για δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2006) *«Η περίοδος των δοκιμών και οι δημόσιες παραστάσεις μπορούν να θεωρηθούν τελετουργικές ανθρώπινες δραστηριότητες ... κατά τις οποίες δημιουργούνται σημαντικές σχέσεις και διασυνδέσεις» (Magnat, 2005:79).*

*«Το ΘτΕ μπορεί να θεωρηθεί μια κατασκευή που εξερευνά και πλαισιώνει την κατάσταση, την υποκειμενικότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις με δημιουργικό και καλλιτεχνικό τρόπο» (Perry, 2010:148).* Ασχολείται με ιστορίες ενδιαφέρουσες και αιγιματικές για τις σχέσεις των ανθρώπων (Oddey, 1994), είναι μια καλλιτεχνική εξερεύνηση κατά την οποία όλοι οι συμμετέχοντες μπορεί να μάθουν να εκτιμούν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες, τις εμπειρίες και τις ερμηνείες του καθενός (Magnat,2005 :81). Έτσι, μπορεί να βοηθήσει τον έφηβο να φτάσει στο επόμενο επίπεδο διαπροσωπικής κατανόησης, στο οποίο μπορεί πλέον να συντονίζει τις διαφορετικές οπτικές όλων των άλλων προσώπων, χωρίς να νιώθει μοναδικός.(Γαλανάκη, 1996). Η δοκιμασία επί σκηνής και το να μπαίνεις στην θέση του άλλου είναι από τις βασικές τεχνικές. Η αλληλεπίδραση και η συνεργασία αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες και



την ενσυναίσθηση, μέσω της εμπειρίας να σκέφτεται και να μιλά κάποιος στη θέση ενός άλλου προσώπου, καθώς παίζει έναν ρόλο (Τσιάρας, 2016:31-33).

Τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν το ΘτΕ είναι η δυναμική της ομάδας, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η ανθρώπινη αλληλεπίδραση (Oddey,1994: 9). Το ΘτΕ βασίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη χημεία μεταξύ των ανθρώπων με συνέπεια να χρειάζεται οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις να διατηρούνται και να ενισχύονται, προκειμένου να μπορέσει να ολοκληρωθεί η διαδικασία και να παραχθεί ένα αποτέλεσμα, όμως στο ΘτΕ δεν είναι τίποτε υπό έλεγχο στην πραγματικότητα. (Oddey, 1994:66). Εφόσον οι κοινότητες χτίζονται πάνω στην εγγύτητα-αλληλεπίδραση, στους κοινούς αγώνες και στις κοινές δραστηριότητες, μέσα από την διαδικασία της επινόησης μπορεί να χτιστεί η ομάδα (Govan, Nickolson & Normington, 2007:81). Η σημασία και ανάδειξη της διαδικασίας έναντι του αποτελέσματος (Oddey, 1994: 163) μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα το θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων.

Το ΘτΕ προσφέρει την ευκαιρία να δώσουμε προσοχή και ερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους συνδεόμαστε μεταξύ μας και στον κόσμο μας. Στο μεταβατικό και εφήμερο διάστημα, μέσα στον οποίο το υποκείμενο που μαθαίνει σχετίζεται με το διαφορετικό- μέσω των μηχανισμών και των χρησιμοποιούμενων μέσων- δημιουργείται η αλληλεπίδραση. Η γνώση χρειάζεται τη συνοχή όσο και τη διαφορά. Χρειάζεται να δούμε *«πέρα από τα αποτελέσματα των σχέσεων που οδηγούν τις εμπειρίες και τις πράξεις μου στον κόσμο»*. Τα αποτελέσματα είναι σημαντικά αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι ένα *«ενδιάμεσο διάστημα των οποίων οι δυνάμεις της δημιουργικής και μαθησιακής διαδικασίας είναι πολύ δυνατές»* (Perry, 2010: 144).

*«Η διαδικασία της επινόησης ξεκινά από την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας με το ερέθισμα το οποίο έχει επιλεγεί ή με το σημείο εκκίνησης»* (Oddey, 1994:24). Η ανταπόκριση των μελών της ομάδας στα διάφορα ερεθίσματα οδηγεί στην επιλογή μιας μεθόδου εργασίας. *«Είναι σημαντική η αναγνώριση των αντιθέσεων με θετικό τρόπο και όχι οι βασικές και μέτριες λύσεις και απαιτήσεις...Το πιο σημαντικό μέρος της επιθυμίας για ΘτΕ είναι η δοκιμή των ιδεών με μια ομάδα ανθρώπων που ενδιαφέρονται να εργαστούν μαζί. Δεν υπάρχει υποκατάστατο της εξερεύνησης και του πειραματισμού των ιδεών έχοντας επίγνωση ότι όλα μπορεί να εγκαταλειφθούν και ότι πάντα υπάρχει η πιθανότητα να ξεκινήσουμε από την αρχή»* (Oddey, 1994:167- 168).

Οι συμμετέχοντες πρέπει να δεσμευτούν στην ομάδα ώστε να βρει την δυναμική της η ομάδα και να είναι ο καθένας υπεύθυνος για τον εαυτό του, δηλαδή θα προχωρήσουν εφόσον αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις. Βασική είναι η ευελιξία

(Oddey, 1994:150-154). Οι τεχνικές του ΘτΕ χρησιμοποιούνται και για τη δημιουργία μιας παράστασης ρεπερτορίου, για τη δραματοποίηση ιστοριών, παραμυθιών, επιμέρους σκηνών, δρώμενων και γενικά παραστάσεων κάθε είδους. Μάλιστα η επιθυμία για διάλογο και με τους θεατές οδήγησε και στη χρησιμοποίηση του «Θεάτρον φόρουμ» (Τσίγλη, 2008).

Σύμφωνα λοιπόν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση το ΘτΕ επιλέχθηκε ως εργαλείο στην παρούσα έρευνα δράσης, διότι οι βασικές πρακτικές, τεχνικές και μέθοδοί του αποτελούν τρόπους βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων μιας ομάδας. Πιο συγκεκριμένα:

1) Η έρευνα είναι βασική τακτική και φάση του ΘτΕ και θεωρητικά βοηθά τις διαπροσωπικές σχέσεις της ομάδας. Η έρευνα ενός θέματος βοηθά τα άτομα να γνωριστούν μεταξύ τους μέσα από το μοίρασμα των πληροφοριών, το οποίο γεννά ιδέες και αντιλήψεις (Oddey, 1994: 26). Επίσης, βοηθά στην έκφραση της γνώμης και την αποκάλυψη του εαυτού και κάθε μέλος πρέπει να ακούει με προσοχή και εμπιστοσύνη τους άλλους (Baldwin, & Bicat, 2002:7). Η εξερεύνηση ενός θέματος φέρνει κοντά τους ανθρώπους (Oddey, 1994:171) Η έρευνα μπορεί να είναι σε βιβλιοθήκες, μουσεία, παρατήρηση, internet, τηλεόραση, εφημερίδες (Baldwin, & Bicat, 2002: 37 «*Η μελέτη περιλαμβάνει την ανάγνωση βιβλίων, ανάγνωση ανθρώπων, ανάγνωση καταστάσεων*» (Μπόγκαρτ, 2009 :13).

2) Η ανάλυση μέσω συζητήσεων εκτός των άλλων προφανώς συνεπειών οδηγεί και σε αυτοκριτική ή και σε ανασκόπηση – ενδοσκόπηση του εαυτού (Oddey, 1994:26). Με τους μαθητές χρειάζεται ισορροπία ανάμεσα στις συζητήσεις, στην ανάλυση και στην επί τόπου δουλειά ώστε να μη χαθεί χρόνος. Επειδή η συζήτηση μπορεί να είναι ατέρμονη και να μην οδηγεί σε σκηνές, χρειάζεται προσπάθεια σε κάθε παρέμβαση να δημιουργείται μια σχετική σκηνή.

3)« Η επίλυση προβλημάτων είναι βασική στην διαδικασία της επινόησης» (Oddey, 1994:22). Η κρίσιμη δοκιμασία για την ομάδα είναι το να ξανασκέφτονται και να ισορροπούν τις ιδέες τους. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις για το έργο, πράγμα που αποτελεί μέρος της διαδικασίας της επινόησης, όπως και η ελευθερία, η δικαιοσύνη, τα δικαιώματα, η αφοσίωση (Oddey, 1994: 105).

4) Μια βασική πρακτική είναι η χρήση λευκών χαρτιών ή σεντονιού, στο οποίο καταγράφουν ιδέες κ.λ.π. Όλα αυτά έχουν να κάνουν με την τεχνική της ερώτησης. Οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις με καταιγισμό ιδεών ή ελεύθερο διάλογο ή ένας-ένας με

την σειρά είναι τρόποι επικοινωνίας της ομάδας. Με αυτές τις τεχνικές μπορεί να είναι ένας ο «πρόεδρος» της συζήτησης, όταν χρειάζεται να γίνονται παρεμβάσεις και να συνοψίζονται τα σημεία της συμφωνίας. Επίσης, υπάρχουν παιχνίδια για να μιλήσουν όλοι. Το δοχείο των ιδεών είναι ένας άλλος τρόπος, παρόμοιος με το γράψιμο σε μακρύ χαρτί. Οι Baldwin και Bicat δίνουν έμφαση στις ερωτήσεις πάνω στην ιστορία: για τους χαρακτήρες, τι θα ενδιαφέρει το κοινό, ποιο είναι το ηθικό δίλημμα – σύγκρουση, πώς θα παρουσιαστεί η σκηνή, ποια είναι η κατάληξη της ιστορίας, ποια είναι τα σημεία ανατροπής, ποιοι είναι οι κύριοι και οι δευτερεύοντες χαρακτήρες, τι συμβαίνει στιγμή προς στιγμή, ποια θα είναι η κίνηση, ο ρυθμός, το tempo, η οπτική, ο χώρος κ.λ.π. (Baldwin, & Bicat, 2002:10-11).

5) τα παιχνίδια –ασκήσεις αυτοσχεδιασμού<sup>27</sup>, χαλάρωσης, κίνησης και φωνητικής:

Το ενδιαφέρον για το παιχνίδι και την παιδική ηλικία επηρέασε το ΘτΕ του 1960-70. Ήδη το 1930 η Neva Boyd χρησιμοποίησε το παιχνίδι για να ωφελήσει την αλληλεπίδραση της ομάδας -σε ομάδες μεταναστών και αυτών που υπέφεραν από την οικονομική κρίση του 1930. Μετέπειτα η Nola Chilton και η Viola Spolin τα προώθησαν από την προετοιμασία του ηθοποιού ως τη δόμηση της ίδιας της ιστορίας και της παράστασης. (Heddon, & Milling, 2006:34.)

Οι τεχνικές του θεατρικού αυτοσχεδιασμού περιλαμβάνουν 1) τα παιχνίδια προθέρμανσης με τα οποία πορευοιμάζονται οι ηθοποιοί μέσω της αυτοσυγκέντρωσης και της δημιουργίας ενεργειακού δυναμικού, 2) οι ασκήσεις με τις οποίες αναπτύσσεται

---

<sup>27</sup> Ο αυτοσχεδιασμός είναι μια τεχνική που την βρίσκουμε τις απαρχές της δραματικής τέχνης, στο αρχαίο δράμα και στην αυτοσχέδια παρουσίαση των πρώτων τραγικών και κωμικών έργων. Η αρχαία μιμική αποτέλεσε την βάση της Commedia dell' arte, μιας θεατρικής μορφής στην οποία οι χαρακτήρες και οι λεπτομέρειες της πλοκής του έργου ήταν προϊόν αυτοσχεδιασμού στην σκηνή με βάση τον λόγο αλλά και τη σωματικότητα των ηθοποιών, οι οποίοι μπορούσαν να παίζουν την παράσταση οπουδήποτε (Τσιάρας, 2016). Ο αυτοσχεδιασμός στην συνέχεια χρησιμοποιήθηκε από τον Constantin Stanislavski και τον Jacques Copeau για την εκπαίδευση των ηθοποιών μέσα από την αφύπνιση της φαντασίας και της συναισθηματικής μνήμης (Τσιάρας, 2016). Η Viola Spolin στη δεκαετία του 1940 δημιούργησε πολλά αυτοσχέδια θεατρικά παιχνίδια, τα θεατροπαιχνίδια, δηλαδή αυτοσχεδιαστικές ασκήσεις υποκριτικής για την εκπαίδευση των ηθοποιών ως τη δόμηση της ίδιας της ιστορίας και της παράστασης (Heddon, & Milling, 2006· Τσιάρας, 2016), μέθοδο που συνέβαλε στη δημιουργία της αυτοσχέδιας κωμωδίας του Σικάγο. Παράλληλα τα χρόνια του '50 ο Keith Johnstone δημιούργησε δικά του θεατρικά παιχνίδια επηρεασμένος από την διδασκαλία του Antony Stirling και έδινε έμφαση στην προφανή και αυθόρμητη ιδέα ως βάση για τον αυτοσχεδιασμό την δημιουργικότητα. Είκοσι χρόνια αργότερα θεατρικές δραστηριότητες κινητοποιούν το σώμα του ηθοποιού και οδηγούν στην παράσταση μπροστά σε θεατές. Οι παραπάνω ενέπνευσαν τον Jerry Grotowski και την αισθητική του φτωχού θεάτρου, το οποίο συγγενεύει με τα σύμβολα του αυτοσχεδιασμού, τον Peter Brook με τα δρώμενα, τον Augusto Boal με το θέατρο forum στο να δημιουργήσουν δικούς τους τρόπους εκπαίδευσης και δημιουργίας παράστασης και εξάσκησης. Έτσι, η περίοδος της πρόβας μετατράπηκε σε μια διαδοχή από παιχνίδια αυτοσχεδιασμού για κάθε ζήτημα: φωνητικής εκπαίδευσης, συναισθηματικής και σωματικής έκφρασης και κίνησης. Το έργο που προέκυψε προέρχεται από την τελειοποίηση των θεατρικών αυτοσχεδιασμών, την καταγραφή τους υπό μορφή σεναρίου (Τσιάρας, 2016:20).

ένα συγκεκριμένο στοιχείο της δράσης, 3) τα παιχνίδια δημιουργίας παραστατικών δρώμενων με τα οποία αξιοποιούνται οι προτάσεις των θεατών για την δημιουργία μιας σκηνης (Τσιάρας, 2016).

α) Όταν φτιάχεται μια καινούρια ομάδα χρειάζονται εισαγωγικές-προκαταρκτικές ασκήσεις γνωριμίας. Αυτές είναι παιχνίδια, ασκήσεις αυτοσυγκέντρωσης, εμπιστοσύνης, αυτοπειθαρχίας, διασκέδασης και αυθορμητισμού. Οι ασκήσεις για τη βελτίωση της επικοινωνίας, της αυτοπεποίθησης και της ευαισθησίας βοηθάνε ταυτόχρονα στην εύρεση της ταυτότητας και της δυναμικής της ομάδας και αναπτύσσουν τα βασικά προσόντα για την παράσταση και οδηγούν στη δημιουργία του κλίματος της ομάδας, το οποίο θα ευνοήσει την ανάπτυξη και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών της (Oddey, 1994. 2006). Οι ίδιες κινήσεις μπορούν να επαναλαμβάνονται επί ώρες<sup>28</sup> (Heddon & Milling, 2007:84). Χρειάζονται δύο εβδομάδες με οκτάωρες πρόβες για να χτιστεί η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών (Baldwin, & Bicat, 2002: 49). Οι ασκήσεις με περπάτημα στο χώρο είναι πολύ σημαντικές, π.χ. οι ασκήσεις του Grotowski και του Boal και με προσοχή στην αναπνοή. Οι ασκήσεις του Boal είναι χρήσιμες για κάθε ομάδα ΘεΕ και έχουν σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ενεργητική ακρόαση, με το άνοιγμα στη γνώμη του άλλου, την ενσυναίσθηση, βοηθούν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία και στην αυτοσχέδια παράσταση (Oddey, 1994· Τσιάρας, 2016) .

β) Η ομάδα του ΘεΕ ερευνά το θέμα και πειραματίζεται με ποικίλες ιδέες και ερεθίσματα μέσω αυτοσχεδιασμών (Στέφα, 2012). Ο αυτοσχεδιασμός συνδέεται με το παιδικό παιχνίδι, ενός παιδιού που σκέφτεται πως θα παίξει με τα παιχνίδια του. Είναι ένα παιχνίδι με τους άλλους ανθρώπους, να τους δυσκολέψεις και να ρισκάρεις. Οι κινήσεις από δομημένες ασκήσεις αυτοσχεδιασμού συνδέονται με φανταστικές καταστάσεις και ενότητες. Η ιστορία μπορεί να υπάρχει σαν ιδέα, ή να υπάρχει στο μυαλό κάποιου, μετά έρχεται ή αφήγησή της ή κάποιος μπορεί να γράψει στο σπίτι του κάτι. Κάποιος άλλος την δημιουργεί στην πρόβα ή κάποιος άλλος την αυτοσχεδιάζει και την καταγράφει<sup>29</sup> (Heddon, & Milling, 2006:59). Ο σκηνικός αυτοσχεδιασμός είναι

---

<sup>28</sup> Κάθε μέρα πρέπει να ξεκινάει με τουλάχιστον μια ώρα προσεκτικά σχεδιασμένων σωματικών ασκήσεων για τη σωματική προετοιμασία και τη συνοχή της ομάδας (Baldwin, & Bicat, 2002: 25), αν και κάποιες ομάδες δεν κάνουν ζέσταμα (Heddon, & Milling, 2006:187).

<sup>29</sup> Ο Θεατρικός συγγραφέας μπορεί είτε να «προμηθεύσει» το υλικό για τους αυτοσχεδιασμούς των ηθοποιών είτε εφόσον το αποφασίσουν να καταγράφει το αποτέλεσμα των συζητήσεων των αυτοσχεδιασμών και των πειραματισμών σε ένα δομημένο σενάριο,

το οποίο με δοκιμή και περαιτέρω συζήτηση και με την συνδρομή του σκηνοθέτη-deviser και των υπόλοιπων αρμόδιων του θιάσου καταλήγει στην παράσταση. (Heddon, & Milling, 2006· Στέφα, 2012)

η κατεξοχήν πρωτότυπη και δημιουργική πράξη του ηθοποιού πάνω σε μια κατάσταση στην οποία δημιουργεί ένα συμβάν, απαντώντας στις συνθήκες ποιος, πού, πότε, γιατί, τι θέλει και τι κάνει, ποιος είναι βοηθός και ποιος εμποδίζει. Ο αυτοσχεδιασμός δεν χρειάζεται πρόβα. Τα ερεθίσματα οδηγούν σε αυτοσχεδιασμούς, οι οποίοι διαμορφώνουν το περιεχόμενο των σκηνών και της δράσης. Η κανονικότητα του παιχνιδιού μέσα από τα εργαστήρια αποκτά μια δυναμική σχέση με την κανονικότητα της καθημερινής ζωής (Λενακάκης, 2012). Στον αυτοσχεδιασμό *«είμαστε ο εαυτός μας σε μια συνθήκη, η οποία μας αφορά»* (Πιτούλη, 2000:32).

«Οι συμμετέχοντες μεταμορφώνουν τις εμπειρίες και τα όνειρά τους με αυτοσχεδιασμούς και πειραματισμούς πάνω από διάφορες θεατρικές φόρμες, π.χ. την μιμική, την όπερα, την αρχαία τραγωδία, το μπαλέτο, το γουέστερν, το κουκλοθέατρο (Στέφα, 2012). Ο σκοπός δεν είναι να πετύχει ή να διασωθεί το σύνολο του αυτοσχεδιασμού, αλλά οι στιγμές αλήθειας που προκύπτουν και δημιουργούν ενδιαφέρον και ερωτήσεις<sup>30</sup> (Πιτούλη, 2000).

γ) Στο ΘτΕ η τελειοποίηση αυτοσχέδιων σκηνών δημιουργεί το έργο (Τσιάρας, 2016). Ο αυτοσχεδιασμός είναι λεκτικός και σωματικός, μπορεί να είναι βραχύχρονος, μακρόχρονος ή ένα σκετς, όμως το αποτέλεσμα της επινόησης παρουσιάζεται συνήθως σε μια σεναριογραφημένη μορφή στους θεατές και όχι αυτοσχεδιαστικά (Στέφα, 2012· Τσιάρας, 2016).

*«Η διαδικασία του αυτοσχεδιασμού δίνει τη δυνατότητα για διερεύνηση του περιβάλλοντος και της ζωής»* (Τσιάρας, 2016:90). *«Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες αναπτύσσουν προσωπικές τεχνικές και δεξιότητες, απαραίτητες για τη διεξαγωγή του ίδιου του παιχνιδιού»* (Τσιάρας, 2016 :96). Προϋποθέτει ενεργητική ακρόαση, διάθεση συνεργασίας, εστίαση στον στόχο, ανταπόκριση στις προτάσεις των άλλων, εμπιστοσύνη, αυθορμητισμό, αφήγηση και μη λεκτική επικοινωνία, *«είναι η εξωτερίκευση της παρόρμησης, της διαίσθησης και του ενστίκτου»* (Τσιάρας, 2016:88). Η επιλεκτική προσοχή και η ενεργητική ακρόαση είναι δεξιότητες που καλλιεργούνται και μας βοηθούν να αντιληφθούμε διαφορετικούς τύπους πληροφοριών, να επικοινωνήσουμε καλύτερα, να έχουμε συναίσθηση των γεγονότων, των αισθημάτων και των προθέσεων, Μέσω των αισθητηριακών ερεθισμάτων (αφηγήσεις, μουσική, χρώματα, αντικείμενα) ενεργοποιείται η δημιουργικότητα (Τσιάρας, 2016). Το να αποδεχτείς τις ιδέες των άλλων ως προσφορές και ως βάσεις στήριξης του

---

<sup>30</sup> Μπορεί να γίνεται καταγραφή του αυτοσχεδιασμού. σε βίντεο. ( Forced Entertainment – Interactions, 2008).

αυτοσχεδιασμού συμβάλλει στο αίσθημα του ανήκειν, της ασφάλειας, κινητοποιεί για περισσότερη συμμετοχή, εμπυχώνει και ικανοποιεί (Τσιάρας, 2016 :70-71). Μια ομάδα είναι καλή στον αυτοσχεδιασμό, όταν ο καθένας συμπλέει με τους άλλους και μετά προσπαθεί να επιβάλλει κάτι για λίγο (Forced Entertainment – Interactions, χ.χ.).

Οι αυτοσχεδιασμοί παράγουν τις σχέσεις που ενώνουν τους χαρακτήρες στο παρόν και έτσι προκύπτει η αφηγηματική ιστορία. Η σωματικότητα του κάθε χαρακτήρα και η συμπεριφορά του, τα σωματικά του χαρακτηριστικά προκύπτουν επίσης με αυτοσχεδιασμό (Bechtel, 2013). Το σώμα επικοινωνεί μηνύματα και είναι μαζί με τη φωνή το εργαλείο του ηθοποιού. Έτσι εφαρμόζονταν ασκήσεις για την κίνηση, την έκφραση, την ορθοέπεια και την προβολή της ομιλίας με τη μετάδοση του συναισθήματος και της πρόθεσης πίσω από τα λόγια.

*«Υπάρχουν ομάδες που κάνουν ΘτΕ με συμμετέχοντες, ως μια θεραπευτική δραστηριότητα, συνήθως για να επιφέρουν προσωπική αλλαγή»* (Heddon, & Milling, 2006: 148· McKean, 2006). Τα εργαστήρια έχουν αυτοσχεδιασμούς, παιχνίδι ρόλων, και θέατρο forum, χωρίς να τους ενδιαφέρει η παράσταση σε κοινό, και σε αυτά συμμετέχουν έφηβοι (Heddon, & Milling, 2006).

Επίσης, το θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων είναι πολύ ευρύ και μέσω του ΘτΕ μπορούν να εκφραστούν σκέψεις, θέματα, αισθήματα των συμμετεχόντων- συνειδητά και υποσυνείδητα, τα οποία ένα έτοιμο θεατρικό έργο κατά πάσα πιθανότητα δεν θα μπορούσε να καλύψει, ενώ η διαδικασία της επινόησης είναι η πλέον κατάλληλη, γιατί προσφέρει ελευθερία της έκφρασης του εαυτού, ενδοσκόπηση και απελευθερώνει- φωτίζει κρυφές σκέψεις και ανομολόγητα συναισθήματα (Oddey, 1994: 27). Το ΘτΕ μπορεί να αναδείξει τις διαφορετικές οπτικές, ιδέες, εμπειρίες, προσεγγίσεις για το θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων, όλων των μελών της ομάδας. Η επιλογή των ρόλων γίνεται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, κανείς δεν απορρίπτεται και όλοι μπορούν να συμμετάσχουν, γεγονός που μπορεί να τονώσει την αυτοπεποίθησή τους και να τους κάνει να νιώσουν ότι έχουν μια καλλιτεχνική αποστολή (Young, 2012 :140).

Τέλος, η επιλογή της θεατρικής φόρμας είναι μια δυνατότητα, η οποία μπορεί να εξουδετερώσει το άγχος και το τρακ κάποιων μελών μιας ερασιτεχνικής ομάδας-τάξης. Επίσης, μπορεί να δουλευτεί μέσα από τη διαδικασία και να προκύψει αυτό που ταιριάζει καλύτερα στο θέμα και στην ομάδα.

## **2.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-**

### **2.1.ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ-Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ**

Η έρευνα δράσης με τίτλο: «Τεχνικές του Θεάτρου της Επινόησης για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των εφήβων» επιδιώκει να αποδείξει ότι τεχνικές του ΘτΕ μπορούν να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των εφήβων. Η ερευνητική υπόθεση είναι ότι οι τεχνικές του Θεάτρου της Επινόησης μπορούν να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των εφήβων μαθητών. Ειδικότερα εξετάζεται εάν οι τεχνικές του ΘτΕ μπορούν να βελτιώσουν τις σχέσεις με τους γονείς, τους συνομηλίκους, τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους. Οι επιμέρους πτυχές –υποερωτήματα των διαπροσωπικών σχέσεων που εξετάστηκαν ήταν η αποδοχή, ο σεβασμός, η επικοινωνία, η κατανόηση, η εμπιστοσύνη, η αλληλοβοήθεια - συμπαράσταση, η εχεμύθεια, η συντροφικότητα, η ενσυναίσθηση, η εκμυστήρευση και η διαχείριση συναισθημάτων.

Η ερευνητική στρατηγική μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η έρευνα δράσης με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μέσων συλλογής δεδομένων, με τελικό στόχο την βελτίωση της ποιότητας της προς διερεύνηση προβληματικής κοινωνικής κατάστασης (Ιωσηφίδης, 2003). Είχε προηγηθεί από την ερευνήτρια ανίχνευση στοιχείων για τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών της Α΄ Λυκείου, οι οποίοι κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας φοιτούσαν στη Β΄ Λυκείου. Η διάγνωση των αναγκών τους (με ομαδική συνέντευξη και παρατήρηση κατά τη διάρκεια διδακτικής παρέμβασης σε κάποια μαθήματα) είχε οδηγήσει στην επιλογή του θέματος των διαπροσωπικών σχέσεων. Όμως το μονόωρο project για τη Β΄ Λυκείου που ισοδυναμεί με πραγματικό χρόνο 30΄ οδήγησε στην απόρριψη της Β΄ Λυκείου από την έρευνα-δράση, διότι ο χρόνος των 25΄-30΄ καθιστά αδύνατη την πραγματοποίηση παρέμβασης με τεχνικές ΘτΕ. Έτσι η έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Α΄ Λυκείου.

*«Η έρευνα δράσης είναι ένα πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει»* (McNiff, 1993: 3), πάνω σε ένα θέμα ή μια κατάσταση, η οποία χρειάζεται παρεμβάσεις. Στην ερευνητική ομάδα υπάρχει ένας συντονιστής που μπορεί να είναι ένας κριτικός φίλος-συνεργάτης (critical friend). Η έρευνα δράσης μελετά τα παιδαγωγικά φαινόμενα μέσα στην σχολική τάξη, η οποία αποτελεί τον φυσικό τους χώρο (Καλδή, χ.χ.).

Στην ερευνητική ομάδα υπάρχει ένας συντονιστής που μπορεί να είναι ένας κριτικός φίλος-συνεργάτης (critical friend). Η έρευνα δράσης μελετά τα παιδαγωγικά φαινόμενα μέσα στην σχολική τάξη, η οποία αποτελεί τον φυσικό τους χώρο.

Η παρούσα δράση αντικαθιστά μια παραδοσιακή διδασκαλία θεατρικού εργαστηρίου με μια μέθοδο εφευρεμένη, η οποία είναι η χρήση τεχνικών του ΘτΕ και η οποία προτείνει μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση. Με αυτόν τον τρόπο η όλη εμπειρία συμμετοχής στο εργαστήριο-δράση έχει τη μεγαλύτερη σημασία (Τσιμπουκέλη, 2010:51).

Η μελέτη βασίζεται στην πειραματική μέθοδο έρευνας. Χωρίζονται τα υποκείμενα-συμμετέχοντες σε δύο ισοδύναμες ομάδες, στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα της Α' Λυκείου δημόσιου σχολείου, του 1ου Γενικού Λυκείου Ναυπλίου, στο οποίο φοιτούν μαθητές από διάφορες περιοχές του Δήμου Ναυπλιέων, -αστικές, ημιαστικές, αγροτικές-, οι οποίοι παρουσιάζουν διαφορές ως προς το κοινωνικό, μορφωτικό, οικονομικό τους επίπεδο, καθώς και ως προς την εθνικότητα. Η δειγματοληψία σκοπιμότητας ή ευκολίας εφαρμόστηκε αφενός διότι η εμψυχώτρια -ερευνήτρια υπηρετεί ως φιλόλογος στο 1<sup>ο</sup> ΓΕΛ Ναυπλίου. Έγινε επιλογή του project από τους μαθητές Α' Λυκείου του σχολείου –1ου ΓΕΛ το οποίο επιλέχθηκε. Καθορίστηκε το τμήμα-ομάδα ελέγχου, το οποίο ήταν ένα άλλο τμήμα της Α' Λυκείου project. Το δείγμα σκοπιμότητας αποτέλεσαν συνολικά 38 έφηβοι μαθητές-τριες: 19 άτομα στην πειραματική ομάδα (9 αγόρια και 10 κορίτσια) και 19 άτομα στην ομάδα ελέγχου (10 αγόρια και 9 κορίτσια).

## 2.2. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 2.2.1. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η περιγραφική προσέγγιση της φιλικής σχέσης ως προς την ποιότητά της βασίζεται στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και βοηθά στην κατανόηση όλων των πτυχών του φαινομένου.

Ως προς την ποιότητα της σχέσης αυτή καθορίζεται από την ύπαρξη θετικών ή αρνητικών χαρακτηριστικών τύπων αλληλεπίδρασης και επακόλουθων παροχών – απολαβών, τα οποία έχουν συμπεριληφθεί σε ερωτηματολόγια και τα οποία εξετάστηκαν, προκειμένου να κατασκευαστεί το ερωτηματολόγιο της έρευνας και γίνει συλλογή ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων:



1. Το ερωτηματολόγιο Attachment Questionnaire for Children (Muris, Mayer & Mesters, 2000` Kokkinos, Voulgaridou & Koukoutsis, 2014) το οποίο αποτελεί προσαρμογή του ερευνητικού εργαλείου των Hazan και Shaver (1987) και μετράει τον τύπο δεσμού και σε εφήβους (ασφαλής, αποφυγής, αμφιθυμικός) βασισμένο στην υπόθεση ότι οι σχέσεις στοργής που αναπτύσσουν τα παιδιά καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το είδος του δεσμού. Το ερωτηματολόγιο (AQC) συνδέεται με το IPPA (Μάνδραλη, & Παρουσίδου, 2014).
2. Το The Person's Relating to Others Questionnaire (PROQ2) (Birtchnell, & Evans, 2004),
3. Το Peer Relations Questionnaire (Prq) For Children (Rigby, & Slee, 1993), το Peer Relations Questionnaire (Rigby and Slee, 1993) και το Peer Relations Assessment Questionnaire (Rigby, 1997), τα οποία σταθμίστηκαν στην Αυστραλία σε 30.000 παιδιά 8-18 ετών (Κυριακίδης, 2007)
4. Το ερωτηματολόγιο ICQ- Interpersonal Competence Questionnaire (Buhrmester, 1990) με 40 ερωτήσεις στα θέματα: α) πρωτοβουλία στις σχέσεις, β) μοίρασμα προσωπικών πληροφοριών, γ) αντίσταση στην πίεση, δ) παροχή συναισθηματικής συμπαράστασης – συμβουλής, ε) διαχείριση συγκρούσεων.
5. Η κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς του εφήβου των Lechner και Rosenthal (1984), με 22 ερωτήσεις για καταστάσεις α) υπερβολικής ενδοπροσωπικής αυτοσυνειδησίας β) φανταστικού ακροατηρίου (Γαλανάκη, 1996<sup>31</sup>).
6. Η κλίμακα των θετικών σχέσεων με τους άλλους, η οποία ανήκει στις Κλίμακες του Ψυχολογικού Ευ Ζην των Ryff και Keyes (1995) και μετρά την ικανοποίηση από τις σχέσεις, οι οποίες είναι σχέσεις εμπιστοσύνης, ζεστασιάς, οικειότητας, αφοσίωσης και ενσυναίσθησης (Μπογιατζόγλου, 2011).
7. Η αναθεωρημένη κλίμακα μοναξιάς UCLA των Russel, Peplau & Cutrona (1980) (Μπογιατζόγλου, 2011).
8. Το ερωτηματολόγιο FMIQ –Family Members Interrelating Questionnaire, (Self-rating version) με 48 ερωτήσεις και other-rating με 48 ερωτήσεις σύμφωνα με την θεωρία του Birtchnell (Δέδε, Τριπολιτσιώτη & Πουλιούλου, 2011).

---

<sup>31</sup> Η μοναξιά αυξάνεται αναλόγως με το φανταστικό ακροατήριο και η υπερβολική αυτοσυνειδησία σχετίστηκε με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους. Γι αυτό προτείνονται προγράμματα παρέμβασης για τη μείωση των εγωκεντρικών τάσεων των εφήβων, όπως π.χ. την υπερβολική συμμόρφωση με την ομάδα συνομηλίκων, την υπερβολική ενασχόληση με την εξωτερική εμφάνιση, τις ριψοκίνδυνες συμπεριφορές (Γαλανάκη, 1996).

9. Το τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας του ΕΚΠΑ που περιλαμβάνει: α. την κοινωνική επάρκεια, δηλαδή την ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο, με συγκεκριμένους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, λειτουργικούς και μη επιβλαβείς, την διαπροσωπική επικοινωνία, συνεργασία, αυτοέλεγχο, δεξιότητες διεκδίκησης και συμμόρφωσης, β. τη σχολική προσαρμογή, δηλαδή προσεκτική παρακολούθηση, οργάνωση της μελέτης, αποτελεσματικότητα, σχεδιασμό, κίνητρα γ. τη συναισθηματική επάρκεια που σημαίνει διαχείριση συναισθημάτων και του στρες, ενσυναίσθηση, προσαρμοστικότητα, συναισθηματική αντίληψη δ. την αυτοαντίληψη ε. την προβληματική συμπεριφορά (Κουταλιανού, 2017· Γιαννούλη, χχ).

10. Τα ψυχομετρικό τεστ για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων SSRS-S των Gresham και Elliot (1990) και τη διαπροσωπική προσαρμογή,<sup>32</sup> δηλαδή την αρμονική συμβίωση με τους άλλους, την οποία περιλαμβάνει εκτός των άλλων τις υποκλίμακες της κοινωνικής επάρκειας (που σημαίνει να έχει διαπροσωπική επικοινωνία, συνεργασία με συνομηλίκους και δεξιότητες διεκδίκησης – ηγετικές ικανότητες), της συναισθηματικής επάρκειας (που σημαίνει αυτοέλεγχο, ενσυναίσθηση, διαχείριση συναισθημάτων και στρες) και προβλήματα συμπεριφοράς (δηλαδή διαπροσωπική και ενδοπροσωπική προσαρμογή) Τα συμπτώματα που εμποδίζουν τη διαπροσωπική προσαρμογή, δηλαδή των αρμονική συμβίωση με τους άλλους είναι η επιθετικότητα, η ανυπακοή, η παρορμητικότητα, η καταστροφικότητα, η εχθρότητα, η εριστικότητα, ο αρνητισμός (ΕΔΕΠ, χ.χ.).

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου τελικά χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από: 1) το Relationship Scales Questionnaire των Bartholomew & Horowitz (1991), με 30 ερωτήσεις σε 5βαθμη κλίμακα Likkert ( Relationship Scales Questionnaire, χ.χ.).

Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες και εκφράζει το μοντέλο ταξινόμησης των τεσσάρων τύπων Δεσμού <sup>33</sup> της Bartholomew με δύο μοντέλα του

---

<sup>32</sup> Η διαπροσωπική προσαρμογή (ισορροπία και λειτουργικότητα) είναι κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή και αφορά στην σύναψη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων και στην ένταξη σε κοινωνικά πλαίσια, μέσα από την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών. Η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται στην ικανότητα προσέγγισης των πιθανών φίλων, αξιολόγησης και αντοχής στην απώλεια (Μαρτιμανάκη, 2015).

<sup>33</sup> Ο ασφαλής τύπος δεσμού εκφράζεται με την άνεση, την εγγύτητα και την οικειότητα προς το πρόσωπο δεσμού και την έλλειψη του φόβου, της μοναξιάς ή της απόρριψης. Ο ασφαλής δεσμός με τους συνομηλίκους συσχετίστηκε με την ενσυναίσθηση. Οι έφηβοι με ανασφαλή δεσμό – απορριπτικό δεσμό – αποφυγής αποφεύγουν την οικειότητα και τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις προβάλλοντας την αξία της ανεξαρτησίας και της αυτάρκειας λόγω της μη κάλυψης των αναγκών τους από τους γονείς. Ενώ όσοι έχουν ανασφαλή δεσμό εμμονής-φοβικό, εξαρτώνται υπερβολικά από τους άλλους και ασχολούνται

εαυτού και του άλλου: την διάσταση άγχους και την διάσταση της αποφυγής «Η διακριτική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνει την δομή των δύο διαστάσεων άγχους και αποφυγής (Δασκάλου, 2016:139). Το μοντέλο του εαυτού είναι δομικό στοιχείο των ενεργών τύπων δεσμού. Οι έρευνες έδειξαν ότι οι έφηβοι με ισορροπημένες, σύνθετες και σταθερές δομές του εαυτού παρουσιάζουν ασφαλή τύπο δεσμού, καλές διαπροσωπικές σχέσεις, αντιμετωπίζουν με ευελιξία τις αγχογόνες καταστάσεις και έχουν καλύτερη υγεία (Δασκάλου, 2016). Από αυτό ελήφθησαν οι ερωτήσεις για την μοναξιά, τον ανασφαλή δεσμό<sup>34</sup>, και τον αυτοέλεγχο- επιθετικότητα σχέσεων<sup>35</sup>.

2.το ερωτηματολόγιο για το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης -Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (TET)-My class inventory- των Fraser, Anderson και Walberg (1982), όπως προσαρμόστηκε από τον Ματσαγγούρα, το οποίο εξετάζει το πως βιώνουν και νοηματοδοτούν συναισθηματικά οι μαθητές τις σχέσεις τους με το μαθησιακό περιβάλλον, σε 5 υποκλίμακες με τις 5 διαστάσεις (Ματσαγγούρας, 2000). Από αυτό ελήφθησαν τρεις ερωτήσεις για την διενεκτικότητα, δηλαδή τον βαθμό τριβών και αντιπαραθέσεων, μια για την ανταγωνιστικότητα και μια για την συνεκτικότητα της τάξης.

3.μια συνοπτική εκδοχή του ερωτηματολογίου του δεσμού γονέων και συνομήλικων IPPA- Inventory of Parents and Peer Attachment (IPPA) των Armsdem, και Grennberg, (1987), με αναζήτηση στοιχείων επικοινωνίας, εμπιστοσύνης, αποξένωσης, κατανόησης, για να μετρηθεί η ποιότητα των σχέσεων με γονείς, φίλους και συνομήλικους. Αυτό είναι υψηλής αξιοπιστίας και εγκυρότητας.- σε 5βαθμη κλίμακα ποτέ / όχι ποτέ, όχι πολύ συχνά, κάποιες φορές, συχνά σχεδόν πάντα / πάντοτε, το οποίο έχει ερωτήσεις για τη σχέση με τους γονείς και στενούς φίλους δηλαδή με τους σημαντικούς άλλους. Βασίζεται στην θεωρία του δεσμού με τρεις βασικές διαστάσεις: την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την ποιότητα της επικοινωνίας και την έκταση του θυμού και της αποξένωσης. Είναι αυτοαναφορικό (Armsden, & Greenberg, 1987).

---

συνεχώς με τις σχέσεις λόγω της συνέπειας της γονεϊκής φροντίδας. με επιδίωξη πολύ στενής σχέσης και μεγάλου φόβου εγκατάλειψης (Δασκάλου, 2016).

<sup>34</sup> Η τάση για ανεξαρτησία αποτιμάται θετικά από την Θετική Ψυχολογία, και όχι ως έκφραση ανασφαλούς δεσμού (Ψυλλού, 2014).

<sup>35</sup> Η επιθετικότητα σχέσεων αποβλέπει στην καταστροφή των σχέσεων των άλλων, την κακομεταχείριση και την πρόκληση βλάβης στους άλλους μέσω διάδοσης κακόβουλων φημών, μέσω της κοινωνικής απομόνωσης των άλλων, την καταστροφή της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής τους θέσης (κοινωνική επιθετικότητα) (στον χώρο των εκπαιδευτικών αυτά τα φαινόμενα κυριαρχούν ιδίως διότι υπάρχει ικανοποίηση από την άσκηση ελέγχου και την πρόκληση οδύνης, χαμηλή ενσυναίσθηση και ηθική αποδεδύσμευση –απεμπλοκή (Βουλγαρίδου, 2014).

4.το ερωτηματολόγιο για τις ποιότητες της φιλίας ή ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές σχέσεις ή η ποιότητα της σχέσης που έχει ως παράγοντες 1) την εκτίμηση και το ενδιαφέρον – φροντίδα, 2) τη διαχείριση των συγκρούσεων, 3) τη σύγκρουση και την προδοσία, 4) τη βοήθεια και καθοδήγηση, 5) τη συντροφικότητα και συνδημιουργία, 6) την εκμυστήρευση με 41 ερωτήσεις των Berndt & Perry του 1986, το οποίο σχηματίστηκε σε κλίμακα (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1994) με έμφαση στη συντροφικότητα, σύγκρουση, βοήθεια, οικειότητα, εγγύτητα, ασφάλεια και αποδοχή<sup>36</sup>. Οι Parker και Asher το 1993 καθόρισαν την ποιότητα της φιλίας αναλόγως του βαθμού α. φροντίδας – υποστήριξης – ενδιαφέροντος, β. διαφωνίας – σύγκρουσης προδοσίας και έλλειψης εμπιστοσύνης, γ συντροφικότητας - διασκέδασης, δ. βοήθειας και καθοδήγησης, ε .οικειότητας – αυτοαποκάλυψης, στ. διαχείρισης των συγκρούσεων με αποτελεσματική και δίκαιη επίλυση (Καλάτη, 2015). Το FQQ (Parker & Asher, 1993), μετρά έξι χαρακτηριστικά ενώ των Bukowski, Hora & Boivin (1994)- FQS μετρά πέντε (Μπαρμπούτη, 2005).

5.Το ερωτηματολόγιο McGill Friendship Questionnaires για τη φιλία με 30 ερωτήσεις σε 8βαθμη κλίμακα (Mendelson, & Aboud, 1999).

Από αυτά ελήφθησαν οι περισσότερες ερωτήσεις. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια ως μέσο για τον έλεγχο των υποθέσεων της παρούσας έρευνας μεταφράστηκαν με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική και στη συνέχεια έγινε αντίστροφη μετάφραση από την ελληνική στην αγγλική, όπου ο μεταφραστής ο οποίος δεν γνώριζε τα αρχικά ερωτηματολόγια μετάφρασε από τα ελληνικά στα αγγλικά τις μεταφρασμένες ερωτήσεις.

Το τελικό ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε με συνδυασμό ερωτήσεων από αυτά αποτελείται από 44 ερωτήσεις. Οι απαντήσεις συμπληρώνονται σε πεντάβαθμη κλίμακα: ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, πολύ συχνά, πάντα

Τα επιμέρους ερωτήματα είναι εάν βελτιώνεται η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων: α) με τους γονείς, β) με τους φίλους-φίλες, γ) με τους συμμαθητές-συμμαθήτριες, δ) με τους καθηγητές. Δηλαδή η ποιότητα των σχέσεων με 1) τους ανήλικους-συνομηλικούς και 2) με τους ενήλικους, με τους οποίους έρχεται σε

---

<sup>36</sup> Ο William Michael Bukowski και η Betsy Hoza καθόρισαν τους δείκτες της φιλικής σχέσης, οι οποίοι είναι 1) η ύπαρξη αμοιβαίας φιλίας 2) ο αριθμός των φίλων 3) η ποιότητα της σχέσης με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και 4) η ικανοποίηση από την σχέση. Σύμφωνα με τους Jeffrey G. Parker και Steven R. Asher (1993) τα παραπάνω μαζί με το αίσθημα της ικανοποίησης αποτελούν την προσαρμογή στην φιλία (Μπαρμπούτη, 2005).

καθημερινή επαφή το υποκείμενο τη έρευνας, δηλαδή ο έφηβος μαθητής της Α' Λυκείου. Μέσα από τις ερωτήσεις διερευνήθηκαν:

- τα θέματα της αποδοχής, σεβασμού, επικοινωνίας, κατανόησης, εμπιστοσύνης, αλληλοβοήθειας- συμπαράστασης από τους γονείς (ερωτήσεις 1-8)
- τα θέματα της αποδοχής, σεβασμού, επικοινωνίας, κατανόησης, εμπιστοσύνης, αλληλοβοήθειας- συμπαράστασης, εχεμύθειας, συντροφικότητας, ενσυναίσθησης, εκμυστήρευσης από τους φίλους,<sup>37</sup> (ερωτήσεις 9-23)
- τα θέματα της αποδοχής, σεβασμού, επικοινωνίας, κατανόησης, εμπιστοσύνης, αλληλοβοήθειας- συμπαράστασης, συντροφικότητας, ενσυναίσθησης από τους συμμαθητές (ερωτήσεις 24-32 και 36-38).
- τα θέματα της επικοινωνίας, σεβασμού και εμπιστοσύνης σε σχέση με τους καθηγητές<sup>38</sup> (ερωτήσεις 39-44).
- θέματα συναισθηματικού ελέγχου και προσαρμογής: το θέμα της μοναξιάς, της επιθετικότητας σχέσεων, και του απορριπτικού δεσμού<sup>39</sup> ως προς τον εαυτό. (ερωτήσεις 33-35)

Το ερωτηματολόγιο σταθμίστηκε σε προέρευνα σε 3ο τμήμα Α' Λυκείου του 1<sup>ου</sup> ΓΕΛ Ναυπλίου, στο οποίο μοιράστηκε το τεστ-ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση και σχολιασμό από τους μαθητές. Οι παρατηρήσεις καταγράφηκαν. Κατά την προέρευνα δεν διαπιστώθηκαν προβλήματα κατανόησης και ανάγκη επαναδιατύπωσης των ερωτήσεων αλλά ζητήθηκε διευκρίνιση για μια ερώτηση, στην οποία δεν υπήρχε επιλογή απαντήσεων. Αυτό διορθώθηκε με τη συμπλήρωση των πέντε δυνατών απαντήσεων επί τόπου. Η εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων υπολογίστηκε με το δείκτη - συντελεστή Cronbach's alpha για κάθε στοιχείο (item) της κλίμακας με μέσο όρο των αλληλοσυσχετίσεων 0,83 για το συνολικό δείγμα.

### 2.2.2. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

<sup>37</sup> Στο ερωτηματολόγιο που κατασκεύασε η ερευνήτρια στο κομμάτι με τους φίλους-ες αναζητείται η ποιότητα των φιλικών σχέσεων, ενώ στο κομμάτι με τους συμμαθητές ερευνάται εάν οι σχέσεις τείνουν να είναι απλές φιλικές.

<sup>38</sup> Στο ερωτηματολόγιο επιχειρήθηκε να γίνει διερεύνηση των σχέσεων των εφήβων με τους καθηγητές τους με δεδομένο ότι δεν μπορούσε να υπάρξει παρέμβαση για βελτίωση από την μεριά των καθηγητών.

<sup>39</sup> Η αυτονομία θεωρείται θετικό στοιχείο στην θετική ψυχολογία (Ψυλλού, 2014) και φάνηκε ότι έτσι την εξέλαβαν και οι μαθητές.

- η συμμετοχική παρατήρηση με την τήρηση ημερολογίου, στο οποίο η ερευνήτρια – εμπυχώτρια κατέγραφε τις σκέψεις, τις εμπειρίες, την πορεία των παρεμβάσεων, όλα τα συμβάντα, τη στάση των μαθητών και το κλίμα της σχολικής τάξης. Στο ημερολόγιο γινόταν συστηματική και άμεση καταγραφή της πορείας της κάθε παρέμβασης, λίγες ώρες μετά την ολοκλήρωσή της. Στο ημερολόγιο η ερευνήτρια σημείωνε προσωπικές σκέψεις, συναισθήματα και προβληματισμούς καθώς και όσα της εξέφραζε ο κριτικός φίλος. Επίσης κατέγραφε τις συμπεριφορές των μελών της πειραματικής ομάδας, όταν αυτές θεωρούσε ότι είχαν ιδιαίτερη σημασία για το αντικείμενο της έρευνας. Στο ημερολόγιο έγινε αναλυτική και συστηματική καταγραφή των συναντήσεων, των δικών της παρατηρήσεων σε σχέση με αυτές, του αναστοχασμού της ομάδας. Η συμμετοχική παρατήρηση οδήγησε την ερευνήτρια να συλλέξει δεδομένα για τον κριτικό φίλο, για το σχολικό κλίμα για τα μέλη της ομάδας, τις αντιδράσεις, την στάση τους, τις σχέσεις μεταξύ τους και τη σχέση με τους καθηγητές.
- η ατομική συνέντευξη των μαθητών. Στις ατομικές συνεντεύξεις διερευνήθηκε μέσω των ερωτήσεων αφενός μια γενική εντύπωση που είχε ο κάθε μαθητής για την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές – καθηγητές - φίλους και γονείς και αφετέρου οι απόψεις και οι εντυπώσεις του από όλη την παρέμβαση. Με την ατομική συνέντευξη εξετάζουμε το θέμα μας από την οπτική γωνία των υποκειμένων. Οι ερωτήσεις της ατομικής συνέντευξης περιείχαν στοιχεία αξιολόγησης-αναστοχασμού όλης της δράσης.
- ο κριτικός φίλος. Τον ρόλο του κριτικού φίλου έπαιξε ο υπεύθυνος καθηγητής του πρότζεκτ, ο οποίος επέλεξε να μην είναι απλός και ουδέτερος παρατηρητής. Αντίθετα συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες, εξέφραζε την άποψή του και υπενθύμιζε τους σχολικούς κανόνες και τους όρους του δραματικού συμβολαίου. Επίσης, εξέφραζε ελεύθερα τις απόψεις του σε θέματα που του έθετε η ερευνήτρια κατ' ιδίαν χωρίς κλείδα παρατήρησης.
- σε τακτά διαστήματα γινόταν αναστοχασμός (προφορικός και γραπτός-ελεύθερος ή με συγκεκριμένες ερωτήσεις) με αξιολόγηση της παρέμβασης αλλά και της συνολικής πορείας του εργαστηρίου, ήτοι πραγματοποιήθηκε διαμορφωτική αξιολόγηση των εργαστηρίων

### 2.3.ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το ερωτηματολόγιο<sup>40</sup> διανεμήθηκε στους μαθητές πριν την έναρξη και μετά την λήξη του προγράμματος των παρεμβάσεων. Το διάστημα που μεσολάβησε από την αρχική ως την τελική μέτρηση ήταν 8 μήνες. Το ίδιο διάστημα μεσολάβησε και στην ομάδα ελέγχου στην οποία δεν έγινε καμία παρέμβαση. Η τελική μέτρηση πραγματοποιήθηκε δύο εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων. Για την αποφυγή δημιουργίας άγχους κατά τη χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια να καταστεί σαφές ότι δεν πρόκειται για έλεγχο γνώσεων και δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Δόθηκε η οδηγία να διαβάσουν οι μαθητές προσεκτικά τις ερωτήσεις και να τις απαντήσουν όλες με ειλικρίνεια, γιατί ήταν διασφαλισμένη η ανωνυμία τους. Το περιβάλλον ήταν ήσυχο και ολοκληρώθηκε η συμπλήρωση του τεστ σε 10-15 λεπτά, χωρίς να ζητηθούν διευκρινήσεις. Οι μαθητές φάνηκαν ότι διάβασαν προσεκτικά τις ερωτήσεις και ότι δεν βιάστηκαν να απαντήσουν.

### 2.4 Η ΔΡΑΣΗ

*«Μελέτησε, ανάλυσε,  
κάνε ελεύθερους συνειρμούς,  
σχημάτισε εικόνα, προετοίμασε  
150 ιδέες για κάθε σκηνή, γράψε τα όλα σ'  
ένα χαρτί και μετά έσω έτοιμος  
να τα πετάξεις όλα στα σκουπίδια»  
(Μπόγκαρτ, 2009 :157).*

Η ηλικία των δεκαπέντε ετών με την ωρίμανση των γνωστικών δομών και των κοινωνικών εμπειριών οδηγεί στην υποχώρηση του εγωκεντρισμού και άρα είναι ιδανική για τέτοιου είδους παρεμβάσεις. Επίσης, η όλη διαδικασία βοηθά στις διαπροσωπικές σχέσεις, με την απόκτηση οικειότητας, η οποία οδηγεί στην υποχώρηση του προσωπικού μύθου (Γαλανάκη, 1996).

---

<sup>40</sup> τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς υπολείπονται ως εργαλεία μιας λεπτομερούς ατομικής συνέντευξης και μιας λεπτομερούς και ονομαστικής παρατήρησης, καθώς υπάρχουν οι περιορισμοί της κουλτούρας ειλικρίνειας και η διάθεση της στιγμής (Μπαρμπούτη, 2005). Η ανώνυμη διανομή προσπαθεί να διασφαλίσει την ειλικρίνεια των ερωτώμενων.

Η παρέμβαση με τη χρησιμοποίηση τεχνικών του ΘτΕ σχεδιάστηκε να ολοκληρωθεί σε 15-16 συναντήσεις των 60 λεπτών (με διάλειμμα 5 λεπτών), στο πλαίσιο των δώρων των διαθεματικών σχεδίων δράσης-ερευνητικών εργασιών (projects) μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Το πρόγραμμα περιέλαβε είκοσι παρεμβάσεις και εκτυλίχθηκε σε οκτώ μήνες - σε πραγματικές ώρες ήταν είκοσι και σε σχολικές σαράντα. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν εντός και εκτός του σχολικού χώρου, κατά το σχολικό έτος 2017-18. Ο χρόνος στην έρευνα μπορεί να θεωρηθεί μέσα στα πλαίσια ενός μονοχρονικού – ασφυκτικού χρονικού συστήματος (Τσιάρας, 2017α).

Η ερευνήτρια εφάρμοσε το πρόγραμμα ως εμπυχώτρια σε όλες τις παρεμβάσεις και έπαιξε τον ρόλο του σκηνοθέτη – συντονιστή<sup>41</sup> κατά τη φάση της δημιουργίας του θεατρικού, του επιμελητή του σεναρίου, του σκηνοθέτη κ.ά. όταν χρειάστηκε. Το πρόγραμμα των εργαστηρίων αναπτύχθηκε σύμφωνα με την φιλοσοφία του ΘτΕ. Ειδικότερα η κάθε συνάντηση σχεδιάστηκε με λεπτομέρειες και κατά τη διάρκεια της έρευνας πραγματοποιήθηκαν αναπροσαρμογές στο αρχικό σχέδιο δράσης, αναλόγως με την πρόοδο και την επίτευξη των στόχων της κάθε συνάντησης και με βάση τα συμπεράσματα από τον αναστοχασμό της ομάδας, τις παρατηρήσεις και προτάσεις του κριτικού φίλου καθώς και τις παρατηρήσεις της εμπυχώτριας, διότι ο σπειροειδής χαρακτήρας της έρευνας δράσης επιτάσσει το σχεδιασμό και επανασχεδιασμό της ώστε να εξελιχθεί υπό τη μορφή επάλληλων κύκλων με στόχο τη βελτίωση των παρεμβάσεων και την εξαγωγή ασφαλέστερων αποτελεσμάτων.

Επίσης έγινε η σύνταξη του δραματικού συμβολαίου, διότι η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων συνδέεται με τη θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς με σαφήνεια και συνέπεια (Oddey, 1994: 150· Ματσαγούρας, 2006), το οποίο κάποιος ζήτησαν αργότερα να εμπλουτιστεί.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας δράσης ακολούθησε την διαδικασία ευαισθητοποίησης των υποκειμένων της έρευνας στο θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων.<sup>42</sup> Δόθηκαν ερεθίσματα για τα επιμέρους θέματα -υποερωτήματα – πτυχές του

---

<sup>41</sup> Υπάρχει πλέον ο ρόλος του επινοητή (deviser) σύμφωνα με τον αγγλικό ρόλο, ή αλλιώς ο παρατηρητής (outside-eye) που μπορεί να αποφασίσει για κάτι και να οδηγήσει την ομάδα παραπέρα (Oddey, 1994· Στέφα, 2012). Η πλοκή του έργου είναι βασικό μέλημα με στόχο την έκκληση του θεατή (Baldwin, & Bicat, 2002:63). «Χωρίς σκηνοθέτη η διαδικασία της επικοινωνίας και της κριτικής γίνεται vital». Το «The People Show» και οι «Forced Entertainment» έχουν δύο σκηνοθέτες (Oddey, 1994:44).

<sup>42</sup> Μια προσέγγιση εφήβων μαθητών Α΄ Λυκείου με στόχο τις διαπροσωπικές σχέσεις μπορεί να περιλαμβάνει α) παιχνίδια γνωριμίας που δείχνουν ομοιότητες και διαφορές για τη δημιουργία κλίματος οικειότητας, εμπιστοσύνης και συνοχής στην ομάδα, β) συζήτηση και παιχνίδια- δραστηριότητες για την εφηβεία, για την παρέα, τις διαφυλικές σχέσεις, για την προσωπική και οικογενειακή ιστορία του



θέματος των διαπροσωπικών σχέσεων: σχέσεις με φίλους, γονείς, συμμαθητές, καθηγητές. Επιλέχθηκαν αφηγηματικά ερεθίσματα (Baldwin, & Bicat, 2002: 14). Αυτή η φάση κράτησε πέντε συναντήσεις. Σε πραγματικό χρόνο αντιστοιχεί σε οκτώ ώρες, δηλαδή σε μια ημέρα εργασίας ενός θιάσου ΘτΕ. Ταυτόχρονα εφαρμόστηκε ο σχεδιασμός για τη γνωριμία των μελών της ομάδας, την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας μεταξύ τους. Επίσης υπήρξαν στοχευμένες ασκήσεις για την ισότιμη συμμετοχή τους στο εργαστήριο. Διότι είναι πολύ βασικό για το ΘτΕ κάθε μέλος της ομάδας να μπορεί να αποκαλύψει κάτι από τον εαυτό του μέσα σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σεβασμού, ειλικρίνειας, συνεργασίας και ομαδικότητας, ώστε να υπάρξει πλήρης επικοινωνία. Κάθε εβδομάδα σημειώνονται οι στόχοι και γίνεται απολογισμός (Oddey, 1994:24).

Η εμπυχώτρια με τα κατάλληλα ερεθίσματα προσπάθησε να πετύχει τους στόχους της δράσης δηλαδή τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των υποκειμένων με τους γονείς-συμμαθητές φίλους-συμμαθητές<sup>43</sup>. Αναρωτήθηκε παραφράζοντας την Oddey (1994:148) εάν οι έφηβοι έχουν ενθουσιασμό, ενέργεια, θέλουν να εκφραστούν μέσα από μια συνεργατική διαδικασία. Να δουν νέες άπειρες και τεράστιες δυνατότητες και έναν νέο τρόπο να κάνουν θέατρο.

Επίσης σε ομάδες οι οποίες είναι καινούριες, όπως στην περίπτωση των μαθητών της Α' Λυκείου, οι οποίοι προέρχονταν από διαφορετικά τμήματα και με δεδομένη την απειρία των μελών της ομάδας η διαδικασία της ευαισθητοποίησης και του πειραματισμού μέσω των ποικίλων ερεθισμάτων ήταν αναγκαία και για να αρχίσει να γίνεται αντιληπτό πώς μπορεί να λειτουργήσει η ομάδα σε διαφορετικές καταστάσεις, τι σωματικές δυνατότητες ή δυσκολίες αντιμετωπίζει κ.λπ. (Oddey, 1994:25). Αυτό έγινε με ασκήσεις που είχαν στόχο την επικοινωνία, τη συγκέντρωση, την ευαισθητοποίηση, την εμπιστοσύνη, τη σωματική εξάσκηση-φωνή, κίνηση, τον αυτοσχεδιασμό. Όλη αυτή η διαδικασία των ασκήσεων αποκάλυψε αρχικά πτυχές του χαρακτήρα ενός εκάστου και των μεταξύ τους διαπροσωπικών σχέσεων.<sup>44</sup> Διότι κατά την έναρξη της διαδικασίας της επινόησης είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει μια ρευστότητα και να λειτουργεί το

---

καθενός, για την επιρροή που ασκούν τα μηνύματα από το περιβάλλον μας στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση μας γ) την έκφραση και αποδοχή των συναισθημάτων με τον αναστοχασμό και την συνολική αξιολόγηση του εργαστηρίου (Κασαλίδου, & Μαραγκίδη, 2000).

<sup>43</sup> Η ερευνήτρια αποφάσισε τα επιμέρους θέματα των διαπροσωπικών σχέσεων να προκύψουν είτε από τις επιθυμίες, είτε από την έρευνα, είτε από τους αυτοσχεδιασμούς της ομάδας και όχι από τις δικές της προτιμήσεις (Hannay, 2012).

<sup>44</sup> Μέσα από την αεροβική άσκηση μαθαίνουμε πολλά για τον εαυτό μας, κάνουμε αναστοχασμό (Baldwin, & Bicat, 2002· Graham, 2006). Η κίνηση μπορεί να γίνει ένα βασικό οπτικό στοιχείο και στοιχείο της αφήγησης (Baldwin & Bicat, 2002:60).

ένστικτο είτε πρόκειται η ομάδα να κάνει ασκήσεις αυτοσχεδιασμού πάνω σε μια αρχική έρευνα ή να δομεί ασκήσεις, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με το επιλεγόμενο θέμα (Oddey, 1994:25). Επίσης ο ρόλος-χαρακτήρας μπορεί να βρεθεί-ζωντανέψει μέσα από σωματικές ασκήσεις<sup>45</sup>. Γινόταν η απαραίτητη σωματική και φωνητική προθέρμανση και ένα παιχνίδι για να αφυπνιστούν και να πουν στο πνεύμα του παιχνιδιού, το οποίο είναι θεμελιώδες για τον αυτοσχεδιασμό, το δέσιμο της ομάδας και την καλή συνεργασία, εστιάζοντας στην κίνηση μέσα στον χώρο, στα επίπεδα, στον φωτισμό ως προς το ορατό, την οπτική, το τρισδιάστατο-γλυπτό, την ρευστότητα, την γωνία – απόσταση, την ποσότητα -ένταση-αντίθεση- χρώμα – ποιότητα- κίνηση του φωτός. Επίσης γίνονται ομαδοποιήσεις σε σχήματα -τρίγωνα, κύκλο, διαγώνια γραμμή, πρόσωπο με πρόσωπο, πλάτη με πλάτη, ομαδικό γλυπτό (Baldwin, & Bicat, 2002: 44-45). Χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες-παιχνίδια για προθέρμανση και ομαδοποίηση, όπως η γάτα και το ποντίκι, οι λεκτικές κατηγορίες -για αυτοσυγκέντρωση και ενεργητική ακρόαση, ο κύκλος του αλφάβητου -για ενεργητική ακρόαση, επιλεκτική προσοχή και λεκτική αλληλεπίδραση, ο τυφλός και ο οδηγός - για ομαδοποίηση και εμπιστοσύνη, οι διασταυρώσεις του βλέμματος - για προθέρμανση, αυτοσυγκέντρωση και εμπιστοσύνη, η φρουτοσαλάτα-για προθέρμανση, γνωριμία, αυτοσυγκέντρωση, η ομαδική διάταξη και τα σφιγμένα χέρια -για προθέρμανση και ομαδοποίηση (Τσιάρας, 2016). Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοσχέδιας θεατρικής έκφρασης όπως η γραφή μιας ιστορίας πρόταση προς πρόταση, η μίμηση των ζώων με μπαλέτο, αλαμπουρνέζικα, παντομίμα, οι αυτοσχεδιασμοί με τραγούδια, η επανάληψη θεατρικής σκηνής για τη δημιουργία των θεατρικών χαρακτήρων, η μεταφορά της ιστορίας στο μέλλον, τα ηχητικά εφέ (Τσιάρας, 2016). Χρησιμοποιήθηκαν και τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, όπως η ανακριτική καρέκλα, οι παγωμένες εικόνες -για την εξερεύνηση των ρόλων και η εναλλαγή του χώρου της πρόβας – μελλοντικής παράστασης από τα στοιχεία του site specific. Χρειάζεται συνέχεια η κίνηση στον χώρο, η παντομίμα και ο αυτοσχεδιασμός των διαλόγων. Η παράσταση των ρόλων να γίνεται με σωματικά και φωνητικά στοιχεία. (Parker, 2015). Επίσης γίνονταν συζητήσεις για το τι επιδιώκει και τι προσδοκά ο καθένας από τη συμμετοχή του στο εργαστήριο, εφόσον το πιο σημαντικό είναι τι θέλει να κάνει η ομάδα Έτσι διαπιστώθηκε ότι σε κάποια θέματα είχαν διαφορετικές επιθυμίες, στόχους και προσδοκίες. Μετά τις συναντήσεις οι οποίες στόχευσαν την

---

<sup>45</sup> Χρήσιμες είναι αυτές που μιμούνται ζώα (Baldwin, & Bicat, 2002: 61). Προτείνονται οι μύθοι του Αισώπου ώστε να γίνει παιχνίδι και με την φωνή.

ευαισθητοποίηση και κινητοποίησή τους μέσω ερεθισμάτων και κατόπιν ομαδικής συνέντευξης με παράλληλη χρήση ερωτηματολογίου, διαπιστώθηκε ότι εξακολουθούσαν να υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, στόχοι και αισθητικές. Έτσι ακολούθησε η έρευνα στο διαδίκτυο (Parker, 2015:6). Με βάση τα αποτελέσματα επιλέχθηκε να μουν στην κυρίως διαδικασία της επινόησης – 2<sup>η</sup> φάση της επινόησης και στην παραγωγή ομαδικών κειμένων, με ασκήσεις συνεργατικής γραφής, τα οποία αποτέλεσαν την βάση του περιεχομένου των σκηνών του επινοημένου έργου (Parker, 2015). Πάνω σε αυτό πειραματίστηκαν στη συνέχεια, χωρίς να γνωρίζει κανείς που θα καταλήξει, κάτι το οποίο είναι πολύ σημαντικό για τη διαδικασία της επινόησης (Oddey, 1994:34). Τα κείμενα δοκιμάστηκαν, εμπλουτίστηκαν με πολλές ασκήσεις αυτοσχδιασμού<sup>46</sup>. Οι συνήθειες πρακτικές κάθε συνάντησης - παρέμβασης ήταν: ο καταγιγισμός ιδεών –ελεύθερος συνειρμός και οι ιδέες καταγράφονταν α) στον πίνακα β) σε μακρύ χαρτί γ) σε φύλλα τετραδίων, τα οποία φυλάσσονταν. Η καταγραφή των συναισθημάτων, σκέψεων, διαίσθησης, προβληματισμών γινόταν στο ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης.

Κάθε ομάδα είναι διαφορετική και ο στόχος είναι τα μέλη της να ενδυναμωθούν, να ενθαρρυνθούν, να σκεφτούν, να δοκιμάσουν τις ιδέες τους, να κινητοποιήσουν την φαντασία τους, να αναλύσουν, να αξιολογήσουν, να ενθουσιαστούν, να απολαύσουν την όλη διαδικασία, ακόμη και αν στο τέλος δεν υπάρχει «επιτυχία» (Oddey, 1994 :149). Οι μαθητές χωρίζονταν σε μικρότερες ομάδες και η καθεμιά παρουσίαζε το έργο της. Γίνονταν ερωτήσεις και αναστοχασμός και για τις αισθητικές επιλογές. Η αρχική πρόθεση ήταν να υπάρχουν πολλαπλοί ρόλοι για όλους στο αρχικό στάδιο, δηλαδή όλοι να δοκιμάσουν τον ρόλο του συγγραφέα, του performer, του σκηνοθέτη του κινησιολόγου-χορογράφου, του σκηνογράφου και ενδυματολόγου. Όσοι μαθητές απουσίασαν πάνω από δύο συνεχόμενες φορές ορίστηκαν ως υπεύθυνοι ενδυματολόγοι – σκηνογράφοι και μουσικοί επιμελητές, για να εκφράσουν την άποψή τους στις προτεινόμενες ιδέες κάθε ομάδας (Syssoyeva & Proudfit, 2013).

Το ΘτΕ είναι ριψοκίνδυνο, δημιουργεί εκπλήξεις, είναι ένα ταξίδι σε άγνωστο προορισμό (Oddey, 1994: 125). *«Η επινόηση ενός έργου αντικατοπτρίζει την εμπειρία του να ζήσεις μια ζωή – ποτέ δεν ξέρεις τι πρόκειται να συμβεί μετά»* (Young, 2012

---

<sup>46</sup> Πρέπει να υπάρχουν αντιθέσεις, απροσδόκητα. Αυτά όλα θα βγουν στις πρόβες. Και πρέπει να υπάρχουν πράξεις, οι οποίες μπορούν να αναπαρασταθούν. Πρέπει να εντοπίσουμε και να τοποθετήσουμε τις αντιθέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις πράξεις του ήρωα και την εμπειρία του κοινού. Επίσης μπορούμε να γεμίσουμε τα « κενά» της ιστορίας σύμφωνα με την συναλλακτική θεωρία (Baldwin, & Bicat, 2002).

:147). Η εμπυχωτέρα προσπάθησε να αφήσει τα πράγματα να ξετυλιχτούν, δίνοντας έμφαση στις λεπτομέρειες, στο ευκαιριακό και το τυχαίο συμβάν ακολουθώντας την προσέγγιση του σκηνοθέτη Lepage, ο οποίος εμπύχωνε τους ηθοποιούς του, ώστε να παίρνουν ρίσκα και να έχουν αυτοπεποίθηση μέσα στην ρευστότητα (Magnat, 2005 :76). Έτσι οι μαθητές κατέληξαν στη δημιουργία ενός επινοημένου σεναρίου, το οποίο κατέγραψαν σε χαρτί μετά από πολλές ασκήσεις και παιχνίδια αυτοσχεδιασμού, συζητήσεις και έρευνα. Όσον αφορά τη φωτογραφία και τη βιντεοσκόπηση, μέσα τα οποία είναι βασικά για τη διαδικασία του ΘτΕ, αυτά χρησιμοποιήθηκαν άπαξ και στο τέλος, για να μην αναστατωθούν, μπλοκάρουν, ή φοβηθούν οι μαθητές, δεν έγινε δηλαδή συστηματική αναδρομή σε προηγούμενες ιδέες – κινήσεις – φράσεις που προήλθαν από προηγούμενους αυτοσχεδιασμούς. Η μόνη καταγραφή οποιουδήποτε ευρήματος γινόταν στο χαρτί και στη μνήμη του καθενός. Σταθερή επιδίωξη ήταν να λειτουργήσουν αυθόρμητα, νιώθοντας ασφάλεια και άνεση μέσα στην ομάδα. Οι φωτογραφίες και τα βίντεο αλλοιώθηκαν με τα προγράμματα 1) συλλογή φωτογραφιών των windows 2) ζωγραφική 3) movie maker. Δεν πραγματοποιήθηκε μαγνητοφώνηση του υλικού. Οι μαθητές επινόησαν τα δραματικά πρόσωπα και ασχολήθηκαν με θέματα ενδυμασίας, φωτισμού, μουσικής πλαισίωση και σκηνικών. Δημιουργήθηκε στο τέλος ένα βίντεο-κλιπ, το οποίο μπορεί να χρησιμεύσει ως σκηνικό-σημείο αναφοράς-διάδρασης των ηθοποιών με αυτό, σε μια μελλοντική και ενδεχόμενη ζωντανή θεατρική παράσταση. Τέλος, μετά τη δημιουργία του βίντεο, η εμπυχωτέρα αναζήτησε έργο θεατρικό υπαρκτό, για να ικανοποιήσει την επιθυμία όσων παιδιών ήθελαν κάτι πιο ποιοτικό και αξιόλογο κατά τη γνώμη τους, το οποίο θα μπορούσε να ταιριάζει με τον κυρίαρχο ρόλο του βίντεο- τον πατέρα, όπως αυτός αναδύθηκε.

### **3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα αλληλοσυμπληρώνονται. Τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν και συνεξετάστηκαν (τριγωνοποίηση μεθόδων), ώστε το αποτέλεσμα να είναι όσο το δυνατόν πιο έγκυρο και αξιόπιστο

#### **3.1. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Η στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS. Προηγήθηκε κωδικοποίηση των δεδομένων και πινακοποίηση των τιμών (Τσιάρας, 2017β).

Για την εξέταση της ισοδυναμίας των ομάδων ελέγχου και πειράματος πριν την έναρξη της δράσης χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο T-Student, με το οποίο δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, συνεπώς οι ομάδες Ε και Π ήταν ισοδύναμες αρχικά. Μόλις ολοκληρώθηκαν οι παρεμβάσεις επαναλήφθηκε η ίδια διαδικασία στις ομάδες ελέγχου και πειράματος. Τα στατιστικά εργαλεία για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων ήταν το t-test για ανεξάρτητα δείγματα με κανονική κατανομή και το Mann-Whitney Test για ανεξάρτητα δείγματα με μη κανονική κατανομή. Το T-test χρησιμοποιείται για να μετρηθεί το ίδιο χαρακτηριστικό σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, στην ίδια κλίμακα μέτρησης. Για να διαπιστωθεί η κανονική κατανομή έγινε έλεγχος με τα τεστ Shapiro-Wilk και Kolmogorov-Smirnov. Επίσης συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας πριν και μετά, ως εξαρτημένα δείγματα και όσα δεν είχαν κανονική κατανομή εξετάστηκαν με το τεστ Wilcoxon.

Η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου συγκρίθηκαν ως προς μία, κάθε φορά, ποσοτική μεταβλητή –ερώτηση από το τεστ-ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και στην συνέχεια συγκρίθηκαν ως προς τις υποκατηγορίες γονείς, φίλοι, συμμαθητές, εαυτός, καθηγητές. Κατόπιν έγινε η ίδια διαδικασία για τα αγόρια των δυο ομάδων ελέγχου και πειράματος, χωριστά από τα κορίτσια και μετά για τα κορίτσια των δυο ομάδων.

Η πρώτη στατιστική ανάλυση έδειξε:

α. ότι τα αγόρια της ομάδας πειράματος σημείωσαν βελτίωση στους μέσους όρους τους σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στις ερωτήσεις που αφορούν την βοήθεια από τους γονείς, την ενσυναίσθηση των συμμαθητών, την ανασφάλεια-αυτοσυνειδησία, τον θυμό με τους καθηγητές και την επικοινωνία με τους καθηγητές.

β. ότι τα κορίτσια της ομάδας πειράματος σημείωσαν βελτίωση στους μέσους όρους τους σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στις ερωτήσεις που αφορούν την αποδοχή από τους γονείς, την επικοινωνία με τους γονείς, την επικοινωνία με τους φίλους, την βοήθεια από τους φίλους, τη διασκέδαση με τους φίλους, τη συνεργασία με τους συμμαθητές, την επιθετικότητα σχέσεων-αυτοέλεγχου, το ενδιαφέρον για το μάθημα, την αποδοχή από τους καθηγητές, καθώς και στην κατηγορία γονείς και εαυτός σε σχέση με τη μοναξιά και την ανεξαρτησία.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των αγοριών του πειράματος χωριστά και μαζί με τους μέσους όρους των αγοριών της ομάδας ελέγχου: pair1, 5, 7, 9, είναι τα αγόρια ελέγχου πριν και μετά και pair 2.4.6.8.10, είναι τα αγόρια της ομάδας πειράματος, πριν και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 1. μέσοι όροι των απαντήσεων των αγοριών του πειράματος -μέσοι όροι των αγοριών της ομάδας ελέγχου:

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 2	VAR00011	3.6250	8	1.40789	.49776
	VAR00012	4.5000	8	.75593	.26726
Pair 4	VAR00013	2.7778	9	.66667	.22222
	VAR00014	3.1111	9	.92796	.30932
Pair 6	VAR00015	2.8571	7	1.57359	.59476
	VAR00016	3.7143	7	1.11270	.42056
Pair 8	VAR00017	2.6667	9	1.00000	.33333
	VAR00018	2.7778	9	1.20185	.40062
Pair 10	VAR00019	2.3333	9	1.32288	.44096
	VAR00020	2.4444	9	1.13039	.37680

a. The correlation and t cannot be computed because the sum of caseweights is less than or equal to 1.

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	VAR00001	3.7143	7	1.25357	.47380
	VAR00002	4.1429	7	.69007	.26082
Pair 2	VAR00011	3.6250	8	1.40789	.49776
	VAR00012	4.5000	8	.75593	.26726
Pair 3	VAR00003	4.0000	4	1.41421	.70711
	VAR00004	2.7500	4	1.70783	.85391
Pair 4	VAR00013	2.7778	9	.66667	.22222
	VAR00014	3.1111	9	.92796	.30932
Pair 5	VAR00005	4.3333	6	.81650	.33333
	VAR00006	4.3333	6	.81650	.33333
Pair 6	VAR00015	2.8571	7	1.57359	.59476
	VAR00016	3.7143	7	1.11270	.42056

Pair 7	VAR00007	3.6000	5	1.14018	.50990
	VAR00008	1.6000	5	.89443	.40000
Pair 8	VAR00017	2.6667	9	1.00000	.33333
	VAR00018	2.7778	9	1.20185	.40062
Pair 9	VAR00009	2.0000	1 <sup>a</sup>	.	.
	VAR00010	2.0000	1 <sup>a</sup>	.	.
Pair 10	VAR00019	2.3333	9	1.32288	.44096
	VAR00020	2.4444	9	1.13039	.37680

a. The correlation and t cannot be computed because the sum of caseweights is less than or equal to 1.

Η στατιστική ανάλυση στη συνέχεια έδωσε τις κανονικότητες όλων των υπό εξέταση δειγμάτων. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες κατανομές.

Πίνακας 2: ενδεικτικές κατανομές αγοριών

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00008	.371	8	.002	.724	8	.004

a. Lilliefors Significance Correction

**ΜΗ ΚΑΝΟΝΙΚΟ** αγόρια ελέγχου

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00018	.240	9	.143	.851	9	.076

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00011	.251	8	.148	.780	8	.017

**ΜΗ ΚΑΝΟΝΙΚΟ** a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 3: κατανομές κοριτσιών ομάδας πειράματος

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00001	.391	8	.001	.641	8	.000
VAR00002	.351	8	.004	.700	8	.002
VAR00004	.220	8	.200 <sup>*</sup>	.917	8	.408

VAR00003	.430	8	.000	.568	8	.000
VAR00005	.240	8	.195	.858	8	.114
VAR00006	.263	8	.109	.897	8	.273
VAR00007	.263	8	.109	.827	8	.056
VAR00009	.455	8	.000	.566	8	.000
VAR00008	.375	8	.001	.732	8	.005
VAR00010	.365	8	.002	.724	8	.004
VAR00011	.250	8	.150	.860	8	.120
VAR00012	.250	8	.150	.860	8	.120
VAR00013	.327	8	.012	.810	8	.037
VAR00014	.205	8	.200*	.931	8	.522
VAR00015	.216	8	.200*	.882	8	.197
VAR00016	.280	8	.065	.745	8	.007
VAR00017	.216	8	.200*	.882	8	.197
VAR00018	.335	8	.009	.804	8	.032
VAR00019	.361	8	.003	.826	8	.054
VAR00020	.285	8	.054	.815	8	.041
VAR00021	.263	8	.109	.827	8	.056
VAR00022	.375	8	.001	.757	8	.010
VAR00023	.301	8	.031	.782	8	.018
VAR00024	.351	8	.004	.700	8	.002

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

a. Lilliefors Significance Correction

Στη συνέχεια έγινε το T-test για να συγκριθούν οι μέσοι όροι στα αγόρια ελέγχου και στα αγόρια πειράματος σε όσα δείγματα είχαν κανονική κατανομή και το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney Test για όσα δεν έχουν κανονική κατανομή. Επιλέχθηκε το 5% ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίστηκε στην ερώτηση που αφορούσε τον θυμό με τους καθηγητές.

Ο πίνακας 4 δίνει τα περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν, παρουσιάζοντας ξεχωριστά τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για τα αγόρια ελέγχου και πειράματος. Ο πίνακας 5 δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι και προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Το Sig. του Levene ( $0,202 > 0,05$ ) υποδηλώνει πως οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες. Ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση  $H_0$  : «Ο μέσος όρος στην ερώτηση 43 των μαθητών της πειραματικής ομάδας είναι ίσος με τον μέσο όρο των μαθητών της ομάδας ελέγχου έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης  $H_1$  : «Ο μέσος όρος των μαθητών της πειραματικής



ομάδας στην ερώτηση 43 είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση 43.

Από τα αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (πίνακας 3) επιλέγεται η τιμή  $p=0,021$  του δίπλευρου ελέγχου και επειδή ο έλεγχος είναι μονόπλευρος γιατί μας ενδιαφέρει αν τα άτομα του πειράματος έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο από τα άτομα του ελέγχου και επειδή η τιμή του κριτηρίου είναι θετική, η τιμή  $p$  του μονόπλευρου ελέγχου είναι  $\text{Sig. } 0,021/2 < 0,05$ , άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση  $H_0$  και γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση.

Πίνακες 4 -5: T-test για τα αγόρια ελέγχου και αγόρια πειράματος –θυμός με καθηγητές

Group Statistics					
	omades	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Θυμός	1.00	8	1.5000	.75593	.26726
με	2.00				
καθηγητέ		9	2.7778	1.20185	.40062
ς					

#### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	1.776	.202	2.582	15	.021	1.27778	.49483	2.33248	-.22307
Equal variances not assumed			2.653	62	.019	1.27778	.48158	2.31337	-.24219

Εφόσον δεν είναι κανονική η κατανομή των αγοριών ελέγχου –μετά, έγινε και μη παραμετρικό τεστ, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και πάλι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική.

Πίνακας 6: μη παραμετρικό τεστ για τα αγόρια-θυμός

	VAR00009
Mann-Whitney U	14.500
Wilcoxon W	50.500
Z	-2.170
Asymp. Sig. (2-tailed)	.030
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.036 <sup>b</sup>

a. Grouping Variable: VAR00010

b. Not corrected for ties.

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of VAR00009 is the same across categories of VAR00010.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.036 <sup>1</sup>	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

<sup>1</sup>Exact significance is displayed for this test.

Για τα αγόρια πειράματος έγινε σύγκριση εξαρτημένων δειγμάτων για την εξέταση των μέσων όρων πριν και μετά, στην ερώτηση για την βοήθεια από τους γονείς.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 7 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά –βελτίωση του μέσου όρου τους πριν και μετά.

Πίνακας 7: αγόρια πειράματος- βοήθεια από τους γονείς πριν και μετά.

### Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 VAR00011 Αγόρια πριν	3.5556	9	1.33333	.44444
π. VAR00012 Μετά	4.5556	9	.72648	.24216

### Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 VAR00011 & VAR00012	9	.416	.266

### Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VAR00011 - VAR00012	-1.0000	1.22474	.40825	-1.94142	-.05858	2.449	8	.040

Αλλά επειδή η κατανομή στο ένα δείγμα δεν ήταν κανονική έγινε το μη παραμετρικό τεστ, και με sig=0,018<0,05 απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η

εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των αγοριών πειράματος πριν και μετά- βελτιώθηκαν σημαντικά.

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00011 - VAR00010	Negative Ranks	8 <sup>a</sup>	5.25	42.00
	Positive Ranks	1 <sup>b</sup>	3.00	3.00
	Ties	1 <sup>c</sup>		
	Total	10		

a. VAR00011 < VAR00010

b. VAR00011 > VAR00010

c. VAR00011 = VAR00010

#### Test Statistics<sup>a</sup>

	VAR00011 - VAR00010
Z	-2.356 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.018

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

\_\_\_ Τα ποσοτικά δεδομένα των κοριτσιών της ομάδας πειράματος στην κατηγορία γονείς εξετάστηκαν και στον πίνακα 8 φαίνεται η βελτίωση στον μέσο όρο τους πριν και μετά. Η εξέταση έγινε με παραμετρικό κριτήριο για εξαρτημένα δείγματα. Η VAR00004 είναι ο μέσος όρος πριν και η VAR00005 είναι ο μέσος όρος μετά την δράση.

Πίνακας 8 μέσοι όροι κοριτσιών πειράματος πριν και μετά.

#### Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 VAR00004	3.3250	80	1.45633	.16282
VAR00005	3.3750	80	1.24651	.13936

#### Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 VAR00004 & VAR00005	80	.929	.000

Στη συνέχεια παρατίθενται σε πίνακα με την βελτίωση των μέσων όρων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου 1.00 και της πειραματικής ομάδας 2.00 στις υπόλοιπες ερωτήσεις.

Πίνακας 9. κορίτσια πειράματος Μ.Ο. ερωτήσεων πριν και μετά.

Group Statistics					
	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	9	4.1111	1.36423	.45474
	2.00	10	4.7000	.67495	.21344

Group Statistics					
	VAR00006	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00005	1.00	9	3.6667	1.41421	.47140
	2.00	10	4.4000	.96609	.30551

Group Statistics					
	VAR00008	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00007	1.00	9	4.0000	.50000	.16667
	2.00	10	4.3000	.82327	.26034

Group Statistics					
	VAR00010	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00009	1.00	9	4.1111	1.16667	.38889
	2.00	10	4.5000	.70711	.22361

Group Statistics					
	VAR00012	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00011	1.00	9	2.7778	1.20185	.40062
	2.00	10	3.4000	.69921	.22111

Πίνακας 10. Παρατίθενται οι κατανομές των κοριτσιών του πειράματος σε μεταβλητές που αναλύθηκαν στην συνέχεια.

Κορίτσια πειράματος-Tests of Normality ΠΙΝΑΚΑΣ 6

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00012	.333	9	.005	.763	9	.008

VAR00013	.196	9	.200 <sup>*</sup>	.872	9	.130
VAR00014	.297	9	.021	.813	9	.028

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

a. Lilliefors Significance Correction

#### Κορίτσια ελέγχου Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00013	.327	8	.012	.810	8	.037
VAR00014	.205	8	.200 <sup>*</sup>	.931	8	.522
VAR00015	.216	8	.200 <sup>*</sup>	.882	8	.197
VAR00016	.280	8	.065	.745	8	.007
VAR00017	.216	8	.200 <sup>*</sup>	.882	8	.197
VAR00018	.335	8	.009	.804	8	.032
VAR00019	.361	8	.003	.826	8	.054
VAR00020	.285	8	.054	.815	8	.041
VAR00021	.263	8	.109	.827	8	.056
VAR00022	.375	8	.001	.757	8	.010
VAR00023	.301	8	.031	.782	8	.018
VAR00024	.351	8	.004	.700	8	.002

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

a. Lilliefors Significance Correction

Στον προηγούμενο πίνακα 10 φαίνονται τα δείγματα με μη κανονική κατανομή, προκειμένου να επιλεγεί το κριτήριο ελέγχου. Στατιστικά σημαντική διάφορα σημειώθηκε στην ερώτηση που αφορά τον αυτοέλεγχο-επιθετικότητα σχέσεων στα κορίτσια πειράματος πριν και μετά, και σε σχέση με τα κορίτσια ελέγχου. Το συμπέρασμα αυτό προέκυψε κατόπιν της στατιστικής ανάλυσης με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon για εξαρτημένα δείγματα, διότι το ένα δείγμα δεν είχε κανονική κατανομή.

### Wilcoxon Signed Ranks Test

Πίνακας 11: τεστ Wilcoxon για εξαρτημένα δείγματα-κορίτσια πειράματος πριν και μετά

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00014 - VAR00013	Negative Ranks	7 <sup>a</sup>	4.93	34.50
	Positive Ranks	1 <sup>b</sup>	1.50	1.50

Ties	2 <sup>c</sup>	
Total	10	

- a. VAR00014 < VAR00013
- b. VAR00014 > VAR00013
- c. VAR00014 = VAR00013

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	VAR00014 - VAR00013
Z	-2.342 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.019

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on positive ranks.

(Το αποτέλεσμα δοκιμάστηκε και με παραμετρικό τεστ). πινακας 12.

**Paired Samples Statistics**

	Mea n	N	Std. Deviatio n	Std. Error Mean
Pair 1 VAR00013 - VAR00014	3.80 00	10	1.31656	.41633
	2.30 00	10	.67495	.21344

**Paired Samples Test**

	Paired Differences					t	df	Sig. (2- tailed)
	Mean	Std. Deviatio n	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VAR00013 - VAR00014	1.500 00	1.50923	.47726	.42036	2.57964	3.143	9	.012

Κατόπιν έγινε μη παραμετρικό τεστ για την διαφορά των μέσων όρων σε ανεξάρτητα δείγματα, των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου και των κοριτσιών της ομάδας πειράματος στην ερώτηση για την επιθετικότητα σχέσεων- αυτοέλεγχου. Ορίστηκε η μηδενική υπόθεση H0 ότι «Ο μέσος όρος στην ερώτηση για την επιθετικότητα σχέσεων- αυτοέλεγχου των μαθητριών της πειραματικής ομάδας είναι ίσος με τον μέσο όρο των μαθητριών της ομάδας ελέγχου έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H1 : «Ο μέσος όρος στην ερώτηση για την επιθετικότητα σχέσεων- αυτοέλεγχου των μαθητριών της πειραματικής ομάδας είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο

των μαθητριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση για την επιθετικότητα σχέσεων- αυτοέλεγχο

Από τα αποτελέσματα του τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων (πίνακας ) η τιμή p του μονόπλευρου ελέγχου είναι Sig. 0,008<0,05, άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H0 και γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση.

Πίνακας 13: τεστ για μ. ο. κοριτσιών -ομάδας ελέγχου και πειράματος **επιθετικότητα σχέσεων- αυτοέλεγχος**

	VAR00013
Mann-Whitney U	11.500
Wilcoxon W	56.500
Z	-2.696
Asymp. Sig. (2-tailed)	.007
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.008 <sup>b</sup>

a. Grouping Variable: VAR00014

b. Not corrected for ties.

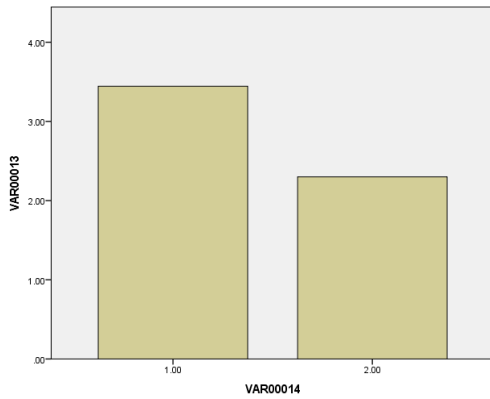
Πίνακας 14 απόρριψη μηδενικής υπόθεσης κοριτσιών- επιθετικότητα σχέσεων- αυτοέλεγχος

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of VAR00013 is the same across categories of VAR00014.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.010 <sup>1</sup>	Reject the null hypothesis.

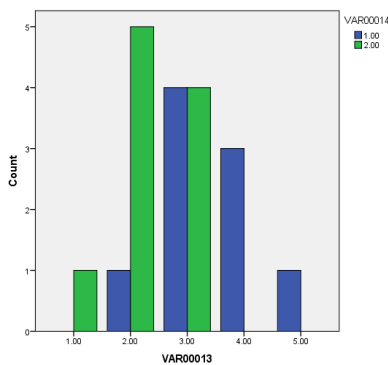
Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

<sup>1</sup>Exact significance is displayed for this test.





Πίνακας 15: γραφικές παραστάσεις –διαγράμματα για την επιθετικότητα σχέσεων- αυτοέλεγχο στα κορίτσια : 1.00=κορίτσια ελέγχου, 2.00= κορίτσια πειράματος, με μειωμένη την επιθετικότητα σχέσεων.



(Εάν ήταν κανονικά και τα δυο δείγματα και γινόταν T-test, πάλι θα γινόταν αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση, με sig .0,05/2<0,05). Πίνακας 16

**Group Statistics**

	VAR00014	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00013	1.00	9	3.4444	.88192	.29397
	2.00	10	2.3000	.67495	.21344

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
VAR00013	.763	.395	3.197	17	.005	1.14444	.35803	.38907	1.89982
VAR00013			3.150	62	.007	1.14444	.36328	.36995	1.91894

### 3.2 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Τα ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων προσφέρουν στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να ερευνήσει σε βάθος το θέμα της, τις εντυπώσεις, σκέψεις και απόψεις των μαθητών για την όλη πορεία του εργαστηρίου και για τον ρόλο τους σε αυτό. Τα δεδομένα της συνέντευξης (προφορικός λόγος-γλώσσα του σώματος), τα σχόλια και οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου και τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης κωδικοποιούνται εκ των υστέρων σε εννοιολογικές κατηγορίες. Τα συμπεράσματα εξετάζονται μέσα από τη σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου των ποιοτικών δεδομένων με περιγραφική στατιστική.

A. Η συνέντευξη αποτελείτο από ανοιχτές ερωτήσεις: Δεν μαγνητοφωνήθηκε ούτε βιντεοσκοπήθηκε για να μην αισθανθούν άβολα οι μαθητές. Η ερευνήτρια κράτησε γραπτές σημειώσεις με τις απαντήσεις, σε στενογραφία. Στη συνέχεια έγινε ανάλυση του περιεχομένου, οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και κωδικοποιήθηκαν. Κατόπιν υπολογίστηκε η συχνότητα ανά κατηγορία.

#### α. ως προς τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών της πειραματικής ομάδας :

Η σημασιολογική ανάλυση των προσωπικών συνεντεύξεων των μαθητών κατέγραψε την γενική εντύπωση και πεποίθηση όλων ότι οι μεταξύ τους σχέσεις βελτιώθηκαν σημαντικά. Συγκεκριμένα όλοι είπαν ότι γνωρίστηκαν καλύτερα με όλα τα μέλη της πειραματικής ομάδας και ότι ήρθαν πιο κοντά με όλους. Κάποιοι είπαν ότι αποκρυσταλλώθηκαν οι σχέσεις τους, ότι βελτιώθηκαν οι σχέσεις τους με κάποια μέλη της ομάδας και ότι έκαναν καινούριους φίλους (80%). Ακόμη κάποιες κοπέλες είπαν ότι ήρθαν πολύ κοντά με την καλύτερη τους φίλη, μοιράστηκαν τα μυστικά τους και έκαναν πιο πολλή παρέα, δηλαδή αυξήθηκαν τα στοιχεία της αυτοαποκάλυψης, της εκμυστήρευσης και της συντροφικότητας στις σχέσεις τους (40%). Τέλος, κάποιοι επισήμαναν ότι δεν τηρήθηκε από ορισμένους το δραματικό συμβόλαιο, γεγονός που τους ενόχλησε (10%).

β. ως προς τις σχέσεις τους με τους καθηγητές είπαν ότι με κάποιους συζητάνε πιο ανοιχτά. Ένα κορίτσι θεώρησε ότι έπρεπε η στάση της ερευνήτριας να είναι πιο αυστηρή και όχι τόσο «γλυκιά», ώστε να αναγκάσει οποιόν δεν τηρούσε τους κανόνες να το κάνει, ενώ ένα αγόρι εξέφρασε τη δυσαρέσκεία του για την αυστηρή στάση της καθηγήτριας κριτικού- φίλου. Τέλος, ένα αγόρι έκανε την αυτοκριτική του και σημείωσε ότι η συμπεριφορά του δεν μπορούσε να επηρεαστεί με κάποιον συγκεκριμένο τρόπο από τη στάση των δυο εκπαιδευτικών.

γ. ως προς τον εαυτό τους όλοι είπαν ότι τους άρεσε και ότι θεωρούν πως ωφελήθηκαν από το όλο πρόγραμμα της δράσης, εστιάζοντας ο καθένας σε διαφορετικά στοιχεία σε ποσοστό 100%. Συγκεκριμένα είπαν ότι αυξήθηκε η αυτοπεποίθηση και η παρρησία τους. Ότι έγιναν πιο θαρρετοί και ένιωσαν πιο άνετα με το σώμα τους. Τα κορίτσια είπαν ότι έγιναν πιο σαφείς, πιο διεκδικητικές και πιο επικοινωνιακές. Μια όμως σημείωσε ότι δεν της άρεσουν οι εξομολογήσεις.

δ. ως προς τις σχέσεις με τους γονείς τους και για τους στενούς αισθηματικούς δεσμούς τους κάποιοι έκαναν εκμυστηρεύσεις στην ερευνήτρια, τις οποίες επιλέγει να μην αναφέρει, γιατί θεωρεί ότι δεν είναι σωστό από άποψη δεοντολογίας.

ε. ως προς το θέμα του θεατρικού που επινοήθηκε, έκαναν μια τελική αξιολόγηση και ορισμένοι (20%) επανήλθαν στην αρχική τους προτίμηση για ένα οποιοδήποτε έργο ρεπερτορίου, οι περισσότεροι όμως ανέφεραν ότι τους άρεσε η όλη δημιουργική διαδικασία και η πρωτοτυπία των ιστοριών, χαρακτηρίζοντάς τες κωμικές, ρεαλιστικές, και βγαλμένες από την ζωή είτε ακραίας φαντασίας και περίεργες-όσοι εξέφρασαν αυτήν την άποψη σημείωσαν ότι δεν επιθυμούσαν να τη μοιραστούν με την υπόλοιπη ομάδα.

Η αξιολόγηση της ερευνήτριας από τη διαδικασία της συνέντευξης εστίασε έκτος από το περιεχόμενο των λόγων των μαθητών και στο γεγονός ότι υπήρξε από μέρους άνεση στην ομιλία, αυτοαποκάλυψη και διάθεση για εκμυστήρευση από κάποιους, ιδιαιτέρως από τα κορίτσια. Κανένας μαθητής δεν φάνηκε ντροπαλός ή φοβισμένος να πει τη γνώμη του ειδικά στα θέματα που αφορούσαν όλη την παρέμβαση. Αποτιμά την όλη διαδικασία της συνέντευξης θετικά, ως μια απόδειξη για τη βελτίωση της επικοινωνίας των μαθητών μαζί της και για αύξηση της συμπάθειας και της εμπιστοσύνης προς το πρόσωπό της.

Β. Η αξιολόγηση του κριτικού φίλου ως αποτέλεσμα της δικής του προσωπικής παρατήρησης ήταν επίσης θετική. Συγκεκριμένα σημείωσε ότι ένιωσε πως αναπτύχθηκε μια σχέση συνεργασίας<sup>47</sup> μεταξύ της ερευνήτριας και του ίδιου, και ότι παρατηρώντας

---

Οι φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών αναφέρονται στην φιλική διάθεση-συμπάθεια μεταξύ τους, στην αφοσίωση, εμπιστοσύνη, αλληλοϋποστήριξη και αν επικοινωνούν με ευκολία και άνεση. Είναι το θεμέλιο της συναδελφικότητας, η οποία ξεπερνά τις διαπροσωπικές σχέσεις και σχετίζεται με τον τρόπο συνεργασίας τους, εάν υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός, κοινές εργασιακές αξίες και εξειδικευμένες συζητήσεις.<sup>47</sup> Η συναδελφικότητα και οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν την μεγαλύτερη πηγή ενέργειας, για τους εκπαιδευτικούς, συντελούν στην διατήρηση της ευημερίας και της ψυχικής υγείας τους και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση δημιουργικότητα και ανάπτυξή τους (Γεωργιάδου κ.ά., 2011΄ Πομάκη, 2007).

τη στάση της ερευνήτριας βελτίωσε τις αντοχές και την υπομονή του. Επίσης χρησιμοποίησε τις τεχνικές που έμαθε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και σε άλλα τμήματα των διαφόρων σχολείων στα οποία δίδασκε και είχε πολύ καλή ανταπόκριση από τους μαθητές. Ως προς τη σχέση του με την πειραματική ομάδα θεωρεί ότι υπήρξε μεγάλη βελτίωση με ορισμένους μαθητές ως προς την επικοινωνία και την τήρηση των κανόνων. Ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις παρατήρησε ότι υπήρχε ανεκτικότητα στις προτιμήσεις του καθενός, ομαλή ένταξη στις εκάστοτε υποομάδες, ενώ έλειψαν οι συγκρούσεις και οι ειρωνείες. Όμως επισήμανε ότι δεν υπήρχε ιδιαίτερη παρακίνηση για συμμετοχή στην ομάδα από τους ίδιους τους συμμετέχοντες προς αυτούς που δεν ήθελαν.

Γ. Η αυτοαξιολόγηση της ερευνήτριας- εμπυυχώτριας με βάση τις σημειώσεις του ημερολογίου συμμετοχικής παρατήρησης εστίασε στη γενική στάση της και στο κατά πόσο εξέφρασε μέσω αυτής την ψυχοπαιδαγωγική θεωρία για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων καθώς και την ρητορική του ΘτΕ, η οποία επιτάσσει συγκεκριμένες συμπεριφορές. Παρατήρησε λοιπόν ότι:

- Άφησε ως διευκολυντής ανοιχτό το πεδίο για συζητήσεις και έκφραση της γνώμης του καθενός, ώστε να νιώσουν ασφάλεια. Έκανε άσκηση ενεργητικής ακρόασης και προσπαθούσε να τηρούνται οι κανόνες του δραματικού συμβολαίου, ιδιαίτερα το εμπιστευτικό, το να σηκώσουν χέρι για να μιλήσουν, να μην χτυπούν, να μη λογοκρίνουν, να μιλούν, να είναι σαφείς και σύντομοι, τίμιοι, ειλικρινείς και ενεργητικοί ακροατές.
- Δεν χρησιμοποίησε λέξεις επιδοκμασίας ή αποδοκμασίας` απλά περιέγραφε – χαρακτήριζε ότι νόμιζε ότι έπρεπε να χαρακτηρίσει (Τσιάρας, 2016). Βοηθούσε άμεσα όποιον είχε ανάγκη, στοιχείο που βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις (Μπαραλός, & Φωτοπούλου, χχ).
- Δεν καλλιέργησε τον ανταγωνισμό και την αξία του τελικού αποτελέσματος έναντι της διαδικασίας, ώστε να μην επιλέξουν γι' αυτόν τον λόγο την απάθεια. Διότι ο συναγωνισμός είναι αυτός που βοηθάει στη λύση των προβλημάτων της θεατρικής διαδικασίας. Η βιωματική εμπειρία μέσα από τη θεατρική διαδικασία οδηγεί στη μάθηση και δεν διδάσκει κανείς κανέναν (Τσιάρας, 2016). Όταν κάποιος θέλει να είναι αυθεντικός χρειάζεται να είναι έτοιμος και αμήχανος, δηλαδή ανοιχτός στα νέα αισθήματα και αισθήσεις (Μπόγκαρτ, 2009).

Προσπάθησε να κατανοεί τη μη λεκτική επικοινωνία, να έχει ενεργή ακοή, ενσυναίσθηση<sup>48</sup>, να διαπραγματεύεται, να διεκδικεί τη συμμετοχή τους και να μην θυμώνει, αλλά να διατηρεί πάντοτε την ψυχραιμία της (Κατσίφη—Χαραραμπίδη, 2010). αποδέχεται άνευ όρων τις σκέψεις του μαθητή, να είναι ειλικρινής και αυθεντική και να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, με το οποίο ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών (Μπαραλός, & Φωτοπούλου, χχ).

- Δεν ήθελε να τους εξαναγκάσει να συμμετέχουν με το ζόρι. Προσπαθούσε μαζί με τον κριτικό φίλο να τους παρακινήσει και όταν κάποιοι δεν ήθελαν συμπεραίνει ότι απλά ήθελαν κάτι άλλο ή ότι φοβούνται την έκθεση. Υπέθετε ότι κάποιοι, σε αντίθεση με όσους έκαναν μαθήματα χορού, δεν ένιωθαν άνετα με το σώμα τους. Προσπάθησε να νιώσουν οι μαθητές ότι τα προσωπικά τους συναισθήματα δεν αφορούν κανέναν ώστε να απελευθερωθούν από τον φόβο της έκθεσης (Τσιάρας, 2016).
- Επειδή η αφήγηση ιστοριών είναι πολύ σημαντική δεν τους πίεσε παρότι ο χρόνος ήταν ελάχιστος, γιατί οι μαθητές είχαν περισσότερη σημασία για την ερευνήτρια και όχι η έρευνα. Δεν ήθελε να νιώσουν σαν πειραματόζωα ή να νιώσουν ότι δεν αλληλεπιδρούν, γιατί αυτό τους κάνει να φεύγουν. «*Η αυτοβιογραφική παράσταση μας καλεί να σταθούμε και να δούμε μέσα στην ψυχή κάποιου άλλου*», η οποία μπορεί να έχει σχέση και κοινά σημεία με την δική μας και έτσι να λειτουργήσει η ενσυναίσθησή μας, η οποία μας κάνει καλύτερους ανθρώπους» (Doble, 2015 :27).
- Η άρνηση βέβαια δεν δημιουργεί κανένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα (Μπόγκαρτ,2009). Με τη στάση της προσπάθησε να δείξει ως πρότυπο τι έπρεπε να κάνουν κι αυτοί.
- Προσπάθησε να χρησιμοποιήσει τα εμπόδια και τις δυσκολίες προς χάριν της έκφρασης (Μπόγκαρτ, 2009). Δεν σταμάτησε, και πλέον η όλη εμπειρία είναι μια ευχάριστη ανάμνηση.

---

<sup>48</sup> Η ενσυναίσθηση είναι στοιχείο της ενεργητικής ακρόασης και της διαπραγμάτευσης, η οποία αποτελεί τρόπο μείωσης των συγκρούσεων και του ανταγωνισμού, ώστε να επιτευχθεί η συνεργασία. Για τη διατήρηση των σχέσεων χρειάζεται η ανάλογη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των αλληλεπιδρώντων ώστε να υπάρχει συντονισμός και προσαρμογή του συναισθηματικού τόνου και των προσωπικοτήτων τους, ο οποίος εκφράζεται συνήθως με διαπραγματευτικά σήματα, μη λεκτικά. Η λεκτική επιβολή δεν προτιμάται σε τέτοιου είδους προγράμματα (Μπακάλη, & Τζανουδάκη, 2008).

- Συμπίεσε τα συναισθήματά της και δεν έκανε έκρηξη, γιατί δεν αντιμετώπισε τις δυσκολίες σαν προβλήματα, αλλά πήρε φόρα εναντίον των περιστάσεων (Μπόγκαρτ, 2009).
- Ξεκίνησε χωρίς να είναι έτοιμη- δεν είχε προλάβει να διαβάσει σπουδαία πράγματα. Χρησιμοποίησε τη φαντασία, την ενέργεια και τη θέλησή της, για να υπερνικήσει τα εμπόδια (Μπόγκαρτ, 2009). Όπως προτείνει η Ανν Μπόγκαρτ: *«Μην περιμένετε την ωριμότητα, τη διορατικότητα ή τη σοφία. Μην περιμένετε ώσπου να είστε σίγουροι ότι ξέρετε τι κάνετε. Και, την ίδια στιγμή να έχετε υπομονή»* (Μπόγκαρτ, 2009:180).
- Αφιέρωσε χρόνο για να συζητήσει διάφορα θέματα με τους εφήβους – μαθητές και να οικοδομήσει μια υγιή διαπροσωπική σχέση με αυτούς<sup>49</sup> (Μπότσαρη, 2012).  
Αντιμετωπίζοντας τους εφήβους μαθητές ως ισότιμους ανταποκρίθηκε στα αιτήματα ισοτιμίας, τα οποία νιώθουν οι έφηβοι (Γαλανάκη, 1996).
- Προσπαθούσε να δημιουργήσει ένα ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον σε κάθε συνάντηση, ώστε οι μαθητές να είναι ανοιχτοί στα ρίσκα του ΘεΕ. Έβαζε μουσική υπόκρουση για χαλάρωση της στάσης των μαθητών και είχε ενέργεια (Τσιάρας, 2007α).
- Έδειχνε ευαισθησία, διότι ο σκηνοθέτης πρέπει να είναι ευαίσθητος προς άτομα τα οποία δεν έχουν ξαναπαίξει ποτέ θέατρο (Somers, 2008).
- Δεχόταν την αμφισβήτηση, διότι η καλλιέργεια της αμφισβήτησης ως δεξιότητας είναι προϋπόθεση για την απόκτηση της αισιοδοξίας, η οποία οδηγεί στην ευεξία, βασική έννοια της Θετικής Ψυχολογίας, η οποία στον χώρο της εκπαίδευσης στοχεύει στην ενδυνάμωση των μαθητών, στην αυτοπειθαρχία, στην καλλιέργεια των ταλέντων τους και της δημιουργικότητάς τους (επινοημένο θέατρο), των ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους και στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος<sup>50</sup> (Ψυλλού, 2014).
- Με τον κριτικό φίλο αντάλλαξαν απόψεις, υλικό, ιδέες πάνω στον επανασχεδιασμό της δράσης και στην αξιολόγηση. Το θέατρο της Επινόησης ήταν αντικείμενο προβληματισμού, διότι οι αντιλήψεις του απέναντι στην

<sup>49</sup> Σύμφωνα με έρευνα οι μαθητές είναι δυσαρεστημένοι με τους καθηγητές (Μπαράλος & Φωτοπούλου, 2011).

<sup>50</sup> Η αλληλεπίδραση, η βίωση υψηλών επιπέδων ευεξίας εντείνει την προσοχή του μαθητή και καλλιεργεί την ολιστική κριτική σκέψη με αποτέλεσμα τη βελτίωση της επίδοσης (Ψυλλού, 2014).

διαδικασία ήταν αντίθετες από τη δική της διάθεση για εφαρμογή των αρχών του.

Δ. Η αξιολόγηση της ερευνήτριας- εμψυχώτριας με βάση τις σημειώσεις του ημερολογίου συμμετοχικής παρατήρησης ως προς τις επιμέρους πτυχές των Διαπροσωπικών Σχέσεων των μαθητών ήταν θετική. Συγκεκριμένα:

α. ως προς τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών της πειραματικής ομάδας

Στην εφηβεία δεν προτιμούν τόσο το παιχνίδι όσο τη συζήτηση και το κουτσομπολιό, ιδίως τα κορίτσια στα οποία αρέσουν οι εξομολογήσεις για θέματα – προβλήματα σχέσεων, και το χιούμορ, το οποίο έδειχναν σε κάθε ευκαιρία (Μπαρμπούτη, 2005). Τα κορίτσια είχαν περισσότερη συντροφικότητα, συναισθηματικό μοίρασμα, οικειότητα και συζητήσεις – επικοινωνία (Παντούλη, 2012) αποζητούσαν ψυχική επαφή, συναισθηματικό δέσιμο και ομοιότητα στον χαρακτήρα, ενώ τα αγόρια θεωρούσαν σημαντική την καθημερινή επαφή και τη συμμετοχή στους αυτοσχεδιασμούς- παιχνίδια (Καλάτη, 2015).

β. ως προς τον εαυτό τους:

Φάνηκε ότι στις πρώτες συναντήσεις δεν ήθελαν να πιάσουν τα χέρια τους ή να κοιτάζονται στα μάτια, κάτι το οποίο μπορεί να είναι ένδειξη ανασφάλειας, χαμηλής αυτοπεποίθησης και ανάγκης για αποδοχή και στοργή (Κατσίφη – Χαραραμπίδη, 2010) όμως επιλέχθηκαν παιχνίδια με άγγιγμα γιατί η αφή και το άγγιγμα μπορεί να έχει ιδιαίτερα θετική επίδραση (Κατσίφη – Χαραραμπίδη 2010). Επίσης παρατηρήθηκαν κάποια δείγματα εγωκεντρικών τάσεων, όπως η υπερβολική ενασχόληση με την εξωτερική εμφάνιση, οι ριψοκίνδυνες συμπεριφορές (κάθονταν στο περβάζι της ταράτσας, ενδιαφέρονταν για τα ναρκωτικά, κ.λπ. (Γαλανάκη, 1996). Σταδιακά παρατηρήθηκε περισσότερη άνεση με τις σωματικές κινήσεις τους και τους σωματικούς αυτοσχεδιασμούς τους, γεγονός που υποδηλώνει την εξοικείωσή τους με την ομάδα.

γ. ως προς τις σχέσεις τους με τους καθηγητές- την ερευνήτρια – εμψυχώτρια και τον κριτικό φίλο.

Δυο έως τρεις σχημάτιζαν ορισμένες φορές μια άτυπη υποομάδα με στόχο να μη συμμετέχουν και να κάθονται. Αυτή η ομάδα γινόταν συνεχώς προσπάθεια να κινητοποιηθεί. Η όλη όμως προσπάθεια κούραζε τον κριτικό φίλο. Επίσης ένας

μαθητής δεν τηρούσε τα όρια, τα οποία είναι απαραίτητα για τη διατήρηση των σχέσεων και χρειάζεται να καθοριστούν με σαφήνεια οι ρόλοι και το επίπεδο οικειότητας, τα οποία πρέπει να είναι αμοιβαία αποδεκτά και σεβαστά. (Μπακάλη, & Τζανουδάκη, 2008). Όσοι μαθητές αποδέχθηκαν τους κανόνες επέλεξαν την αυτοπειθαρχία και εισήλθαν στο παιχνίδι (Τσιάρας, 2016).

δ. ως προς τις σχέσεις με τους γονείς τους και για τους στενούς αισθηματικούς δεσμούς τους:

τα δεδομένα προέκυψαν από τα θέματα των αυτοσχεδιασμών επί τη βάση των ασκήσεων και των ερεθισμάτων με κυριότερη πηγή αξιολόγησης το ίδιο το επινοημένο θεατρικό έργο.

Το θεατρικό έργο<sup>51</sup> χωρίς τίτλο: ανάλυση και αξιολόγηση υπό το πρίσμα των Διαπροσωπικών Σχέσεων.

Η αξιολόγηση ενός ΘτΕ πρέπει να γίνει με διαφορετικά κριτήρια (Oddey, 1994: 21). Η κειμενοποίηση (documentation) και καταγραφή της μορφής του είναι δύσκολη και η διαδικασία της επινόησης χρειάζεται συνεχή καταγραφή σε βίντεο (Heddon, & Milling, 2006: 23). Όπως έχει ήδη αναφερθεί δεν υπήρξε οπτικοακουστική καταγραφή της διαδικασίας της επινόησης.

Με στόχο τη δημιουργία ενός πλαισίου ανάλυσης το μοντέλο «hourglass» για την ανάλυση της ανάπτυξης ενός έργου προτείνει τις βασικές κατηγορίες της πηγής, οπτικής γωνίας, ηγεσίας, προτύπου δομής της ομάδας, επιλογής φόρμας, συνθηκών δημιουργίας σχεδίου φωτισμού, σκηνικών δοσμένων, προσδοκώμενων συνεπειών και αποδοχής – πρόσληψης (Iacobellis, 2012).

Η ιδέα της εν εξελίξει (working progress) παράστασης είναι το χαρακτηριστικό πολλών ομάδων και προέκυψε και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας δράσης, και του θεατρικού, το οποίο θα μπορούσε να παρασταθεί και ως έχει, ή να εμπλουτιστεί και να τροποποιηθεί με περαιτέρω επεξεργασία των σκηνικών εικόνων (Τσίχλη, 2008). Η χρήση του βίντεο, οι διαφυλικές σχέσεις, τα πολλαπλά ερεθίσματα, η μουσική, το ποιητικό κείμενο, η εκκίνηση των δραματουργικών και συνθετικών στρατηγικών για τη δημιουργία του κειμένου από τη σωματικότητα συμβαδίζουν με το επαγγελματικό ΘτΕ.

---

<sup>51</sup> Το κείμενο του θεατρικού που δημιουργήθηκε από τους μαθητές περιλαμβάνεται στο παράρτημα.



Αλλά όπως και στην παρούσα περίπτωση μπορεί να δημιουργηθεί πρώτα το κείμενο. Άλλες τάσεις είναι η κατεύθυνση προς τον χορό, προς το παραδοσιακό και πιο αφηγηματικό θέατρο και προς παραστάσεις σωματικού θεάτρου με ζωντανή τέχνη -live art (Τσίχλη, 2008). Η ομάδα των εφήβων πήγε προς την κατεύθυνση του πιο παραδοσιακού θεάτρου, όμως είχε πολλά φουτουριστικά<sup>52</sup> στοιχεία:

*«Η αφήγηση ιστοριών είναι η καρδιά του θεάτρου και ως εκ τούτου του θεατρικού αυτοσχεδιασμού»* (Τσιάρας, 2016 :79). Οι ιστορίες αποτελούν τη βάση των περισσότερων παραστάσεων ΘτΕ, το οποίο λειτουργεί ως καθρέπτης της κοινωνίας εντός της οποίας δημιουργείται, και είναι πολλές φορές αποσπασματικές (Στέφα, 2012). Οι μαθήτριες έλεγαν ότι οι ιστορίες τους ήταν βγαλμένες από τη ζωή και έχουν έντονο το στοιχείο της αποσπασματικότητας.

Ο αυθορμητισμός και η διαίσθηση, η χρησιμοποίηση των εμπειριών αλλά και των ονείρων ή των φαντασιώσεων ο αυτοσχεδιασμός και ο πειραματισμός οδηγούν στην επιλογή της θεατρικής φόρμας και της δομής που τους εξυπηρετεί καλύτερα (Hannay, 2012). Η φόρμα ήταν μια συρραφή των τριών σκηνών και των τεσσάρων ιστοριών με πρόζα, χορευτικές κινήσεις, παντομίμα και στοιχεία αρχαίας όρχησης. Οι κινήσεις του μπαλέτου δίνουν ποιητικότητα (Anderson – Rabern, 2013).

Η μουσική που επιλέχθηκε για κάθε σκηνή θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως ένα παράλληλο δεύτερο επίπεδο πληροφοριών α) με το περιεχόμενο των στίχων, β) με τη συναισθηματική εντύπωση που δημιουργούν οι μελωδίες και ο ρυθμός. Το ίδιο ισχύει και για τα εφέ που χρησιμοποιήθηκαν για την παρουσίαση των φωτογραφιών και των βίντεο. Στο βίντεο μόνο τα λόγια – στίχοι των τραγουδιών υπήρχαν. Όλα τα άλλα ήταν οπτικοποιημένα, όπως και το κείμενο της αφήγησης. Οι μαθητές δεν προέβαλαν την φωνή τους ούτε επέκτειναν τις χειρονομίες τους, δημιουργώντας έτσι υλικό κατάλληλο για κινηματογράφηση (Τσιάρας, 2016:84).

Η παράσταση είναι μια πράξη αναπεριγραφής μιας αναθύμησης, η οποία δημιουργεί νέες αλήθειες (Μπόγκαρτ, 2009). Οι μαθητές χρησιμοποίησαν στερεότυπα κλισέ και στις φωτογραφίες, αλλά το θέμα είναι αν αφυπνίστηκαν τα κοιμισμένα κλισέ, αν προσεγγίστηκαν με προσοχή στη φόρμα, ώστε να υπάρχει συναισθηματική ελευθερία. *«Η αλήθεια βρίσκεται στην ένταση των αντίθετων»* ( Μπόγκαρτ, 2009: 73)

---

<sup>52</sup> Η φουτουριστική παράσταση πειραματίζεται με τον ήχο, πρώτα πέρα από τη δυαδική διάκριση του Saussure προς τον χαοτικό θόρυβο και την «ονοματοποιεία» και τη φωνητική χειρονομία προς ένα εικονο-άκουσμα Διονυσιακό, την «γλωσσολαλία» και προς ένα θέατρο μη σημειωτικό, προς το παράλογο θέατρο και το «αλογικό θέατρο» Η δραματουργία του ήχου των φουτουριστών ενέπνευσε και επηρέασε το θέατρο της πρωτοπορείας και το μεταμοντέρνο θέατρο, τον Robert Wilson και τον John Cage να κάνουν την «τέχνη» «πράξη», το δραματικό κείμενο σε πράξη (Ovadija, 2009).

Το θέμα είναι η απόφαση για τη δέσμευση πάνω σε μια καθαρή και επικοινωνιακή επιλογή (Μπόγκαρτ<sup>53</sup>,2009).

Όπως μπορεί να συμβεί η ερευνήτρια- εμψυχώτρια έφερε το θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων, χωρίς να εικάσει σε ποιους τομείς θα επικεντρωθεί η πειραματική ομάδα, ώστε η οπτική γωνία να προκύψει είτε από τις επιθυμίες, είτε από την έρευνα, είτε από τους αυτοσχεδιασμούς της ομάδας (Hannay, 2012). Κινητοποίησε τους μαθητές με συγκεκριμένα ερεθίσματα, τα οποία αναφέρονταν στις διαπροσωπικές σχέσεις με αφητηρία τις προσωπικές τους εμπειρίες στο σχολείο, την παιδική ηλικία κ.λ.π. (Hannay,2012). Τα θέματα λοιπόν που αναδύθηκαν και αναδείχτηκαν από τη διαδικασία της παρέμβασης, σε συνέχεια της φάσης της ευαισθητοποίησης ήταν ο ανασφαλής δεσμός, η αυτοκτονία λόγω ερωτικής απογοήτευσης και η αδιέξοδη σχέση, η οποία συνδέεται με τον τύπο δεσμού και την προσωπικότητα. Επίσης, η στενή φιλία μεταξύ κοριτσιών με τη μια φίλη να θέλει να συμπαρασταθεί στην άλλη και η γνωριμία μέσω φίλων. Ακόμη ο δεσμός πατέρα και γιου, πατέρα και κόρης, η επικοινωνία του πατέρα με τα παιδιά του, η φροντίδα προς τον πατέρα, η συνεργασία, η αποδοχή και ο σεβασμός των μαθητών κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών και η συμπαράσταση και υποστήριξη της μητέρας στην κόρη. Οι προτιμήσεις τους ως προς τους καθηγητές στο αντίστοιχο παιχνίδι συμπίπτουν με τις δημοσιευμένες έρευνες (Σφλακίδου, 2017).

Οι οπτικές γωνίες που εξερευνήθηκαν στην 1<sup>η</sup> ιστορία ήταν του γιατρού, της νοσοκόμας, της φίλης, στην 2<sup>η</sup> ιστορία η οπτική της κόρης, της μητέρας, αλλά και του πατέρα, της φίλης- αντίζηλου και του τωρινού συντρόφου. Στην 3<sup>η</sup> ιστορία έπαιξαν με την οπτική του πατέρα, του γιου, της αδελφής, της φίλης. Με την τεχνική της καυτής καρέκλας και με αυτοσχεδιασμούς σε διαφορετικούς χωροχρόνους δοκιμάστηκαν πολλές εκδοχές της προσωπικής ιστορίας του κάθε ρόλου.

Η ομάδα λειτούργησε δημοκρατικά σε υποομάδες, με την ερευνήτρια να παίζει κυρίως τον ρόλο της εμψυχώτριας και να διευκολύνει όταν και όπου ήταν αναγκαίο την διαδικασία της επινόησης. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό πάνω στον μύθο του Αισώπου προέκυψε το μικρό μπαλέτο, το οποίο κράτησαν στην σκηνή της ιστορίας που δημιούργησε η 2<sup>η</sup> ομάδα. Η ερευνήτρια συνένωσε τις ιστορίες, επινοώντας εσωτερικές

---

<sup>53</sup> Ο θίασος SITI Company πλέον στα έργα που επινοεί διαμορφώνει το σενάριο κατά τη διαδικασία της πρόβας, στην οποία οι διαπραγματεύσεις δεν είναι ατέρμονες και υπάρχει διάχυτη ανεξαρτησία που βασίζεται στον αλληλοσεβασμό. Στη δημιουργική διαδικασία είναι ευπρόσδεκτες οι αντιπαραθέσεις (Proudfit, 2013).

συνδέσεις, π.χ. ότι ο αστυνομικός που διεξάγει την έρευνα στην πρώτη ιστορία είναι ο πατέρας της δεύτερης ιστορίας. Και ότι στην διπλανή πόρτα συμβαίνει μια τρίτη ιστορία.

Πολλά κοινά ζητήματα γίνονται ενδιαφέροντα μόνο όταν αντιμετωπιστούν όχι ως γενικότητες αλλά ως συγκεκριμένες περιπτώσεις, οι οποίες παριστάνονται με δράσεις που ζητούν από το κοινό να αλληλεπιδράσει (Somers, 2008). Το ενδιαφέρον εντοπίζεται στις «μικροιστορίες» της καθημερινότητας (Τσίγλη, 2008). Στην παρούσα περίπτωση η ιστορία συνέβη στην πραγματικότητα δύο εβδομάδες μετά, με το τραγικό τέλος που ήθελαν οι μαθητές.

Ο ρόλος της εγκύου ανήλικης κοπέλας μιλάει αλαμπουρνέζικα, τα οποία προκαλούν γέλιο και στους θεατές αλλά και στην ίδια. Τα αλαμπουρνέζικα ήταν άσκηση που τους προξενούσε εντύπωση και τα υιοθέτησαν στην σκηνή αυτή. Μπορούν να εκληφθούν ως σύμβολο της έλλειψης επικοινωνίας και της ασυννενοησίας με τους γονείς, αν και ο πατέρας κατάλαβε από την παντομίμα της τι του λέει η κόρη του. Άρα μπορεί να υποδηλώνει την διαφορετική γλώσσα συναισθημάτων και έκφραση των νέων έναντι των γονέων.



Εικόνα 1 : 3<sup>η</sup> ιστορία, 1<sup>η</sup> σκηνή

Ακόμα μπορεί να συνδεθεί με το πρόσωπο του αλλοδαπού πρωταγωνιστή της ιστορίας, ο οποίος μιλάει επίσης άλλη γλώσσα και στην αντίστοιχη σκηνή δεν μιλά καθόλου, είναι βουβός. Εκφράζεται μόνο με την ανέμελη – επιπόλαιη κίνηση του χορευτικού του. Αυτό ακριβώς συνέβη και στην πραγματική ιστορία που επαλήθευσε τραγικά το θεατρικό. Ποτέ δεν έμαθε το κοινό την οπτική γωνία του αληθινού νεκρού του δελτίου

ειδήσεων. Ακούστηκε μόνο η άποψη της μάνας – πεθεράς, της κόρης και του πατέρα. Ακριβώς όπως και στο θεατρικό.



Εικόνα 2: 3<sup>η</sup> ιστορία, 2<sup>η</sup> σκηνή.

Στο θεατρικό η ιστορία με την αυτοκτονία προέκυψε ως λύση σε μια ιστορία απόρριψης της σχέσης. Αυτό μπορεί να συσχετιστεί με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Κάποιοι εξέφρασαν θαυμασμό για τον ρομαντισμό της υπόθεσης. Έχει αποδειχθεί ότι τα άτομα με αρνητικό μοντέλο του εαυτού έχουν διαφορετικές διαπροσωπικές σχέσεις αναλόγως με τα πρόσωπα με τα οποία έχουν το δεσμό. Τα άτομα με φοβικό δεσμό υψηλού άγχους έχουν αρνητική αυτοαντίληψη για τον φυσικό και ηθικό εαυτό τους και αποφεύγουν τις αγχωμένες καταστάσεις των στενών διαπροσωπικών σχέσεων (Δασκάλου, 2016). Ο θυμός, η απογοήτευση και η ανασφάλεια-φόβος, η έλλειψη εμπιστοσύνης, η μοναξιά χαρακτηρίζουν τον ανασφαλή δεσμό (Παντούλη, 2012: 13). Οι μαθητές παρότι είχαν διάθεση για πλάκα οδηγούνταν μόνοι τους σε τραγικά γεγονότα, τα οποία ήθελαν και να διακωμωδήσουν. Η φιλία για τον έφηβο είναι μια σχέση που διαρκεί, παρά τις όποιες συγκρούσεις Η απώλεια μιας στενής σχέσης βιώνεται από τον έφηβο σαν κάτι τραγικό (Βαϊμάρη, 2005: 26). «Ο άνθρωπος από την φύση του είναι πένθιμος, πενθεί και ως πρόσωπο τραγωδίας συνεχίζει την πένθιμη πορεία του στο διηνεκές» (Τερζόπουλος, 2015:72).<sup>1</sup> Το επινοημένο θεατρικό έργο των μαθητών στην παρούσα έρευνα δράσης είχε σχέση με την απώλεια και το πένθος. Ως προς το θέμα του θανάτου εκτός του ότι οι μαθητές γοητεύτηκαν από την ιδέα της αυτοκτονίας και δεν την άλλαξαν, ήθελαν να γίνει και σκοτωμός στην 3<sup>η</sup> ιστορία για αισθητικούς λόγους. Ήθελαν να συμβεί τραγωδία, ήθελαν Διόνυσο-«*ουτός δε Αΐδης και Διόνυσος*» (Τερζόπουλος, 2015: 13).<sup>54</sup> Επίσης, η παρέμβαση και τα θέματά τους είχαν αναφορές στις σχέσεις των δύο φύλων. Καλές διαπροσωπικές σχέσεις σημαίνει να εξοικειωθούμε με την απώλεια

<sup>54</sup> Στο μουσείο της Ρόδου υπάρχει ανάγλυφη απεικόνιση του Διόνυσου στην οποία μοιάζει με γερο-παπά.

(Κουτρουβίδης, χ.χ.:34). Η απόρριψη σχετίζεται με την μοναξιά, άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Εικόνα 3: 1<sup>η</sup> ιστορία, 1<sup>η</sup> σκηνή.



Η οικειότητα περιέχει τη διαδικασία της αυτοαποκάλυψης και της παροχής συναισθηματικής στήριξης ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του φίλου. Έτσι έγινε στη σκηνή με τους γονείς. Οι αντιλήψεις για τον γάμο και την οικογένεια έχουν συσχετισθεί με πολιτισμικές παραμέτρους. Συγκεκριμένα σε αυτούς τους θεσμούς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις ατομικιστικές κοινωνίες, έναντι της σημασίας τους στις κοινωνίες συλλογικότητας. Οι μύθοι είναι η πρώτη ύλη των στερεοτύπων. Η αντίληψη ότι τα παιδιά φέρνουν ευτυχία ή έστω είναι κάτι καλό, αναδείχθηκε ως κυρίαρχη στο θεατρικό, κάτι που επιβεβαιώνεται και από έρευνες στα παντρεμένα ζευγάρια (Παυλόπουλος, χ.χ.). Στο θεατρικό εμφανίσαν το διαζύγιο να έχει δημιουργήσει μειωμένο επίπεδο ικανοποίησης και ευημερίας, προβλήματα υγείας στον σύζυγο, κάτι που επιβεβαιώνεται από τις έρευνες (Καφέτσιος, 2005).

Ο κάθε χαρακτήρας, τα κίνητρα και οι στόχοι του παραλλάσσονταν ως το τέλος, στην 1η ομάδα κυρίως, διότι δεν ήταν όλοι πρόθυμοι να παίξουν (Bechtel, 2013). Αλλά και στις άλλες ομάδες άλλαζαν στοιχεία του παρελθόντος του κάθε χαρακτήρα, ίσως επειδή απλά το είχαν ξεχάσει. Άλλωστε δεν ήταν επαγγελματίες (Bechtel, 2013).

Εικόνα 4: τελευταία σκηνή.



Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία δημιουργίας του θεατρικού ήταν δύο τραγούδια: «Αθανασία» », των Ν. Γκάτσου. και Μ. Χατζηδάκη, και «Δραπετσώνα των Τ. Λειβαδίτη και Μ. Θεοδωράκη. Μετά, κατά τη διαδικασία του βίντεο προστέθηκαν άλλα τραγούδια : το «Anda jaleo» του Frederico Garcia Lorca, το «ο.κ. πατέρα» του Magic de spell, το « Α ρε πατέρα» του Δημήτρη Μέντζελου– Α. Κατσούρη, το «Γιε μου», των Λ. Παπαδόπουλου και Α. Καλδάρα και το 3<sup>ο</sup> χορικό από την τραγωδία Αγαμέμνων του Αισχύλου σε ερμηνεία της ομάδας «Σπείρα Σπείρα» Αυτή η αντι-παράθεση ή αντίστιξη ή πολυφωνία δημιουργεί έντονη διακειμενικότητα, πολυσημία και φρεσκάδα στα κείμενα (Mermikides, & Smart, 2010). *«Η μουσική πάντα υψώνει τα τεκταινόμενα επί σκηνής, εμπνέει, κάνει τα πράγματα να κινούνται ή να φαίνεται ότι κινούνται»* (Oddey, 1994: 69). Ο διάλογος με τον χώρο, τα υλικά, τους όγκους, τα φώτα, το χρώμα, τους ήχους, κ.λπ. ενισχύθηκε με τα εφέ, στα βίντεο και τις εικόνες και όχι τόσο από τη σωματική κίνηση των μαθητών. Επίσης, έγινε μοντάζ και κολλάζ των αρχείων εικόνας και ήχου στο βίντεο. Η αφήγηση στο βίντεο ήταν μη γραμμική, αποσπασματική και ξεπηδούσε από μια παράθεση μουσικών και ποιητικών κειμένων που προϋπήρχαν και τα οποία λειτουργούσαν αντιστικτικά ή συμπληρωματικά με τις εικόνες και τα κινηματογραφικά στιγμιότυπα των μαθητών, πάνω στο οποίο οι μαθητές χωρίς την πρόθεση να επικοινωνήσουν ένα αρχικό μήνυμα ή θέμα. Όλο αυτό δημιουργεί μια κειμενικότητα (texture)-κειμενική υφή. Στο τελευταίο μάθημα πάλι αυτοσχεδίασαν κινητικά ταυτόχρονα με το προβαλλόμενο βίντεο (Hannay, 2012), το οποίο κρατησε 10 λεπτά και θα μπορούσε να αποτελέσει την βάση της παράστασης, εάν στη συνέχεια υπήρχε χρόνος να εμπλουτιστεί με επιπλέον ατοσχεδιασμούς. Τέλος, φαντάστηκαν τα υλικά υποστηρίγματα, τα κοστούμια και τα σκηνικά αντικείμενα, διότι δεν υπήρχε χρόνος για να τα αναζητήσουν.

#### **4.1.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Η θεατρική τέχνη τα τελευταία 60-70 χρόνια εξελίχθηκε σε πολλούς τομείς, όπως στο να αναπτύξει μεθόδους συλλογικής δημιουργίας, νέες φόρμες αφήγησης και παρουσίασης, να ενσωματώσει την τεχνολογία και να ερευνήσει τον ρόλο και τη θέση του ηθοποιού και τη σχέση και τη θέση με τον θεατή. «*Η σύνδεση με την καλλιτεχνική πρακτική του θεάτρου είναι κεντρική για την ύπαρξη της παιδαγωγικής εφαρμογής*» (Perry, 2010:1).

Το μεταμοντέρνο ΘτΕ στοχεύει να ανοίξει ένα παράθυρο στον τοίχο του φρουρίου της καθιερωμένης θεατρικής τέχνης (Magnat, 2005:74) ως προς τη θεατρική αγωγή αλλά και ως προς την αξιολόγηση του αποτελέσματος έναντι του οποίου προκρίνει την διαδικασία.

Όμως η έρευνα για την επίδραση του δράματος είναι δύσκολη και μακροχρόνια (Somers, 2008). Μετά από τέσσερις μήνες οι μαθητές και οι μαθήτριες εκφράζουν την επιθυμία τους για να πραγματοποιήσουν με την ερευνήτρια – εμψυχώτρια νέο θεατρικό εργαστήριο. Επίσης, την εντυπωσιάζει το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές, οι οποίοι φαίνονταν κατά διαστήματα ότι δεν συμμετείχαν ενεργά θυμούνται τέσσερις μήνες μετά πράγματα που είχαν ειπωθεί με την κάθε λεπτομέρεια.

Οι ομαδικές εργασίες κάνουν τις κοινωνίες να επιβιώνουν. Με το εφαρμοσμένο δράμα αλλάζουν οι συμπεριφορές και οι στάσεις (Somers, 2008).

Διαπιστώθηκε η θετική επίδραση των τεχνικών και η βελτίωση των Δ.Σ. μεταξύ των μελών της ομάδας και μεταξύ μαθητών και καθηγητών<sup>55</sup>:

##### **4.1.1.ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ:**

Οι έφηβοι θεωρούν σημαντική τη δέσμευση και τη συναισθηματική διαθεσιμότητα των γονέων τους, η οποία τους δημιουργεί ασφάλεια. Έχει διαπιστωθεί περιορισμός στην επικοινωνία και στη φυσική και συναισθηματική εγγύτητα με τους γονείς (Παντούλη, 2012 :16), στοιχείο που μάλλον επιβεβαιώθηκε από κάποιες ατομικές συνεντεύξεις. Όμως σε όλες τις αναπαραστάσεις και τους αυτοσχεδιασμούς τους η ανάλυση των δεδομένων από τις παρατηρήσεις των δυο εκπαιδευτικών- ερευνήτριας

---

<sup>55</sup> Είναι σημαντική η αλλαγή-βελτίωση των σχέσεων εντός της ομάδας, άρα και η αξιολόγηση πρώτα είχε στόχο τη συγκεκριμένη ομάδα (Τσιάρας, 2016).

και κριτικού φίλου και από το ίδιο το υλικό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ιδιαίτερα τα αγόρια αναδείκνυαν έναν στοργικό και υποστηρικτικό πατέρα. Ως συνολική παρατήρηση σημειώνεται ότι οι μαθητές ανέδειξαν το θέμα της σχέσης τους με τους γονείς, τους οποίους- πέραν της στερεότυπης αντίδρασης του διαζευγμένου και με προβλήματα τοξικομανίας πατέρα -είχαν την τάση να τους παρουσιάζουν ως άτομα με κατανόηση, στοργή και τρυφερότητα απέναντι στα παιδιά τους, όποιο σενάριο και να δοκίμαζαν.

#### 4.1.2.ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ:

Οι διαφορετικές ανάγκες και οι διαφορετικοί στόχοι τους ήταν πρόβλημα, διότι για να γίνει το σύνολο των συμμετεχόντων ομάδα χρειάζεται να αλληλεπιδράσουν έχοντας συνείδηση της συμμετοχής τους και με βασικό κίνητρο την ικανοποίηση των συναισθηματικών τους αναγκών τους και την επιτέλεση εντός κοινού έργου (Παπαδοπούλου, 2008), ενός επινοημένου θεάτρου, το οποίο όμως κάποιοι δεν το ήθελαν . Όπως φάνηκε από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων αλλά και από τις προσωπικές συνεντεύξεις κάποιων μαθητριών δεν αυξήθηκε η τάση για μείωση των διαφωνιών και των συγκρούσεων. Αυτό συμφωνεί με την θεωρία ότι το ΘτΕ είναι πολλές φορές χαοτικό και ότι «Η κατάσταση μιας ομάδας είναι η διαρκής κρίση. Αλλά είναι μία κρίση που αξίζει τον κόπο και μια συνεχόμενη περιπέτεια» (Μπόγκαρτ, 2009:32). Οι ανταγωνιστικές, μαζικές και απρόσωπες σχέσεις που παρατηρούνται σε μεγάλο ποσοστό και στην ελληνική κοινωνία επηρεάζουν τη σχολική ζωή. Σε κάθε ομάδα υπάρχουν συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις, εχθρότητες, συναισθήματα (Grotowski, 2002:259). Η υπερβολική συμφωνία μπορεί να δημιουργήσει επιπόλαιη τέχνη (Μπόγκαρτ, 2009). Η σύγκρουση είναι απαραίτητη και φυσιολογική για τις ιδέες και την αισθητική και αξίζει τον κόπο αρκεί να μην οδηγεί σε σύγχυση λόγω κακής οργάνωσης. Το χάος πρέπει να είναι ελεγχόμενο (Robinson, 2015). Σε Εθνογραφική έρευνα που πραγματοποίησε η A. Wessels στον Καναδά, σε μαθητές Λυκείου, διαφορετικής καταγωγής, καταγράφηκε σύγκρουση, γεγονός που «δηλητηρίασε» τις σχέσεις τους και σαμποτάρησε τη διαδικασία, γι' αυτό προτείνει μια πιο αποκεντρωμένη διαδικασία επινόησης, σε χωριστές - μικρότερες ομάδες (Wessels, 2012). Πάντως στην παρούσα έρευνα δράσης δεν κυριάρχησε κάποιο άτομο στην ομάδα.



#### 4.1.3.ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

Η σχολική τάξη εξετάζεται ως ένα οικοσύστημα, του οποίου η δυναμική διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση πολλών παραμέτρων και στη συνέχεια επιδρά στη συμπεριφορά των μαθητών κοινωνική και γνωστική (Ματσαγγούρας, 2000). Άρα μια παράμετρος ήταν η έρευνα δράσης. Το οικοσυστημικό μοντέλο (εν αντιθέσει με το γραφειοκρατικό) μοντέλο εστιάζει στις αλληλεπιδράσεις των μελών του συστήματος (Γεωργιάδου κ.α., 2011:29). Η τάξη (πειθαρχία) είναι διδακτικό ζητούμενο και επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές έχουν αναπτύξει την ικανότητα αυτοελέγχου και συμμόρφωσης με τους σχολικούς κανόνες. Οι έφηβοι συνήθως θεωρούν τους σχολικούς κανόνες μη αποτελεσματικούς και μια λύση, που προτείνεται στην βιβλιογραφία ίσως είναι η χρησιμοποίηση της προσωπικότητας του καθηγητή. Η εμπυχότρια προσπαθούσε πει μονίμου βάσεως να είναι συνεπής στην παιδαγωγική θεωρία, να διατυπώνει θετικές αξιολογικές κρίσεις και να είναι δημοκρατική και ευδιάθετη, για να στηρίξει την επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών, την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της δημιουργικότητάς τους. (Ματσαγγούρας, 2000· Κατσίφη – Χαραραμπίδη, 2010). προσπάθησε μέσα από την δική της συμπεριφορά να νιώσουν υποστήριξη, ασφάλεια και ενδυνάμωση τότε θεωρητικά να βελτιωθεί η σχέση τους και με άλλους καθηγητές. Η ανάλυση όλων των δεδομένων έδειξε ότι ανέπτυξε η ίδια μια πολύ θετική σχέση με τους μαθητές, σε θέματα επικοινωνίας, αποδοχής, έλλειψης θυμού και εμπιστοσύνης, σύμφωνα με τον αρχικό στόχο της παρέμβασης.

#### 4.1.4. ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.

Η σχέση είναι το αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων, οι οποίες ακολουθούν την γνωριμία δύο ατόμων. Η δράση στόχευε σε αυτά: σε καλύτερη γνωριμία και ποικίλες αλληλεπιδράσεις (Μπακάλη, & Τζανουδάκη, 2008).

Αυτό που με βεβαιότητα βελτιώθηκε σημαντικά ήταν η γνωριμία και η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, μαθητών και καθηγητών, η οποία στο πέραςμα του χρόνου θα φανεί εάν καταλήξει σε ουσιαστική και στενή διαπροσωπική σχέση φιλίας, στοιχείο που εξαρτάται και από τους χαρακτήρες των ατόμων (Μπαρालός, & Φωτοπούλου, χ.χ.). Εντοπίζεται ερευνητικό κενό στην διερεύνηση της διάρκειας της σχέσης, η οποία αποτελεί ποιοτικό χαρακτηριστικό της φιλίας (Μπαρμπούτη, 2005).

Πάντως τα κορίτσια φάνηκαν πολύ πιο άνετα σε όλη τη δράση, ως προς τη συμμετοχή τους και τη διάθεση για επικοινωνία και εκμυστήρευση, γεγονός που συμφωνεί με τις παλαιότερες έρευνες (Γαλανάκη, 1996). Επίσης, στην έρευνα δεν ελήφθησαν υπόψη αποτελέσματα κατανομής τύπων δεσμού σε εφήβους. Διότι αναλόγως του ερευνητικού εργαλείου, της ηλικίας του δείγματος και της χώρας διεξαγωγής της έρευνας ποικίλει το αποτέλεσμα (Μπαρμπούτη, 2005).

Σε κάθε περίπτωση τα δεδομένα από τα ποιοτικά μέσα συλλογής των δεδομένων ενισχύουν την σημαντικότητα των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο και προσθέτουν σημαντική βελτίωση και σε άλλες πτυχές-υποερωτήματα των διαπροσωπικών σχέσεων:

α) ότι τα αγόρια της ομάδας πειράματος σημείωσαν βελτίωση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στις ερωτήσεις που αφορούν τη βοήθεια από τους γονείς, την ενσυναίσθηση των συμμαθητών, την ανασφάλεια-αυτοσυνειδησία, τον θυμό με τους καθηγητές και την επικοινωνία με τους καθηγητές.

β. ότι τα κορίτσια της ομάδας πειράματος σημείωσαν βελτίωση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στις ερωτήσεις που αφορούν την αποδοχή από τους γονείς, την επικοινωνία με τους γονείς, την επικοινωνία με τους φίλους, τη βοήθεια από τους φίλους, τη διασκέδαση με τους φίλους, τη συνεργασία με τους συμμαθητές, την επιθετικότητα σχέσεων-αυτοέλεγχο, το ενδιαφέρον για το μάθημα, την αποδοχή από τους καθηγητές καθώς και στην κατηγορία γονείς και εαυτός σε σχέση με τη μοναξιά και την ανεξαρτησία.

γ. ότι υπήρξε βελτίωση στις επιμέρους πτυχές –υποερωτήματα των διαπροσωπικών σχέσεων της αποδοχής, του σεβασμού, της επικοινωνίας, της κατανόησης, της εμπιστοσύνης, της αλληλοβοήθειας - συμπαράστασης, της εχεμύθειας, της συντροφικότητας, της ενσυναίσθησης, της εκμυστήρευσης και της διαχείρισης συναισθημάτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση, ότι δηλαδή οι τεχνικές του Θεάτρου της Επινόησης είναι κατάλληλο εργαλείο για τη βελτίωση των διαπροσωπικών Σχέσεων των εφήβων μαθητών που φοιτούν στην Α' Λυκείου. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε σημαντική βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων ενώ η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε βελτίωση.

Τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας έρχονται να συμφωνήσουν με τη διεθνή βιβλιογραφία ως προς το ΘεΕ, μέσω του οποίου οι μαθητές συνεργάστηκαν με επιτυχία, συζήτησαν, αναζήτησαν, ερεύνησαν, αυτοσχεδίασαν, διεκδίκησαν, διαφώνησαν,

εκμυστηρεύτηκαν δημιουργώντας ένα καλλιτεχνικό –θεατρικό έργο, με την επισήμανση όμως ότι το ΘτΕ αποτελεί μια πολύπλοκη και σύνθετη εφαρμογή, όπως υπογραμμίζεται και από την Mia Perry. Η Perry πραγματοποίησε έρευνα ΘτΕ με εργαλείο ανάλυσης την Θεωρία του ριζώματος και της νομαδικής σκέψης, η οποία χρησιμοποιεί την ριζωματική σκέψη, την οποία καθοδηγούν η συναίσθηση και η συγκίνηση (Perry, 2010:5) σε γραμμική διαπλεκόμενη κατεύθυνση, όχι σαν σημεία και χωρίς να οδηγεί πίσω σε μια και μόνη λογική ή αλήθεια, προκειμένου να αναλυθεί η ανθρώπινη εμπειρία (Perry, 2010). Κατέγραψε ότι η αλληλεπίδραση σε κάθε μαθητή ήταν πολύπλοκη: ανέπτυξε σχέσεις με άτομα, τόπους, ιστορία και φανταστικά πρόσωπα σε κάθε στιγμή του προγράμματος. Η διαπροσωπική σχέση φάνηκε από παντού. Οι σχέσεις τους μεταξύ τους με τον δάσκαλο, με την τάξη και με τον κόσμο συνδέεται με τον τρόπο *«που ερευνούν και φέρονται στην όλη διαδικασία»*. Το αποτέλεσμα της εφαρμογής στους μαθητές του Γυμνασίου ήταν ότι δεν ωφελήθηκαν όλοι και το ΘτΕ δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες όλων. Ωστόσο, μέσα από τις αμφιβολίες τους ασχολήθηκαν και συμμετείχαν με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό όπως φάνηκε στις συζητήσεις, στις συνεντεύξεις και στις συζητήσεις μετά την παράσταση. Το συμπέρασμα είναι ότι το ΘτΕ είναι ένα τομέας της ενσώματης μάθησης και παιδαγωγικής, που η εφαρμογή του στο σχολείο είναι σύνθετο θέμα και προκλητικό (Perry, 2010: 141-160). Η ενσώματη παιδαγωγική στοχεύει να δημιουργήσει μαθησιακές εμπειρίες και για το σώμα όχι μόνο για το μυαλό (Perry, 2010:21)

#### 4.2. ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ:

Η τελευταία ώρα του σχολικού προγράμματος ήταν αρνητικό στοιχείο: δεν χαλάρωναν και είχαν το νου τους στο φροντιστήριο, όμως το ζητούμενο ήταν η ατμόσφαιρα.

Επίσης δεν ήταν διαθέσιμοι οι υπολογιστές για την έρευνα των μαθητών παρότι είχε προγραμματιστεί από πριν.

Η ομάδα ήταν σε γενικές γραμμές σταθερή. Λόγω ασθενειών όμως όσοι έχασαν δυο διαδοχικές συναντήσεις δεν μπόρεσαν μετά να διεκδικήσουν ρόλους και ένιωθαν πλήξη.

Οι απουσίες της κριτικής φίλης και κάποιες γιορτές και εκδρομές καθυστέρησαν την όλη δράση και η ερευνήτρια ένιωσε ότι υπήρξε οπισθοδρόμηση σε θέματα προετοιμασίας και διάθεσης.

Η αλλαγή στις αίθουσες για να μην ενοχλούνται τα διπλανά τμήματα παρείχε διαφορετικές δυνατότητες λόγω κυρίως του μεγέθους της εκάστοτε αίθουσας και διαφορετικές συμπεριφορές, αναλόγως του πόσο απομονωμένες ήταν οι αίθουσες.

Τέλος το ΘtE θέλει χρόνο και η μια ώρα κάθε εβδομάδα δεν ήταν επαρκής χρόνος.<sup>56</sup> Χρειάζεται συχνή επικοινωνία, η οποία επιδρά στην ανάπτυξη και στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων (Μπαραλος, & Φωτοπούλου, χχ).

Οι περιορισμοί της έρευνας: ο μικρός αριθμός του δείγματος δεν καθιστά εύκολη την γενίκευση των συμπερασμάτων. Εφόσον το δείγμα είναι βολικό χρειάζεται συμπληρωματικές έρευνες. Επίσης, στην έρευνα παρεμβλήθηκαν και άλλες μεταβλητές (π.χ. το μάθημα της θεατρολογίας, στο οποίο έγινε χρήση τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος).

#### 4.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΝΕΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή για αναστοχασμό του ρόλου του εκπαιδευτικού και της εφαρμογής των σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων στα πλαίσια του σύγχρονου σχολείου με ιδανική συνθήκη την ύπαρξη συμβούλου-σχολικού ψυχολόγου στην σχολική μονάδα, ο οποίος θα μπορεί να χειριστεί τα όσα θέματα προκύψουν που δεν άπτονται των αρμοδιοτήτων και του ρόλου του εκπαιδευτικού-εμψυχωτή.

Το ΘtE μπορεί να αποτελέσει έναν βασικό τρόπο για τη δημιουργία μιας σχολικής παράστασης και ταυτόχρονα να ωφελήσει τους μαθητές από ψυχολογικής και εκπαιδευτικής απόψεως σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης,

Για τη βελτίωση της σχέσης μαθητών και καθηγητών προτείνεται μια εφαρμογή ως εξής: δύο εκπαιδευτικοί κάνουν την ίδια δράση σε τρεις διαφορετικές πειραματικές ομάδες. Στην 1η ομάδα ο ένας συμπεριφέρεται σύμφωνα με τη συνήθη τακτική του και ο άλλος σύμφωνα με τη φιλοσοφία του ΘtE. Στη 2η ομάδα συμπεριφέρονται και οι δύο

---

<sup>56</sup> Ο Θίαςος Goat Island κάνει πρόβες για μεγάλο χρονικό διάστημα, ακόμη και χρόνια, εξερευνώντας ακόμη και τα λάθη και τις αποτυχίες, γεγονότα που μπορούν να αποδειχθούν πολύ γόνιμα. Γι' αυτό η εμψυχώτρια δεν πίεζε για το «σωστό». Η δημιουργία του έργου μπορεί να κρατήσει και δύο χρόνια (Somers, 2008). Τα εργαστήρια συνήθως είναι τρίαωρα, τετράωρα ακόμη και οχτάωρα και τα 2/3 ενός τρίαωρου μαθήματος ήτοι δύο ώρες δαπανώνται σε πρακτικές ασκήσεις επινόησης, οι οποίες από εβδομάδα σε εβδομάδα αυξάνονται σε διάρκεια και πολυπλοκότητα σε ομάδες των 5-6- σπουδαστών. Έτσι οι σπουδαστές αποκτούν δημιουργική αυτονομία και δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις. Κάθε εβδομάδα τα ερεθίσματα αλλάζουν και οι ομάδες ετοιμάζουν μόνες την δουλειά τους την οποία παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης για να λάβουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση (Arrighi., 2010· Watkins, 2005).

σύμφωνα με τη συνήθη σχολική τακτική- αμοιβές- ποινές. Στην 3η ομάδα συμπεριφέρονται αποκλειστικά και οι δυο σύμφωνα με την φιλοσοφία του ΘτΕ. Το ερώτημα προς διερεύνηση θα είναι ποια ομάδα στο τέλος θα έχει τις καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις α) ανάμεσα στα συνομήλικα μέλη της β) ανάμεσα στους μαθητές και στους καθηγητές.

Επίσης προτείνεται το ΘτΕ ως εργαλείο για τη δημοκρατική εκπαίδευση, την πολιτειότητα, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την κοινωνική εκπαίδευση των ενηλίκων, για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, για τη βελτίωση των δεξιοτήτων του προφορικού και του γραπτού λόγου, ιδιαίτερα στην Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην εκπαίδευση ενηλίκων, σε συνδυασμό με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Εικόνα 5: η σκάλα.



## 5.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελόπουλος, Η. (2008). *Ο Εκπαιδευτικός από τη Σκοπιά των Μαθητών. Μια Εμπειρική Έρευνα Μεταξύ Μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Πλαίσιο της Πολιτισμικής Σχολικής Ετερότητας. Η Περίπτωση του Ν. Αχαΐας*. Πτυχιακή Εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Και Κοινωνικών Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachments Beyond Infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M., & Stayton, D.J. (1974). Infant-Mother Attachment and Social Development: Socialisation as a Product of Reciprocal Responsiveness to Signals. In M.P.M. Richards (Ed.), *The Integration of a Child Into a Social World* (pp. 99-135).. Cambridge: Cambridge University Press.
- Αλεξανδράτου, Β. (2014). *Η Συναισθηματική Νοημοσυνή σε Σχέση με το Κλίμα της Τάξης και τη Σχολική Επίδοση των Παιδιών*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ανδρέου, Ε. (2015). *Σημειώσεις για το Μάθημα: «Κοινωνικές Σχέσεις και Προβλήματα Προσαρμογής στο Σχολείο»*. Βόλος, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο [eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/seaa109/σημειώσεις%201.doc](http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/seaa109/σημειώσεις%201.doc). τελευταία πρόσβαση 15-8-2-18.
- Anderson, K. (2015). *Cultivating the Adolescent Storyteller through Devised Theatre*. Department of Theatre, Colorado State University Master Of Arts: Proquest Llc.
- Anderson- Rabern, R. (2013). The Nature Theater of Oklahoma. Staging the Chaos of Collective Practice. Στο K. Mederos Syssoyeva & S. Proudfit (eds). *Collective Creation in Contemporary Performance* (pp.151-163). NewYork: Palgrave Macmillan,
- Angel, S. (2002). *Ψυχολογία της Καθημερινής Ζωής, τόμος 7*. Αθήνα: Lector.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to Well-Being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.

- Arrighi, G. (2010). Devising Place and Social History: A Regional Perspective on Teaching Devised Performance in the Tertiary Sector1. *Australasian Drama Studies*, 57, 174-187.
- Artaud, A. (1994). *The Theatre and its Double*. New York: Grove Press.
- Awartani, M. Whitman, C. V. & Gordon, J. (2008). Developing Instruments to Capture Young People's Perceptions of New School as a Learning Environment Effects Their Well-Being. *European Journal of Education*, 43(1), 51-70.
- Βαϊμάρη, Μ. (2005). *Φιλικές Σχέσεις Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Οικογενειακοί Παράγοντες που τις Επηρεάζουν*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment. *Child Development*, 69, 140-153.
- Baldwin, C., & Bicat, T. (2002). *Devised and Collaborative Theatre: A Practical Guide*. Marlborough: Crowood.
- Barker, H. (2004). *Death, the One and the Art of Theatre*. Oxon: Routledge.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). *Relationship Scales Questionnaire*, <https://people.trentu.ca/~escharfe/index.../Page451.htm> Τελευταία πρόσβαση: 15-6-2018.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2007). The Impact of Emotional Intelligence on Giftedness. *Gifted Education International*, 23, 122-137.
- Βασιλείου, Ε., Καπάδοχος, Θ., Σαμέντζας, Α., Τουλιά, Γ., Μαρβάκη, Χ. (2015). Αξιολόγηση Διαπροσωπικών Σχέσεων Νοσηλευτών σε Μονάδες Εντατικής Θεραπείας. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 14(3), 201-215.
- Bechtel, R. (2013). The Playwright and the Collective Drama and Politics in British Devised Theatre. Στο K. Mederos Syssoyeva & S. Proudfit (eds), *Collective Creation in Contemporary Performance* (pp.39-50). New York: Palgrave Macmillan.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's Perceptions of Friendships as Supportive Relationships. *Developmental Psychology*, 22(5), 640-648.

- Bogart, A. & Landau, T. (2005). *The Viewpoints Book: Practical Guide to Viewpoints and Composition*. New York: Theatre Communications Group.
- Βούλγαρης, Ν.Σ., & Ματσαγγούρας, Γ.Η. (2006). Το Ψυχολογικό Κλίμα της Σχολικής Τάξης στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο Τιμητικό Αφιέρωμα για τον Καθηγητή Θ.Γ. Εξαρχάκο, *Αναγνώριση*, 315-343. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Βουλγαρίδου, Ι. (2014). *Επιθετικότητα Σχέσεων, Φιλίες και Ατομικές Διαφορές σε Προέφηβους Μαθητές*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol 2. Separation, Anxiety And Anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol 3. Loss, Sadness, And Depression*. New York: Basic Books
- Bowlby J. (1966). *Maternal Care and Mental Health*. New York: Schoken Paper.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. N.Y: Basic Books.
- Bowles, N. (2005): “Why Devise? Why Now? Houston, We Have a Problem. *Theatre Topics*, 15, 15-21.
- Bowles, N., & Nadon, D.(2013). *Staging Social Justice: Collaborating to Create Activist Theatre*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Birtchnell, J., & Evans, C. (2004) The Person’s Relating to Others Questionnaire (PROQ2). *Personality and Individual Differences*, 36, 125-140.
- Buhrmester, D. (1990), Intimacy of Friendship, Interpersonal Competence, and Adjustment During Preadolescence and Adolescence. *Child Development*, 61(4), 1101-1111.
- Bukowski, W. M., Hoza, B. & Boivin, M. (1994). Measuring Friendship Quality During Pre and Early Adolescence: The Development and Psychometric Properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471–484.
- Γαλανάκη, Ε. (2004). Δυσκολίες Προσαρμογής των Παιδιών και των Εφήβων: Ορισμός, Ιδιαιτερότητες, Διάκριση από την Ομαλή Συμπεριφορά. Στο Α. Καλατζή - Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.), *Προσαρμογή στο Σχολείο*.



- Προσαρμογή και Αντιμετώπιση Δυσκολιών* (σσ.138-151). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλανάκη, Ε. (1996). *Ο Εγωκεντρισμός της Εφηβικής Ηλικίας: Το Φανταστικό Ακροατήριο και ο Προσωπικός Μύθος σε Σχέση με τη Βιοσωματική Ανάπτυξη και τη Γνωστική Ανάπτυξη*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α.
- Callery, D. (2001). *Through the Body: A Practical Guide to Physical Theatre*. New York: Routledge.
- Canavan, C., & Sherman, J. F. ( 2013). Created by the Ensemble. Histories a Pedagogies of Collective. Creation at the Dell’ Arte International School of Physical Theatre. In K. Mederos Syssoyeva & S. Proudfit (Eds), *Collective Creation in Contemporary Performance* (pp.125-136). Newyork: Palgrave Macmillan.
- Γεωργιάδου, Ν.( 2017). *Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης Εργαλείο Επικοινωνίας στη Φιλοσοφία των Ανθρώπινων Σχέσεων*. Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Γεωργιάδου, Χ., Κεραμίτσογλου, Δ., Λέκκας, Ι., Μουλάκη, Σ., Μπουτζίλουδη, Χ., & Σαρίκα, Σ. ( 2011). *Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τις Διαπροσωπικές Σχέσεις στην Σχολική Μονάδα*. Ερευνητικό Πρόγραμμα. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διδασκαλείο Αλεξανδρούπολης «Θεόδωρος Καστανός». Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης.
- Γιαννούλη, Β. (χ.χ.). *Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Σχολική Ψυχολογία Ενότητα 5: Αξιολόγηση Συμπεριφοράς & Αξιολόγηση Μαθησιακής Ικανότητας*. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://opencourses.uom.gr/assets/site/public/763/613-Sxoliki-Psychologia-05-Gannouli.pdf> τελευταία πρόσβαση:12-5-18.
- Δασκάλου, Β. (2006). *Προσκόλληση Εφήβων και Νεαρών Ενηλίκων: Επιπτώσεις στην Αυτο-Αντίληψη και στις Στενές Διαπροσωπικές Σχέσεις*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας. Α. Π. Θ.
- Δέδε, Χ., Τριπολιτσιώτη, Ν., & Πουλιπούλου, Ε. (2011). *Συγκριτική Μελέτη των Διαπροσωπικών Σχέσεων Ανηλίκων με Παραβατική και μη Παραβατική Συμπεριφορά σε Δείγμα Ανηλίκων Αθηνών και Κρήτης*. Πτυχιακή Εργασία, Σχολή Σ.Ε.Υ.Π., Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Τ.Ε.Ι. Κρήτης.

- Dekovic, M., & Meeus, W. (1997). Peer Relations in Adolescence: Effects of Parenting and Adolescents' Self-Concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163–176.
- Doble, A. R. (2015). *Without the Other: An Interrogation of the Ethics, Devising, and Performance of Contemporary Autobiographical Theatre*. Phd Thesis, University Of California: Proquest Llc.
- Downs, K. R., & Downs, K. F. (2015). From Page to Stage: Creating Original Theatre in Kuwait. *Athens Journal of Humanities And Arts*, 2(1), 43-50.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in Adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. & Schepens, A. (2004) Factors Which Influence the Well-Being of Pupils in Flemish Secondary Schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.
- Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. – ΟΚΑΝΑ. Κέντρο Εκπαίδευσης Για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας (1996). *Στηρίζομαι στα Πόδια Μου: Εκπαιδευτικό Υλικό Αγωγής Υγείας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εγχειρίδιο Για Τον Εκπαιδευτικό: Αθήνα. Ερωτηματολόγιο ΕΔΕΠ (Διαπροσωπικής & Ενδοπροσωπικής Προσαρμογής) (Χχ) Διαθέσιμο Στον Δικτυακό Τόπο [Http://Www.Edeppe.Net/2.Php](http://www.edeppe.net/2.php). Τελευταία πρόσβαση:14-6-2018.*
- Ευκαρπίδης, Π. (2015). *Τα Χαρακτηριστικά των Κοινωνικών Σχέσεων που Διαμορφώνονται Ανάμεσα στους Μαθητές με Ηπια Νοητική Ανεπάρκεια και στους Συνομηλίκους τους στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.
- Feldman, R.S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια Βίου Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fisher, B. A., & Adams, K. L. (1994). *Interpersonal Communication Pragmatics of Human Relationships*. New York: Mcgraw-Hill.
- Forced Entertainment-Interactions, (2008). *Making Performance*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <https://www.youtube.com/watch?v=m2fRfN5U7GA>.τελευταία πρόσβαση:10-09-18.
- Fraser, B.J., Anderson, G.J., & Walberg, H.J. (1982) *Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and my Class Inventory (MCI) (Third Version)*. Perth: Western Australian Institute of Technology.

- Ζώνιου, Χ. (2007). Το Εφαρμοσμένο Θέατρο στην Τυπική και στην Άτυπη Εκπαίδευση: Το Κοινωνικό Θέατρο. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (σσ.71-81). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Gallagher, K. (2007). *The Theatre of Urban: Youth and Schooling in Dangerous Times*. Toronto: University Of Toronto Press.
- Gallagher, K. (2018). The Art of Methodology. A collaborative science. In K.Gallagher (Ed.), *The Methodological Dilemma Revisited: Creative, Critical and Collaborative Approaches to Qualitative Research for a New Era* (pp.67 -81). London and New York: Routledge.
- Gleave, J. (2011). *The Reciprocal Process of the Site and the Subject in Devising Site-Specific Performance*. Thesis, School of English Drama and American and Canadian Studies. Department of Drama and Theatre Arts College of Arts and Law. University of Birmingham.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York.: Bantam
- Govan, E., Nickolson, H., & Normington, K. (2007). *Making a Performance. Devising Histories and Contemporary Practices*. Oxon: Routledge.
- Graham, S. (2006). *A Comprehensive Guide to Pool (No Water)*. διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <https://www.franticassembly.co.uk/.../pool-no-water-res>. Τελευταία πρόσβαση:14-6-2018
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). Social Skills Rating System Manual,( SSRS), διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://www.txautism.net/assets/uploads/docs/SSRS-ed-KS-AK.pdf>. Τελευταία πρόσβαση:14-6-2018
- Grotowski, J. (2002). *Towards a Poor Theatre*. New York: Routledge.
- Hannay, Z. F. (2012). *The 'Rhetoric' of Devising: A Critical Study*. Thesis. School of English, Drama And American & Canadian Studies, Department of Drama and Theatre Arts, University Of Birmingham.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and Adaptation in the Life Course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355-370
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Heddon, P., & Milling J. (2006). *Divising Performance. A Critical History*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Hinde, R.A. (1995). A Suggested Structure for a Science of Relationships. *Personal*

*Relationships*, 2, 1- 16.

Iacobellis, L. (2012). *Through the Hourglass: New Play Development at Tarragon and Nightswimming*. Phd Thesis, University Of Ottawa, Canada.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας*. Σημειώσεις, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο [www.CulturalRepresentation. Com/Files/Simeioseisiosifidis.Doc](http://www.CulturalRepresentation.Com/Files/Simeioseisiosifidis.Doc). Τελευταία πρόσβαση:14-6- 2018.

Jackman, C. J.(2013). *Disciplined Mind: Intuitive Cognition in Devised Performance* Doctoral Dissertation. Centre for Drama, Theatre and Performance Studies, University of Toronto.

Καλάτη, Β. (2015) *Κοινωνικός Εκφοβισμός και οι Φιλικές Σχέσεις Παιδιών Και Εφήβων: Διαστάσεις Φύλου και Εθνο-Πολιτισμικής Προέλευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.

Καλδή, Σ.(χ.χ.) *Μεθοδολογία Ποιοτικής Έρευνας*, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, [https://eclass.uop.gr/.../file.../Μάθημα\\_Μεθοδολογία%20ποιοτικής%20έρευνας\\_2.pptx](https://eclass.uop.gr/.../file.../Μάθημα_Μεθοδολογία%20ποιοτικής%20έρευνας_2.pptx) Τελευταία πρόσβαση:15-6-2018.

Καλύβα, Π. (2016). *Ψυχο-Κοινωνική Συμπεριφορά και Διαπροσωπικές Δεξιότητες Παιδιών που Ζουν σε Ιδρύματα*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α.

Κασαπίδου, Ζ., & Μαραγκίδη, Μ. (2000) *Ψυχική Υγεία – Διαπροσωπικές Σχέσεις Α΄ Λυκείου. Βιβλίο για τον Καθηγητή. Συναντήσεις Εφήβων*. (Επιμ. Γ. Λεκάκης). Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας.

*Κατασκευή Και Στάθμιση 12 Διερευνητικών Εργαλείων (Κριτηρίων) Των Μαθησιακών Δυσκολιών – 6. Εργαλείο Ανίχνευσης Της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Των Μαθητών Προσχολικής Και Σχολικής Ηλικίας*. (Χχ) Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης Της Μάθησης, Γλώσσας Και Δυσλεξίας, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://www.elemedu.upatras.gr/tests-madyskolies/index.htm>. Τελευταία πρόσβαση:14-6-2018

Κατσιφη – Χαραραμπίδη, Σ. (2010). *Αξιολόγηση Μοντέλου Επικοινωνιακής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού στη Σχολική Τάξη: Αρρητες Θεωρίες Επαγγελματικής Απόδοσης*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Καφέτσιος Κ. (2005). *Δεσμός, Συναίσθημα και Διαπροσωπικές Σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kafetsios, K. (2006). Social Support and Well-Being in Contemporary Greek Society: Examination of Multiple Indicators at Different Levels of Analysis. *Social Indicators Research*, 76, 127-145.
- Kafetsios, K. (2007). Gender, Social Support and Well-Being: Evidence From a Greek Community Sample. *Interpersona*, 2, 191-207.
- Kokkinos, C., Voulgaridou, I. & Koukoutsis, N. (2014). Εκφοβισμός, Προσωπικότητα και Δεσμός Προσκόλλησης σε Μαθητές Προεφηβικής Ηλικίας. *Preschool And Primary Education*, 3(1), 53-79.
- Κορδούτης, Π. (2006). Το Πεδίο των Στενών Διαπροσωπικών Σχέσεων. Στο Π. Σ. Κορδούτης & Β. Γ. Παυλόπουλος (Επιμ.), *Πεδία Έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία, Πολιτισμός, Μετανάστευση, Οργανισμοί, Υγεία-Πρόληψη, Στενές Διαπροσωπικές Σχέσεις* (σσ.300-365). Αθήνα: Ατραπός.
- Κουταλιανού, Ε. (2017). *Κοινωνικές και Συναισθηματικές Δεξιότητες Παιδιών Σχολικής Ηλικίας με Βαρηκοΐα/ Κώφωση Σύμφωνα με τις Απόψεις των Γονέων τους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουτροβίδης, Π. (χ.χ.) *Διαχείριση Διαπροσωπικών Σχέσεων. Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Κυριακίδης, Σ. (2007). Θύτες και Θύματα: Ερευνητικά Δεδομένα και Τρόποι Αντιμετώπισης της Θυματοποίησης στο Σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 122, 93-106.
- Κώτση Κ. (2014). *Η Αυτοεκτίμηση ως Παράγοντας Διαφυλικών Σχέσεων στα Άτομα με Αναπηρία: Διαναπηρική Έρευνα-Εκπαιδευτικές Προτάσεις*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν/Μίο Ιωαννίνων.
- Laban, R. (1956). *Principles of Dance and Movement Notation*. London: Macdonald & Evans.
- Lechner, C. R., & Rosenthal, D. A. (1984). Adolescent Self-Consciousness and the Imaginary Audience. *Genetic Psychology Monographs*, 110(2), 289-305.
- Λεκόκ, Ζ. (2005). *Το Ποιητικό Σώμα*. Αθήνα: ΚΟΑΝ

- Λενακάκης, Α. (2012). Η Διδακτική των Τεχνών στο Δημοτικό Σχολείο στο Σ. Καλογρίδη, Χ. Αναστόπουλος, Α. Δακοπούλου, Γ. Κουτρομάνος, Α. Λενακάκης, Ε. Μανούσου, Μ. Παρασκευόπουλος, Π. Πήλιουρας, Α. Σοφός & Χ. Τερεζάκη, *Εκπαίδευση και Διά βίου μάθηση: Συμπληρωματικό Επιμορφωτικό Υλικό του Μείζονος Προγράμματος – ΠΕ 70* (σσ. 267-275). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Magnat, V. (2005). Devising Utopia, or Asking for the Moon. *Theatre Topics*, 15, 73-86.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2008) *Ενότητα: Σύγχρονα Προβλήματα Εφηβείας. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ.* Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α.
- Μάνδραλη, Μ., & Παρουσίδου, Χ. (2014). *Θεωρία του Νου, Ηθική Αποδέσμευση και Επιθετική Συμπεριφορά στο Σχολείο.* Πτυχιακή Εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκритειο Πανεπιστημιο Θράκης.
- Μαρτιμανάκη, Α. (2015). *Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και αυτοεκτίμηση μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.* Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν/μιο Πατρών.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Η Σχολική Τάξη.* Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2002). Εκπαιδύοντας τον Δάσκαλο της Μετανεωτερικής Εποχής: Από τον Τεχνοκράτη στον Στοχαστικο- Κριτικό Δάσκαλο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 7-25
- McKean, A. (2006) Playing for Time in ‘The Dolls’ House’. Issues of Community and Collaboration in the Devising of Theatre in a Women's Prison, *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11(3), 313-327.
- McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: An Action Research Approach.* London: Routledge.
- Mead, H. G. (1934). *Mind, Self and Society.* Chicago: University of Chicago Press.

- Mederos, S. K., & Proudfit, S. (2013). *Collective Creation in Contemporary Performance*. New York : Palgrave Macmillan
- Mendelson, M. J., & Aboud, F. E. (1999). Measuring Friendship Quality In Late Adolescents and Young Adults: McGill Friendship Questionnaires. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 31(2), 130-132.
- Mermikides, A., & Smart, J. (2010). *Devising in Process*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mermikides, A. (2013). Collective Creation and the “Creative Industries” The British Context. In K. M. Syssoyeva & S. Proudfit (Eds), *Collective Creation in Contemporary Performance* (pp.51-70). New York: Palgrave Macmillan.
- Μητροπούλου, Α. (2012). *Υλοποίηση και Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για τη Μείωση του Κοινωνικού Άγχους σε Παιδιά του Δημοτικού, Μέσω της Ενίσχυσης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων τους Με Έμφαση στη Γνωστική Αναδόμηση*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Σχολή Επιστημών Της Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παν/Μιο Ιωαννίνων.
- Μπακάλη, Α., & Τζανουδάκη, Α. (2008). *Οι Διαπροσωπικές Σχέσεις των Σπουδαστών του ΑΤΕΙ Κρήτης: Πως Επηρεάζονται από την Προσωπικότητά τους, την Παρουσία Συμπτωματικών Συμπεριφορών και την Ικανοποίησή τους από τη Ζωή*. Πτυχιακή Εργασία, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας Και Πρόνοιας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας. ΑΤΕΙ Κρήτης.
- Μπαντή, Α. (2010). *Προγράμματα Συναισθηματικής Ανάπτυξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Παραδείγματα από τη Διεθνή και Ελληνική Πραγματικότητα*. Διπλωματική Εργασία, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Παν/Μιο Μακεδονίας.
- Μπαράλος, Γ. – Φωτοπούλου, (Χ.Χ.). *Οι Διαπροσωπικές Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών στη Σχολική Τάξη και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στη Διαμόρφωσή τους*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο. <https://filologostpe.files.wordpress.com/.../ceb4ceb9ceb1cf80cf81cebfcf83cf89cf80ce>. Τελευταία πρόσβαση 13- 9-18
- Μπάρμπα, Ε. (2008). *Το Χάρτινο Κανό, Ένας Οδηγός προς τη Θεατρική Ανθρωπολογία*. Αθήνα: Δωδώνη.

- Μπαρμπούτη, Ξ. (2005). *Αντιλήψεις και Κοινωνικοί Στόχοι για την Ποιότητα της Φιλίας Παιδιών Διαφορετικής Αποδοχής*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.
- Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές Σχέσεις στην Τάξη Εφήβων με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες. Στο. Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο)* (σσ. 89-110). Θεσσαλονίκη :ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Μπότσαρη, Σ. (2012). *Σχολική Ζωή Εφήβων Μαθητών Λυκείου*. Διπλωματική Εργασία, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπογιατζόγλου, Ν. (2011). *Αυτοσυνειδηση, Ικανότητα Αντίληψης της Προοπτικής του Άλλου και Ικανοποίηση από τις Διαπροσωπικές Σχέσεις*. Διπλωματική Εργασία. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπόγκαρτ, Α. (2009). *Ένας Σκηνοθέτης Προετοιμάζεται. Δοκίμια για την Τέχνη και το Θέατρο* (Μτφ .Ε. Τζιτζιλιάκη). Αθήνα: Ηριδανός.
- Muris, P., Mayer, B., & Meesters C. (2000). Self-Reported Attachment Style, Anxiety, and Depression in Children. *Social Behavior and Personality*, 28, 157-162.
- Murphy, M. (2013). Lecoq's Pedagogy Gathering Up Postwar Europe, Theatrical Tradition, and Student Uprising. In K. M. Syssoyeva & S. Proudfit (Eds), *Collective Creation in Contemporary Performance* (pp.111-124). New York: Palgrave Macmillan.
- Νάρνου, Μ. (2012). *Λειτουργικές και μη Λειτουργικές Ριψοκίνδυνες Συμπεριφορές στην Εφηβεία και η Σχέση τους με την Αναζήτηση των Αισθησεων, την Ψυχοπαθολογία, τη Σχέση με τους Γονείς και το Φύλο*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής Και Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α.
- Ο'Neil, C. (1995). *Drama Worlds*. Portsmouth: Heinemann.
- Ovadija, M. (2009). *Dramaturgy of Sound in Futurist Performance*. Phd Thesis Graduate Centre For Study Of Drama, University Of Toronto.
- Oddey, A. (1994). *Devising Theatre. A Practical and Theoretical Handbook*. Oxon: Routledge.



- Pammenter, D. R. (2018). *Από την Ομιλία Κατά την Τελετή Αναγόρευσής του σε Επίτιμο Διδάκτορα του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου*. Ναύπλιο, 11-6-2018.
- Παντούλη, Ε. Μ. (2012). *Αντιλήψεις των Εφήβων για τον Δεσμό με την Μητέρα, τον Πατέρα και τους Φίλους τους. Διερεύνηση των Σχέσεων Μεταξύ τους και με την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και Αυτοεκτίμηση*. Διπλωματική Εργασία, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.
- Παπαδάκη- Μιχαηλίδη, Ε. (1996). *Η Σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Ε. (2008). *Κοινωνικές Σχέσεις Μαθητών σε Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αγροτικών και Αστικών Περιοχών. Χαρακτηριστικά των Άτυπων Ομάδων*. Διπλωματική Εργασία, Διατμηματικό Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα, Δημοκρίτειο Παν/Μιο Θράκης-Ε.Κ.Π.Α.-Παν/Μιο Αιγαίου
- Πατσιαούρα, Ο. (2013). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Παν/Μιο Θεσσαλίας.
- Parker, W. A. (2015). *Playbuilding: Devised Theatre in the Classroom. Understanding By Design: Complete Collection*. 320, διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο [http://digitalcommons.trinity.edu/educ\\_understandings/320](http://digitalcommons.trinity.edu/educ_understandings/320), τελευταία πρόσβαση: 11-09-2018.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links With Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611–621.
- Παυλόπουλος, Β. (Χ.χ.). «*Ερως Ανίκατε Μάχαν;*»: *Μια Εμπειρική Έρευνα για τους Μύθους του Γάμου*, Διαθέσιμο Στον Διαδικτυακό Τόπο. [Www.Kordoutis.Gr/Panteion/Images/Pdf/Interpersonal1/Myths.Pdf](http://www.kordoutis.gr/Panteion/Images/Pdf/Interpersonal1/Myths.Pdf)  
Τελευταία πρόσβαση: 12-09-2018.
- Perry, M. (2010). *Theatre as a Place of Learning: The Forces and Affects of Devised Theatre Processes in Education*. Doctoral Dissertation, University of British Columbia.
- Piaget J. (1981) Intelligence and Affectivity. Their Relationship During Child Development. *Annual Reviews, Palo Alto, Ca*. Μετάφραση Τ.Α. Brown And C.E. Kaegi.

- Piaget, J. (1947/1950). *The Psychology of Intelligence*. London: Kegan Paul, Trench & Trubner.
- Πιτούλη, Γ. (2000). Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην Εκπαίδευση-Αναζητώντας Έκφραση στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Ν. Γκόβας, & Φ. Κακλαμάνη (Επιμ.), *Αναζητώντας τη Θέση του Θεάτρου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Για Το Θέατρο Στην Εκπαίδευση.
- Πομάκη, Π. (2007). *Οι Διαπροσωπικές Σχέσεις Μεταξύ των Εκπαιδευτικών και ο Ρόλος της Διεύθυνσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
- Popat, S. (2003). The Online Devising Process. *Studies in Theatre and Performance*, 23(2), 87-105.
- Proudfit, S. (2013). Collective Creation in Los Angeles After The SITI Company. In K. M. Syssoyeva. & S. Proudfit (Eds). *Collective Creation in Contemporary Performance* (pp.137-149). New York: Palgrave Macmillan.
- Rigby, K. And Slee, P.T. (1993). Dimensions of Interpersonal Relating Among Australian School Children and their Implications for Psychological Well-Being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-4.
- Rigby, K. (1997). What Children Tell us About Bullying in Schools. *Children Australia*, 22(2), 28-34.
- Robinson, K. (1992). *Arts and the National Curriculum*. Conference. Institute of Education: University Of Cambridge.
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and Discriminant Validity Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472-480.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Salata, K. (2013). An Actor Proposes. Poetics of the Encounter at the Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards. In K. M. Syssoyeva & S. Proudfit (Eds). *Collective Creation in Contemporary Performance* (pp.95-110). Newyork: Palgrave Macmillan.
- Satir, V. (2011). *Πλάθοντας Ανθρώπους*. Αθήνα: Κέδρος.
- Somers, J. W. (2008). Interactive Theatre: Drama as Social Intervention. *Music And Arts in Action*, 1, 61-86.

- Stanislavski, K. (2010). *An Actor's Work on a Role*. (Trans. And Ed. Jean Benedetti).  
New York: Routledge.
- Στατήρη, Β. (2015). *Οι Κοινωνικές Δεξιότητες, η Κοινωνική Θέση και το Αίσθημα του Ανήκειν των Μαθητών με και Χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Δημοτικό Σχολείο*. Διπλωματική Εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Παν/Μιο Θεσσαλίας.
- Στέφα, Ε. (2012). *Το Θέατρο της Επινόησης ως Μέσο Δημιουργίας Παράστασης με Παιδιά και νέους*. Εφαρμογή Στο 41ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης Σχολή Καλών Τεχνών. Τμήμα Θεάτρου, Α.Π.Θ.
- Sullivan, H. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.
- Σφλακίδου, Σ. (2017) *Το Υποκειμενικό Αίσθημα Ευζωίας και η Ικανοποίηση από την Σχολική Ζωή σε Άτομα με Νοητική Αναπηρία: Αυτο-Αναφορές και Εκτιμήσεις Εκπροσώπων*. Διπλωματική Εργασία, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Παν/Μιο Μακεδονίας.
- Τερζόπουλος, Θ. (2015). *Η Επιστροφή του Διονύσου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τρίγκα, Ε. (2011). *«Διαστάσεις Προσωπικότητας, Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη και Αντιμετώπιση Αγχωγόνων Καταστάσεων σε Μαθητές Τμημάτων Ένταξης*. Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α.
- Τσιάρας, Α. (2017α). *Αναπτυξιακές Μορφές της Διδακτικής του Θεάτρου στην Εκπαίδευση*. Ναύπλιο: Σημειώσεις. Αναρτημένες Στην Ιστοσελίδα Του Μαθήματος- [Http://Eclass.Uop.Gr](http://Eclass.Uop.Gr). Τελευταία Πρόσβαση:14-6-2018.
- Τσιάρας, Α. (2017β). *Μέθοδοι και Τέχνικές Έρευνας στη Θεατροπαιδαγωγική*. Ναύπλιο: Σημειώσεις. Αναρτημένες Στην Ιστοσελίδα του Μαθήματος- [Http://Eclass.Uop.Gr](http://Eclass.Uop.Gr). Τελευταία Πρόσβαση:14-6-2018
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η Αυτοσχέδια Θεατρική Έκφραση στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α., (2007α). Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη* (σσ.25-70). Αθήνα: Παπαζήσης.

- Τσιάρας, Α., (2007β). Η Εμφάνιση και η Εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Δράματος στον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη* (σσ.127-142), Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α.(2005). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α.(2003). *Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τσιμπουκέλη, Μ. (2010). *Δημιουργικότητα και Συνεργασία στη Διαδικασία της Μάθησης: Μία Έρευνα Δράσης*. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.
- Τσίχλη, Α. (2008). *Πολιτικές και Κοινωνικές Συνιστώσες στο Ευρωπαϊκό Θέατρο του Τέλους του 20ου Αιώνα. Μια Μελέτη των Performances και του Θεάτρου της Επινόησης*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Young, C. (2012). Feminist Pedagogy at Play in the University Rehearsal Room. *Theatre Topics*, 22(2), 137-148.
- Vallejo-Nagera, A.(2001) *Εφηβεία, η Άγρια Ηλικία* (Μτφ. Λ. Θεοδωρίδου). Αθήνα: Εναλιός.
- Vygotsky, L. S. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 144- 188). Armonk, NY: Sharpe.
- Wampler, K. (2011). *Devising Beauty: A Pedagogy for Devised Theatre*. Doctoral Dissertation, Texas Tech University.
- Watkins, B. (2005). The Feminist Director in Rehearsal: An Education. *Theatre Topics*, 15(2), 185–200.
- Watson, I. (2013). Eugenio Barba and the Odin Teatret. A Collective Ethos. In K. M. Syssoyeva & S. Proudfit (Eds). *Collective Creation in Contemporary Performance* (pp.71-93). New York: Palgrave Macmillan.
- Wessels, A (2012) Plague and Paideia: Sabotage in Devising Theatre with Young People. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(1), 53-72.

- Wilson, H. R. (2012) *The Director of Devised Theatre: Facilitating, Collaboration, Ownership And Empowerment*. Thesis, School of Culture and Creative Arts. University Of Glasgow.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων Μέσω της Θεατρικής Αγωγής στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Παν/Μιο Πατρών.
- Φυτουράκη, Ν. (2015). *Συναισθηματική Νοημοσύνη, Σχέση με τη Μητέρα και Καταθλιπτική Συμπτωματολογία κατά την Προεφηβεία: Διερεύνηση της Μεταξύ τους Σχέσης*. Διπλωματική Εργασία. Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας & Εφαρμοσμένων Οικονομικών, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκοπείο Πανεπιστημίου.
- Χατζογιάννη, Δ. (2016). *Ποιότητα Αδελφικής Σχέσης και Διαζύγιο*. Διπλωματική Εργασία, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Παν/Μιο Θεσσαλίας.
- Ψυλλού, Α. (2014). *Τα Φιλαράκια. Σχεδιασμός, Κατασκευή, Εφαρμογή και Αξιολόγηση ενός Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για την Συναισθηματική Ανθεκτικότητα των Παιδιών του Δημοτικού Σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών Του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Παν/Μιο Θεσσαλίας.

## **6.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

### Α. Η Έρευνα Δράσης με ενσωματωμένες ενδεικτικές σημειώσεις από το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης

#### ΑΡΧΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

##### 1<sup>η</sup> συνάντηση:

Μοίρασμα ερωτηματολογίου

Οδηγίες ερωτηματολογίου

Συλλογή ερωτηματολογίου

Φτιάξιμο τακτοποίηση θρανίων: καρέκλες σε κύκλο

Να πουν το όνομά τους και γιατί επέλεξαν το project, αφού πουν τα ονόματα των προηγούμενων

-Παιχνίδι (άσκηση γνωριμίας): να σηκωθούν όσοι

Φοράνε/ έχουν ίδια: μαλλιά, μάτια, ρούχα... σκύλο, αδέρφια/μένουν.../τους  
αρέσει...ένας μένει όρθιος.

-Κάθονται

-Καταιγισμός ιδεών για το δραματικό συμβόλαιο :τι θέλουν να κάνουμε , να πετύχουμε,  
τι δεν τους αρέσει να γίνεται, γιατί επέλεξαν το συγκεκριμένο προτζεκτ

-Γράφω τους κανόνες σε χαρτί – σεντόνι

-Σε κύκλο: κοιτάζουμε έναν- έναν

-αποχαιρετισμός

ΕΓΓΙΝΕ : είπαν ότι τους αρέσει το θέατρο, ο καλός βαθμός, ο κριτικός φίλος, να είναι με την υπόλοιπη παρέα τους Στον....Άρεσε το παιχνίδι. Συμμετείχε στην ομάδα. Έκανε κάποια σχόλια. Πρότεινε να τελειώνουμε πιο νωρίς. Μάζεψε δύο φορές τον Λ. απ' έξω. εγώ: έφυγα πολύ χαρούμενη – ανεβασμένη. Οι διασταυρώσεις του βλέμματος για προθέρμανση, αυτοσυγκέντρωση εμπιστοσύνη. Ο κάθε μαθητής ανταλλάσει μια ματιά με έναν άλλο μαθητή, ο οποίος πρέπει να βαδίζει προς τη θέση αυτού που έστειλε την ματιά αφού όμως έχει στείλει τη ματιά του σε άλλον, ο οποίος την έχει κάνει αποδεχτή. Η Φρουτοσαλάτα :Οι μαθητές κάθονταν σε κύκλο και κάθε φορά που ένας εκφωνούσε ένα χαρακτηριστικό που το είχαν σηκώνονταν και άλλαζαν καρέκλα. Επειδή οι καρέκλες ήταν κατά μία λιγότερες αυτός που δεν έβρισκε καρέκλα στέκονταν στη μέση του κύκλου και εκφωνούσε ένα άλλο χαρακτηριστικό. Η Ομαδική διάταξη: Όλοι οι μαθητές περπατάνε στο χώρο και κάθε φορά ζητούν να πλησιάσουν πολύ κοντά όσοι έχουν το ίδιο ύψος, βάρος, χρώμα μαλλιών, χρώμα ματιών.

## 2<sup>η</sup> συνάντηση:

Τακτοποίηση καθισμάτων σε κύκλο, με χώρο κενό μπροστά στην αίθουσα

Λέμε το όνομα με έναν ήχο

Δείχνω το συμβόλαιο

Μικρή συζήτηση

Υπογράφουν με χρωματισμό μαρκαδόρο

Σηκωνόμαστε: κύκλος: παιχνίδι με τα βλέμματα και αλλαγή θέσης

Ταυτόχρονες αλλαγές

Καθιστοί: Τι είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις; (ερώτηση)

1ο θέμα: οι σχέσεις στο σχολείο και περιστατικά με καθηγητές

ερώτηση για συζήτηση σε ζευγάρια

ποιος είναι ο δάσκαλος-α που μου άρεσε/θυμάμαι;

Καταγράφω τις απόψεις όλων των ζευγαριών στον πίνακα

(ένας εκπρόσωπος μιλάει).

2η ώρα: παιχνίδι με παλμό (χέρια). Χωρισμός σε ομάδες 4 x 4, 1 x 3

Και αφήγηση περιστατικών στο σχολείο, με σκοπό μια παγωμένη εικόνα.

ΕΓΓΙΝΕ: Όμως χτύπησε το κουδούνι και έτσι δεν έγινε η παρουσίαση, ούτε ο αναστοχασμός, το αποχαιρετιστήριο βλέμμα. Ο Λ. συμμετείχε, προτείνει να τους επαναφέρει στην τάξη. Εγώ προτείνω να δούμε πως θα λειτουργήσουν σιγά -σιγά. (γιατί οι 2 απόντες της 1ης φοράς, αυτήν την φορά μιλούσαν, πετάγονταν και γενικά ήταν εκτός κλίματος). Συμπλήρωση + 2 ερωτηματολογίων. Αλλάξαμε αίθουσα: μου φάνηκε χειρότερη. Ο Κ. ενώ είπε ότι δεν μπορεί να κοιτάξει κανέναν στα μάτια, τελικά τα κατάφερε. Ανοίχτηκαν ως προς τα συναισθήματά τους με δασκάλους, τα περιστατικά με καθηγητές. Βλέπω μια τάση για ειλικρίνεια.

Τα Σφιγμένα χέρια για προθέρμανση και ομαδοποίηση: Οι μαθητές όρθιοι στέκονται σε κύκλο, κρατώντας τις παλάμες τους. Άρχισα να σφίγγω την παλάμη του δεξιού μου χεριού και αυτός έπρεπε να «στείλει το σφίξιμο» δεξιά. Όσπου το «κύμα πιέσεων» να καταλήξει σε εμένα.

3η συνάντηση:

-Καρέκλες σε κύκλο

-Ερώτηση: με ποια διάθεση έχουν έρθει (να λέει ένας-ένας)

-Παιχνίδι με παλμούς (για να μη μιλήσουν)

Πρότεινα το παιχνίδι με το βλέμμα

Πρότεινα την βόμβα – ασπίδα

Να Ξανά να φτιάξουν μια παγωμένη εικόνα: με τίτλο, επίπεδα και άπλωμα στην σκηνή, τι σκέφτεται κάθε χαρακτήρας

Πρόβα με 4/5 ομάδες

Παρουσίαση

Μαντεύουν τι βλέπουν

Μας λένε τον τίτλο

Αγγίζουν κάθε χαρακτήρα για να πει κάτι που σκέφτεται

Πάνε και στέκονται δίπλα σε έναν χαρακτήρα λέγοντας κάτι και με μια κίνηση (ενίσχυση – εμπλουτισμός)

(σκισάρισα τις πρόβες)

συζήτηση για τις σχέσεις με τους καθηγητές

Έφυγαν λέγοντας κάτι καλό για το σημερινό

ΕΓΓΙΝΕ: με ποια διάθεση: Νύστα, πείνα, επιθυμία να φύγουν, διέκοπταν κάποιους τους άλλους. Στο Παιχνίδι με παλμούς (για να μην μιλήσουν): κάποιους δεν ήθελαν να πιαστούν χέρι – χέρι, κάποιους έσφιγγαν πολύ. σταματήσαμε γιατί πονούσαμε. (παρά τις οδηγίες μου είχαν τάση για ζαβολιές). Πρότεινα το παιχνίδι με το βλέμμα: ήθελαν να καθίσουν. Πρότεινα την βόμβα – ασπίδα: διασκέδασαν -ξύπνησαν- κάποιους το ήξεραν από την θεατρολογία. (παρόντες 16: 7/9 κορίτσια) Επιλέξανε καθώς περπατούσαν έναν συμμαθητή σαν βόμβα και έναν για ασπίδα. Η οδηγία ήταν ότι η βόμβα μπορεί να εκραγεί ανά πάσα στιγμή γι' αυτό πρέπει να απομακρύνεται ο καθένας από την βόμβα του και να φυλάγεται κοντά στην «ασπίδα» του, η οποία πρέπει να μπαίνει –χωρίς να το ξέρει- ανάμεσα στην βόμβα και στον παίχτη. Το παιχνίδι βοηθάει για να αποκτήσουμε μια κατάσταση ετοιμότητας – εγρήγορσης, η οποία λέγεται pre-expressivity.

Πρόβα με 4/5 ομάδες- Παρουσίαση-Μαντεύουν τι βλέπουν-Μας λένε τον τίτλο-

Αγγίζουν κάθε χαρακτήρα για να πει κάτι που σκέφτεται

Πάνε και στέκονται δίπλα σε 1 χαρακτήρα λέγοντας κάτι και με μια κίνηση (ενίσχυση – εμπλουτισμός)-Δεν σκισάρισα τις πρόβες)-(Δεν κάναμε συζήτηση για τις σχέσεις με τους καθηγητές). Έφυγαν λέγοντας κάτι καλό για το σημερινό: «ωραίο μάθημα» κ.λπ. οι εικόνες ήταν «Το κεφάλι του Σ...» ( Δύο άτομα, δεν ήθελαν να δείξουν μόνο, στην πρόβα το έκαναν), «Η άσκηση» (μαύρο στυλ). Τυχαία ήταν με μαλλιά – ρούχα αυτοί. «Ολοκαύτωμα» η δασκάλα φρικάρει: είχαν Προοπτική, βάθος, 3D «Μια μέρα στο σχολείο» (άπλωμα στην σκηνή: τα αγόρια πείραζαν τα κορίτσια)

Στα λόγια του προσώπου: είχαν την τάση να λένε πολλά

Οι 3/5 είχαν σκηνές με σχέσεις μαθητών.

Η αναβολή νομίζω μας έκανε ζημιά....

Στο σχέδιο είχα τον χάρτη της ζωής, αλλά αντ' αυτού προτίμησα συζητήσεις για εμπειρίες της σχολικής ζωής, αγαπημένα παιδικά, διάχυτα στο πρόγραμμα δράσης . Είχα εμπειρία από το 2009. Τότε είχα πέσει ψυχολογικά. Πέρσι με τον Pammenter και την Ρέα ... δεν ξετρελάθηκα με την άσκηση. Επίσης όταν λέγαμε τους χάρτες μας εγώ άκουγα με προσοχή και ρώτησα πράγματα για τις ζωές των άλλων. Είχα ενδιαφέρον. Με πείραξε όμως που στην μικρή ομάδα μου δεν εισέπραξα το ίδιο. Μου φάνηκε ότι δεν ενδιαφέρονταν όλες για κάτι παραπάνω από μια τυπική και απόμακρη σχέση στο πρόγραμμα, εγώ όμως ήμουν ανοιχτή στο να αποκτήσω φιλικές σχέσεις με το master.



Δεν θέλω λοιπόν να ρισκάρω με τον χάρτη της ζωής να απογοητευτούν κάποιοι μαθητές όπως εγώ. Θα μπορούσα να έχω την άσκηση ατομικά, χωρίς να την δείξουν ο ένας στους άλλους μέσα στην μικρή ομάδα. Διότι η εικόνα του χάρτη της ζωής του βοηθά στην αίσθηση της ατομικής ταυτότητας του εφήβου. Επίσης βοηθά στην αποδοχή χωρίς ντροπή ή ενοχή την οικογενειακή του ιστορία και να προχωρήσει μπροστά (Κασαπίδου & Μαραγκίδη, 2000).

Το θέμα είναι ότι δεν είμαι σε θέση ακόμα να καταλάβω ή να εξασφαλίσω ότι η ομάδα θα λειτουργήσει υποκριτικά. Άλλωστε μου έχει τύχει πολλές φορές να συναντήσω εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους οι οποίοι ειρωνεύονται ή αντιδρούν άστοχα σε τέτοιου είδους αποκαλύψεις.

#### 4η συνάντηση: αναβολή μιας εβδομάδας, λόγω εκδρομής

Προβολή βίντεο: «Το ποντίκι και ο βάτραχος» = 1 μύθος του Αισώπου σε κινούμενα σχέδια. Έσπρωξα – συνέπτυξα τα θρανία

Κίνηση στον χώρο με χαιρετισμό (= χειρονομία + ήχο ενός ζώου)

Παιχνίδι: η γάτα και το ποντίκι (συνεχίσαμε και τη 2η ώρα το ίδιο)

Σε 2 ημικύκλια: λέω ποια παιδικά έβλεπα όταν ήμουν πιο μικρός

Σε κύκλο: ο καθένας λέει μια πρόταση από το Α – Ω, για ένα παραμύθι: μια φορά και έναν καιρό...

Τους ρώτησα ποιο ήταν το θέμα του βίντεο και συνάντησης: οι σχέσεις με φίλους

Να γράψει ο καθένας στο χαρτί – σεντόνι τι θέλει από τους φίλους του

(από την φιλία, τι είναι η φιλία γι' αυτόν/η)

(φωτογραφία το χαρτί): οι απαντήσεις:

«ένας άλλος κόσμος για τον άνθρωπο, ένα καλό βήμα για το μέλλον μου και τις κοινωνικές μου σχέσεις, τα πάντα, Αγάπη, Υποστήριξη, Ειλικρίνεια, Πίστη,

Εμπιστοσύνη (x 2)

Στο τέλος ρώτησα έναν – έναν καθώς έβγαιναν αν τους άρεσε το σημερινό, «ναι» χωρίς να συμφωνούν στο τι (η γάτα, το βίντεο, η αφήγηση...) Είχαν διαφορετικά γούστα.

ΕΓΓΙΝΕ: Είχαμε τεχνικά προβλήματα με τα ηχεία τον projector, τον Η/Υ, το φλασάκι)

Το ξαναέβαλα: ψιλοβαρέθηκαν. Λίγοι χαιρετιούνταν: μάλλον ντρέπονται ακόμη.

Στη γάτα και το ποντίκι (συνεχίσαμε και τη 2η ώρα το ίδιο) Όλοι οι μαθητές σχημάτισαν ζευγάρια, με τα χέρια ενωμένα. Εγώ έκανα την γάτα και η Α. το ποντίκι.

Την κυνήγησα και όταν πιάστηκε από ένα ζευγάρι έτσι έγινε άλλος το ποντίκι και μόλις τον έπιασα έγινε γάτα κ.λπ.. Δυσκολεύτηκαν, δεν έκαναν ζευγάρια, κάποιοι κρύβονταν,

έλεγαν ότι είναι κουρασμένοι, με πονοκέφαλο, πείνα, κ.λ.π., δυσκολεύονταν να καταλάβουν τους κανόνες, έδειχναν αμηχανία, δεν ήθελαν να τους πιάνουν οι άλλοι, (ή κάποιοι συγκεκριμένα;) Στον κύκλο λίγοι έβλεπαν τα ίδια παιδικά. Το βιντεάκι με τον βάτραχο και τον ποντικό, οι οποίοι δεν βίωσαν μίαν αληθινή φιλία αναφέρθηκε σε αυτό το κομμάτι.

Το ένα ζώο παγιδεύτηκε από τα εξωτερικά γνωρίσματα, τον κολυμβητή, τον πιο «in» δημοφιλή, ο οποίος αποφάσισε για την ζωή του και στο τέλος του την στέρησε, καταστρέφοντας και την δική του. Το παραμύθι: Ο κύκλος του αλφάβητου. Οι συμμετέχοντες καθιστοί σε κύκλο δημιούργησαν προτάσεις σε 2 γύρους ξεκινώντας από το 10 γράμμα του αλφαβήτου ως το τελευταίο με στόχο μια ιστορία με συνοχή ήταν σε α' ενικό, είχε πολύ «κινητό», δολοφόνο, σκατά, χαλασμένο σάντουιτς στον β' γύρο είχε χωρισμό – απιστία – επανένωση πετάγονταν όταν κάποιος κόλλαγε. Έχουν διαφορετικά γούστα

#### 5η συνάντηση

Χωρίς ζέσταμα. Η σκηνή που δεν έγινε: 1η ομάδα: 5 ρόλοι του βίντεο σε αλαμπουρνέζικα (ποντίκι, βάτραχος, λαγός, σκίουρος αετός)

2η ομάδα: παντομίμα

3η ομάδα: με ένα φωνήεν ο καθένας

4η ομάδα: μπαλέτο

Προετοιμασία 5'

Παρουσίαση

1ο τραγούδι από cd: Δραπετσώνα

Σε όποιους αρέσει: μοιράζω φωτοτυπίες (9+1)

2ο τραγούδι: Αθανασία (9)+1 Για το θέμα του έρωτα επέλεξα την «Αθανασία» και την «Δραπετσώνα», τραγούδια με ανδρικές φωνές ερμηνευτών που παραπέμπουν στην ανδρική φύση του προσώπου, το οποίο διαλέγεται με ένα άλλο βουβό πρόσωπο – γυναίκα. Οι ενήλικοι όταν τους έβαζα αυτά τα κομμάτια σημείωναν την «αξιοπρέπεια» της φωνής (όχι του ερμηνευτή) του κειμένου.

Μοιράζω φωτοτυπία στους υπόλοιπους

4 ομάδες (2+2) να φτιάξουν κινήσεις βίντεο κλιπ για το 1 τραγούδι (ή με άλλη μουσική). Έδινα εξηγήσεις στις ομάδες. Κάνουν παιχνίδια και στην θεατρολογία.

Όλοι έκαναν τις αναπαραστάσεις. Κόλλησαν όλοι το ποιος – ποιον ρόλο

Κάποιοι πήραν ηγετικό ρόλο στην υποομάδα τους (π.χ. χορός - χορογραφία)

Εξέφρασαν ανασφάλεια για το αν είναι αυτά σοβαρά ή γελοία (με όλους συζήτηση στα γρήγορα). Ανασφάλεια μήπως τους κοροϊδέψουν. Έδωσαν έμφαση σε διαφορετικά σημεία, άλλους ρόλους της ιστορίας. Ένας τελικά δεν συμμετείχε (αυτός που τον έκραξε). Ίσως κάποιοι έχουν ανασφάλεια ως προς το σώμα τους. Κάποιοι κάνουν χορό και νιώθουν πολύ άνετα. Πρέπει να είμαι κοντά στους «δύσκολους», που θέλουν να συμμετέχουν με τους δικούς τους όρους. Κάποιοι (5-6) είναι πάντα πρόθυμοι. Κάποιοι (2-3) έχουν πάντα αμφίθυμη διάθεση. Κάποιοι έχουν τάση να μιλάνε και να φλυαρούν ό,τι κι αν κάνουν. Κάποιοι ζήτησαν την άσκηση Α – Ω. Κάποιοι κάνουν μουσική και τους άρεσαν πολύ τα τραγούδια. ( ένας θα πήγαινε να ψάξει στο youtube). Όλοι ήταν χαρούμενοι. Η Α. είχε μούτρα, αλλά έπαιξε καλά τον λαγό. Δεν πρόλαβαν να παρουσιάσουν τα βίντεο κλιπ. Έκαναν συζήτηση και χτύπησε το κουδούνι. Δεν περίμενα ότι θα έκαναν όλοι ησυχία. Και όμως τα άκουγαν με προσοχή, 1-2 σιγοτραγουδούσαν. Ένας είπε ότι θα ψάξει να το βρει. Άλλος ότι τα ήξερε από τους γονείς του.. Ρωτούσαν (πριν τους εξηγήσω) αν έπρεπε να μάθουν απέξω τα λόγια ή να τραγουδήσουν. Ως προς το βίντεο – αναπαράσταση του μύθου: Μια είπε ότι τσαντίζεται με το 2<sup>ο</sup> γιατί έχει κατάθλιψη – θέλει να αγοράσει κινητό. Κάποιοι έκαναν παράπονα ότι οι άλλοι της ομάδας τους δεν τους άκουγαν. Έδινα εξηγήσεις στις ομάδες

Η ομάδα της Α.: πρόβλημα: τρεις ήθελαν να κάνουν τον αυτό. Τους είπα να ρίξουν κλήρο. Και πάλι δεν τα βρήκανε. Είχαμε και 2 ακροάτριες – θεατές (1 project δεν έγινε). Όταν μπαίνουν φαίνονται ήρεμοι, αλλά όταν αρχίζει η δράση φλυαρούν. Ο Λ. δεν βγήκε έξω – έπαιξε. Κάποιοι αμέσως έκαναν πρόβα. Η ώρα δεν φτάνει ποτέ. Κάνουμε πάντα διάλειμμα για τουαλέτα .Κάποιοι ρωτάνε για παράσταση. Νιώθω ότι έχουν προχωρήσει θεατρικά. Αλλά: Τώρα φαίνονται όλα τα προβλήματα στις σχέσεις και στον χαρακτήρα τους.

συμπέρασμα: 1) άσκηση για εμπιστοσύνη – δέσιμο ομάδας. 2) αυτοσχεδιασμός (με παράλληλη έρευνα – συζήτηση)

Να βάζω μουσική (ηρεμεί τα θηρία)

Να συμπτύξω τα θρανία μέχρι να γκρεμιστεί ο τοίχος (έχουν τάση να απλώνονται όταν κάθονται, τους θέλω πιο μαζεμένους)

#### 6η συνάντηση

-Άσκηση μετά μουσικής (Αμελί): Τυφλός – οδηγός (10') Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια και ο ένας εκ των δύο σε κάθε ζευγάρι έκλεισε τα μάτια και έκανε τον τυφλό, ενώ ο άλλος τον καθοδηγούσε για να μην χτυπήσει τα εμπόδια.

-Αφηγούμαι τον μύθο του Οιδίποδα – Αντιγόνης (καλλιτεχνικό ερέθισμα για οικογενειακές σχέσεις και σχέσεις άλλου φύλου)(= φιλία = οικογένεια – όλες οι αγαπητικές σχέσεις: γονείς, παιδιά, αρραβώνας, αδέρφια, θείοι) Αληθινή ιστορία ή όχι (8 μύθοι). Οι μύθοι του Οιδίποδα μπορούν να λειτουργήσουν ανακουφιστικά για εφήβους με δύσκολη οικογενειακή κατάσταση, η οποία δύσκολα θα είναι χειρότερη από αυτήν της Αντιγόνης. Επίσης οι μύθοι για τον Τειρεσία και την διπλή σεξουαλική ζωή του πάντα εντυπωσιάζουν τους μαθητές.

-Η διαταγή του Κρέοντα. Δηλαδή να φτιάξουν μια σκηνή με λόγια δίνοντας μια πλοκή, η οποία θα αποτρέψει την τραγωδία.

ΕΓΙΝΕ. Έβαλα μουσική (Αμελί). Τους ζήτησα να περπατήσουν στον χώρο.

Πιαστήκανε κάποιοι και χόρευαν. Τους μάζεψα σε κύκλο για ένα παιχνίδι: Να πουν μια αρχαία λέξη (2 γύροι= Λεκτικές κατηγορίες: οι συμμετέχοντες σχημάτισαν κύκλο, όρθιοι και έπρεπε να εκφωνήσουν μια λέξη που υπήρχε στα αρχαία ελληνικά, ο καθένας με την σειρά του και διατηρώντας οπτική επαφή όταν δίνουν το ερέθισμα στον άλλο. Για αυτοσυγκέντρωση και ενεργητική ακρόαση. Δεν ήξεραν ότι οι αρχαίες λέξεις υπάρχουν αυτούσιες σήμερα, έψαχναν να ακούγονται αρχαία.

Μετά τους είπα να κάνουν 3 βήματα. Τους ώθησα και έκαναν ζευγάρια. Ξεκίνησαν τον τυφλό – οδηγό. Πώς; Στηρίζοντας με τα χέρια στην πλάτη του τυφλού, το έσπρωχναν και έπεφταν πάνω στους άλλους: επιθυμία επαφής, πλάκα, εκμετάλλευση του ανήμπορου συμμαθητή; Κατηγορίες για χούφτωμα: μόνο 2 ζευγάρια το έκαναν σωστά – το απόλαυσαν. Οι 2 δύσκολοι δεν έπαιζαν: ήθελαν θέατρο με λόγια. Μετά μιλήσαμε για τυφλούς ήρωες μυθολογίας: Τειρεσία – Οιδίποδα. Έκανε μικρή αναφορά στις ιστορίες. Κάποιοι έδειχναν ενδιαφέρον για τις πιπεράτες λεπτομέρειες. Τους πρότεινα να παίξουν μια σκηνή με την Αντιγόνη. Δέχτηκαν 10. Μια έγραψε τους ρόλους στον πίνακα. Η 1η ομάδα: έκαναν παγωμένη εικόνα και μιμική. Τους είπα να πουν λόγια, Μιμήθηκαν αρχαίο στυλ θρήνου με κωμικό τρόπο. Η 2η: «Να τη θάψουμε: είπαν όλοι διαδοχικά». Δεν μπόρεσαν να βγάλουν διάλογο.

Συμπέρασμα: θέλουν πολλή δουλειά, θέλουν να έρθουν σε επαφή, εκδηλώνονται μπροστά μου.

Πάλι η Α. ήταν άρρωστη και έλειπε. Μπήκαμε στην κάτω αίθουσα. Φύγαμε, πήγαμε επάνω. Δεν ήθελαν. Είπαν ότι ήταν ημέρα απεργίας. Έλειπαν 6. Επάνω 2 είπαν πονάει το κεφάλι μου, δεν είμαι καλά και κάθισαν στο χωλ. 4-5 ήθελαν να ακούσουν. 1 κορίτσι έγραψε στον πίνακα τα είδη Δ.Σ. και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Άλλο κορίτσι απαντούσε στις ερωτήσεις μου. 1 αγόρι έγραφε στο χαρτί. 2 πρόσεχαν είχαν κάνει 1

ομάδα. Μια άλλη ομάδα (Αλ – Λεω –Θοδ) φώναζαν συνέχεια. Η χορεύτρια κοιτάγε στο χωλ τους από κάτω. 1-2 ήθελαν τουαλέτα. Η απουσιολόγος επέμενε να φύγουμε. Έκλειναν τις πόρτες. Είχαν χωριστεί στα 3. Δεν θύμωνα, παρατηρούσα. Είπαν ότι έχουν 4 ώρες φροντιστήριο. -Γιατί πάτε φροντιστήριο; -Γιατί οι καθηγητές στο σχολείο δεν κάνουν καλή δουλειά. -Τους αφήνετε; -Εγώ τους αφήνω. -Οι άλλοι; -Α, δεν ξέρω. -Δεν ξέρεις;

Ενώ την προηγούμενη φορά είχα προβληματιστεί, μετά από αυτήν μου ήρθε έμπνευση, για ολόκληρη παράσταση, με βάση τις αντιδράσεις τους. Τους είπα να λέω 1 πρτ και μετά να σχολιάζουν με ηχητικά εφέ (Θοδ. – Αλ.). Το έκαναν.. Ο Αλ. έδωσε τον λόγο του ότι την επόμενη φορά θα είναι συνεργάσιμος αν ολοκληρώνα μέσα σε 1 ώρα. Από τους πέντε που ενδιαφέρονταν είπαν ότι στο Γυμνάσιο έκαναν πρότζεκτ θεατρικό, με ζωγραφική, χωρίς να γράψουν κάτι παραδοτέο.... Ότι τους πόνεσε το κεφάλι από την φασαρία. Πρότειναν να πάμε όλοι για καφέ.

Η έμπνευση ενός θεατρικού: Σχέσεις καθηγητών – μαθητών: δυο δάσκαλοι με βαλίτσες / χαρτοφύλακες πάνε στην χώρα (σχολείο) μαθητών (οι οποίοι είναι σας τους όρνιθες). Οι μαθητές με μάσκες πετώντας σαν πουλιά μαζεύονται. Οι δάσκαλοι φοράνε μαύρα / κλόουν / ο ένας βγάζει από μέσα φανταχτερά ταγέρ- στο τέλος μαύρα. Οι μαθητές πιο ομοιόμορφοι αλλά με διαφορετικό πέταγμα. Να εντάξω κίνηση τυφλού με μαντήλια, πιστολέρο, αντίστιξη στο τέλος. Ή ρωτάμε το κοινό τι θέλει. Ή το αφήνουμε μετέωρο και το κοινό να γράφει στο χαρτί τις προτάσεις του. Ταμπέλες με τον ήχο σειρήνας και τις λέξεις facebook, φροντιστήριο, καφετέρια, κλπ. «Πεινάμε, φωνάζουν, θέλουμε τουαλέτα, θέλουμε κινητά (τεράστια, ζωγραφισμένα) μάθημα. Μια ψάχνει τα σκουπίδια οι άλλοι δεν κοιτάνε, δεν βλέπουν. Η πόρτα του φροντιστηρίου. Σκίζουν τα χαρτιά αυτών που γράφουν. Σκίζουν τα βιβλία. Οι δάσκαλοι φρικάρουν. Παγωμένες εικόνες με περιστατικά. Να παρατηρήσουν περιστατικά που συμβαίνουν τώρα στο λύκειο. Να πάρουν συνέντευξη από καθηγητές που μένουν ως τις 2 η ώρα : πώς νιώθουν, τι σκέφτονται για τους μαθητές ώστε να τα αξιοποιήσουν στο έργο. Ο ένας δάσκαλος θα κοπανάει έναν μαθητή στο κεφάλι. Άλλοι θα σχολιάζουν φωνάζοντας. Ο Αλ. κούνησε τα χέρια. Τον έκραξε ο διευθυντής.. Αλλιώς δεν θα ανέβαιναν. Οι σκάλες να κοιτάμε κάτω «Παίζουν πολύ» Ίσως σαν φόντο σε projectora (1-2-5 εικόνες με διαφορετικά πρόσωπα να ανεβαίνουν. Τα τραγούδια απ' τους όρνιθες: θρανία, πίνακες: οι δάσκαλοι γράφουν με πλάτη, οι μαθητές πλησιάζουν (παιχνίδι)

Η κίνηση των δασκάλων; Οι αντιδράσεις (βρισιές, φωνές, οϊμέ.....)

## 7η συνάντηση (14-12-2017)

Αναστοχασμός συναντήσεων (μοιράζω καρτελάκια με τ' όνομά τους και τους τα κολλάω).

A) Καταγισμός ιδεών στον πίνακα:

Οι διαπροσωπικές σχέσεις: στο σχολείο

στη φιλία

στο ζευγάρι

στην οικογένεια

(συνομήλικοι – ενήλικοι)

Πώς προσεγγίσαμε τις διαπροσωπικές σχέσεις

Τα ερεθίσματα – θέματα ήταν:

Ο δάσκαλος που θυμάμαι – περιστατικό από τη σχολική ζωή

Ο μύθος του Αισώπου (ποντικός – βάτραχος) για τη φιλία – αγαπημένα κινούμενα σχέδια – παιδικά

Τραγούδια (Δραπετσώνα – Αθανασία) που έχουν σχέση με διαφυλικές – ερωτικές σχέσεις

Αρχαίο Δράμα (Αντιγόνη) για τις οικογενειακές σχέσεις

Οι τεχνικές ήταν διάφορες θεατρικές ασκήσεις - παιχνίδια

Πώς τις προσεγγίσαμε; Με ποια ερεθίσματα;

Ποια είναι η ποιότητα των Δ. σχέσεων;

Τι σημαίνει καλές σχέσεις;

Χαρακτηριστικά

Σύνδεση με το Δραματικό Συμβόλαιο

B) Η πορεία των θεατρικών ασκήσεων μέχρι τώρα:

α) παιχνίδια: τι θυμούνται

β) αυτοσχεδιασμοί: τι θυμούνται

Γ) Στο χαρτί που μοιράζω στον καθένα να καταγράψει μια λίστα με το τι του άρεσε, ή όχι, πείραξε, ενόχλησε από όσα έγιναν. Ποιο θέμα – ερέθισμα – παιχνίδι κ.λ.π. προτιμά. Τι θέλει να κάνουμε στη συνέχεια. Με ποιοι θέμα Δ. Σχέσεων να ασχοληθούμε.

Αν περισσέψει χρόνος: περπάτημα με μουσική και αλλαγή κίνησης.

## 8η συνάντηση

1η ώρα: Έρευνα στο διαδίκτυο πάνω στο θέμα των Δ.Σ.

Αναζήτηση ειδήσεων, εικόνων, τραγουδιών έργων, ιστοριών, συνεντεύξεων....

(αναλόγως και με τις προτιμήσεις τους ψάχνουν ό,τι μπορεί να τους εμπνεύσει για θέατρο /παρουσίαση μιας ιστορίας)

2η ώρα: Σε χαρτί – σεντόνι: -καταγραφή προτεινόμενων θεμάτων

- τα κοιτάνε όλοι (τα διαβάζουν)
- βλέπουν τι είχαν επιλέξει την προηγούμενη φορά

Άσκηση: βλέμμα και εκφώνηση ονόματος και αλλαγή θέσης στον κύκλο

Άσκηση: περπάτημα με μουσική σε ζευγάρια λέει ο 1 μια ιστορία από όσα διάβασε / του συνέβη πρόσφατα. Ταυτόχρονα με τον άλλο. Μετά τις λένε εναλλάξ, προσέχοντας και το ύφος. (εγώ παράλληλα τους χωρίζω σε ομάδες 4, 5/6. 3+3... ανάλογα με τις προτιμήσεις τους)

Ανακοινώνω / Σημειώνω τις ομάδες

Τι συνέβη: Δεν πήγαμε στο Διαδίκτυο. Ανεβήκαμε στην αίθουσα για να αναλύσουμε λίγο τις φωτοτυπίες που τους μοίρασα με τα βασικά στοιχεία του Δ. Εχ. Και φάγαμε όλη την ώρα. Κάναμε καλή συζήτηση. Συμμετείχαν όλοι. Λίγο ο Θωδορής «ξέφευγε». Η Αρ. του έκανε παρατηρήσεις. Είπαν αρκετά προσωπικά πράγματα. Δυσανασχέτησαν που κάναμε μάθημα, ενώ κανείς άλλος καθηγητής δεν έκανε (υποτίθεται). Διακρίνω θέματα 1) με γονείς 2) με καθηγητές (για επιλογές, συμπεριφορά κ.λ.π.). Μοιράσαμε ερωτήσεις. Αμήχανες απαντήσεις. Η Αρ. προβληματίζεται για το αν πετύχουμε την αλλαγή της στάσης.

Άρα: Επανάληψη προγράμματος 8<sup>ης</sup> συνάντησης για μετά τις γιορτές.

Η Στάση τους: τα πάνε καλά με τις παραδοσιακές συζητήσεις Προτείνουν:διαφυλικές σχέσεις γονιών. ασκήσεις – παιχνίδια ,πιο γρήγορα, όχι θεωρία / ναι συζητήσεις, βίντεο με Δ.Σ. Ψυχολογία, εκδρομές, κύκλος.

## 9η συνάντηση:

άσκηση: κίνηση με 5 tempi: πολύ αργό, αργό, πιο γρήγορο – μέτριο, γρήγορο, πολύ γρήγορο και βάζοντας στην σκέψη καταστάσεις στις οποίες κινούνται έτσι.

συζήτηση στις ομάδες τους για τους ρόλους που θέλουν να παρουσιάσουν (15')

(αν κάποια ομάδα θέλει πάει στον Η/Υ να βρει κι άλλο υλικό)

άσκηση: περπάτημα και σωματική κίνηση ανάλογη με τον κάθε ρόλο

(διάλειμμα ή όχι) χαιρετισμός με αλλαγή ηλικίας του ρόλου (παρελθόν – μέλλον)  
χαιρετισμός με αλλαγή συναισθήματος του ρόλου (ενθουσιασμός, θυμός, ευτυχία, έρωτας, περιφρόνηση, απογοήτευση του ρόλου)

άσκηση: κάθε ομάδα κάνει 1 ομαδικό γλυπτό με βάση την κίνηση ενός μέλους – ρόλου  
μετά: καυτή καρέκλα για 1 ρόλο κάθε ομάδας (επιλέγει το κοινό)

ένα μέλος κάθε ομάδας καταγράφει τις απαντήσεις

Προβλήματα τεχνικά: πιασμένοι οι Η/Υ, πιασμένη η Νο 9 αίθουσα (με Η/Υ + projectora). Καθυστερήση: πήγαμε επάνω. 2 ομάδες (3+4) πήρανε θέματα (βλ. αποκόμματα) και πήγαν στους Η/Υ. Οι υπόλοιποι 12 έμειναν για να κάνουμε προθέρμανση: μουσική το χάρτινο καράβι. Περιπάτημα: παιδιά, παππούδες, νέοι σε ραντεβού, γιαγιάδες, έγκυοι, νέες κοπέλες (οι 4 δεν συμμετείχαν σ' αυτό. Ο Θ. δεν ενδιαφέρεται καθόλου για δουλειά. Με ρωτούσαν για τις δουλειές – μου έδειξα τατουάζ τους και σκουλαρίκια κ.λ.π. Να πάμε για καφέ όπως κάνουν σε άλλα project κ.λ.π. Έβαλαν δική τους μουσική. Τους έβαλα την άσκηση, την έκαναν σχεδόν όλοι. (Στο διάλειμμα πήγαν άλλοι 6 στους Η/Υ). Μετά την έκαναν και σε 3. Μια ομάδα βρήκε 1 παιχνίδι: λέει 1 εγώ είμαι και αν γελάσουν τότε λένε 1 παρατσούκλι.

Μετά κάναμε κύκλο και παρουσίασαν τις ιστορίες που άκουσαν.

Συμπέρασμα: έχουν έντονη θεατρικότητα σε ό,τι κάνουν. Η επιμονή τους να μην κάνουν τίποτα ειδικά. Τους είπα ότι υπάρχει πρόβλημα στο πνεύμα ομαδικότητας – άλλωστε συχνά λένε κάποιοι ότι δεν θέλουν να παίξουν με τους «άλλους».

Άρα: Στο Χάρβαρντ: παιχνίδια με τυχαίες ομάδες.

### 10η συνάντηση

Άσκηση: αγαλματάκια

Συζήτηση: (10') Κάθε ομάδα αναλόγως με το θέμα και τους ρόλους σκέφτεται τρεις σκηνές, με βάση το: για ποιον, γιατί

(ο υπερστόχος έργου – ο στόχος σκηνής)

Άσκηση: κάθε ομάδα φτιάχνει μια αφήγηση (έστω για μια σκηνή) την οποία επενδύει με βουβή δράση και ηχητικό σχολιασμό. Μόλις ετοιμαστούν γίνεται η παρουσίαση κάθε ομάδας. Αν περισσέψει χρόνος προετοιμάζουν μια άλλη / την ίδια σκηνή σε αργή και γρήγορη κίνηση. Να εξασκηθούν: με το tempo

όρθιοι – καθιστοί την ίδια σκηνή

όχι ταυτόχρονη κίνηση



## αντίδραση -κίνησης

- χειρονομίας

-μορφασμού στον κάθε ρόλο

τι έγινε; έλειπαν τέσσερις.

Πήγαμε στο Κέντρο Ελληνικών Σπουδών του Χάρβαρντ (το είχε κανονίσει με δική της πρωτοβουλία η Α. Η Ματίνα μας μίλησε την 1η ώρα για το πώς ψάχνουμε στην ψηφιακή βιβλιοθήκη, και πώς παίρνουμε τα δεδομένα. Βαρέθηκαν. Όλο έλεγαν πότε θα τελειώσει. Κάναμε ένα διάλειμμα 5' και ξεκινήσαμε με μουσική Σπανουδάκη/ θάλασσα άρχισαν να περπατούν μέσα στις καρέκλες. Πιάστηκαν στους ώμους σαν τρενάκι (έχουν την παιδική όρεξη για παιχνίδι). Μετά τυφλός – οδηγός. Τους έδειξα πώς. Κάποιοι δεν συμμετείχαν. Μετά αλλαγή και ο τυφλός κάθεται στην μια άκρη της αίθουσας. Ο οδηγός βρίσκει έναν ήχο, του τον λέει για να τον οδηγήσει προς τη μεριά του, στην άλλη μεριά της αίθουσας (την Α, την άφησαν ασυνόδευτη).

Μετά ανά τρεις τους χώρισα και άρχισαν να γράφει μια αφήγηση – ιστορία για τις σχέσεις. Πώς: Να γράφει ο καθένας μια πρτ και να συνεχίζει ο άλλος, χωρίς να μιλάνε. Το κατάφεραν σε γενικές γραμμές. Η Ματίνα τους αποκάλυψε το επώνυμό μου και μου έκαναν πλάκα.

Συμπέρασμα: για την 11η: να κάνουν την αφήγηση μια σκηνή. Μοίρασμα των αφηγήσεων ανακατεμένα. Κάθε ομάδα θα καθίσει να φτιάξει με αυτές την αφήγηση μια σκηνής. Την 2<sup>η</sup> ώρα: 1 αφηγητής. 1-2 υπόκρουση – ηχητικός σχολιασμός

### 11η συνάντηση (σχεδίου)

Άσκηση: Με μουσική κίνηση πλάτη με πλάτη σε ζευγάρια

Άσκηση: Σε κάθε ομάδα τρεις γράφουν τα λόγια των προσώπων των σκηνών πρτ – πρτ. Τα άλλα μέλη ακούν και αντιδρούν σωματικά (είτε με κίνηση, είτε με στάση)

Άσκηση: Κάθε ομάδα παρουσιάζει την 1η σκηνή με θέατρο forum

Έγινε στο υπερώο. Παίξαμε το «βρυκόλακας». Δεν συμμετείχαν όλοι.

«Η εντροπία και η αδράνεια είναι ο κανόνας» (Μπόγκαρτ, 2009 :159).

Η Αρ. ήθελε να βάλει βαθμούς. Τους μοίρασα τα χαρτιά με τις ιστορίες. Αφήναμε την μια. Έγιναν ομάδες των 5 ατόμων, με 3 ιστορίες. Δόθηκε οδηγία να εμπλουτιστούν οι

ιστορίες, να μοιράσουν ρόλους και να παίξουν μια σκηνή. Συνεργάστηκαν καλά; Μάλλον σε γενικές γραμμές. Γέλασαν, διασκέδασαν. Την 2<sup>η</sup> ώρα παρουσίασαν τις ιστορίες. Οι ρόλοι ήταν ένας αφηγητής που διάβαζε την ιστορία, τα βουβά πρόσωπα και ένας να κάνει τα ηχητικά εφέ. Σε μια ομάδα έκανα εγώ τα εφέ. Στο τέλος, κάναμε αναστοχασμό ως προς τους βαθμούς τους. Τι πιστεύω ότι αξίζουν ως προς την συμμετοχή τους. Ο Α. επανέλαβε την επιθυμία του για γνωστό θεατρικό.

Θυμήθηκα ότι όταν ήμουν 10 χρόνων στο δημοτικό με τον κ. Νίκο, τον γιο της δασκάλας, ο οποίος λέγανε ότι είχε πρόβλημα υγείας, κάναμε θεατρικά κάποιες ώρες την εβδομάδα. Ήθελε να ανεβάσουμε την φαλακρή τραγουδίστρια και έδωσε ρόλους σε τέσσερις. Οι άλλοι νιώθαμε εκτός. Πρότεινε και άλλο έργο και είπε ότι κάνω ωραία τον ήχο της καμπάνας. Τελικά δεν έγινε καμιά παράσταση. Με πείραζε όλη η διαδικασία, αλλά είχα τον καθημερινό βραδινό αυτοσχεδιασμό μας πάνω στα αγαπημένα μας παιδικά, το μυστικό παιχνίδι που δεν ήξερε κανείς άλλος γιατί μας φαινόταν και λίγο παράνομο. Αλλά όσες φορές έκανα θεατρικά προτιμούσα να υπάρχουν ρόλοι για όλους ή έστω να τους επιλέγουν οι ίδιοι.

### 12η συνάντηση (σχεδίου)

Άσκηση: Πιστολέρο

Άσκηση: Επανάληψη των σκηνών με αλλαγή στάσης: όρθιοι – καθιστοί

(Μόλις προετοιμάσουν γίνεται η παρουσίαση)

Να μοιραστούν οι ιστορίες, να παγιωθούν οι ρόλοι.

Περπάτημα με τους ρόλους

Καυτή καρέκλα με τους ρόλους

Έγινε στο υπερώο, με βάση το πρόγραμμα. Οι ομάδες: συζήτησαν για τους ρόλους.

Περπάτησαν σε διάφορες ηλικίες. Έκαναν καυτή καρέκλα οι δυο ομάδες. Τους άρεσε πολύ. Ο Α. δεν συμμετείχε. Είχε πολύ πλάκα. Έκαναν πολλές ερωτήσεις και είχαν όρεξη να πουν πολλά. Εγώ πρότεινα ένα πρόσωπο συνδετικό κρίκο των δυο ιστοριών και την αντικατάσταση της φίλης με το έμβρυο στην 3η σκηνή.: Σκέφτηκα ότι μπορούσε ο πατέρας να είναι ο αστυνομικός που κάνει την ανάκριση στην 1η ομάδα για την αυτοκτονία. Αλλαγή: το πτώμα – ο γιατρός – οι κοπέλες κλαίνε:

ένταση – μεγάλη (στυλ όπερα).ο αστυνόμος: ερευνά – ρωτάει: οι ρόλοι απαντούν με

λόγια με χειρονομίες. ο νεκρός: χαλασμένη εικόνα / η φωνή του / κουνάει τα χείλη του

(βουβή κίνηση) προβάλλεται πίσω. Μετά: ο αστυνόμος πάει σπίτι: ο γιος του λέει το πρόβλημα: χώρισε` ο πατέρας ανησυχεί για την αυτοκτονία` τον καθησυχάζει – μια τυπική μέρα Η 3η ομάδα και το τέλος -η σκηνή της 2ης ομάδας – 50 χρόνια μετά.

Ιδέες για τα ρούχα: οι ίδιες ηλικίες: ίδια ρούχα

η ίδια σκηνή: ίδια ρούχα

οι ίδιοι ρόλοι: ίδια ρούχα

η 3<sup>η</sup> σκηνή: έθνικ....

Για 1<sup>η</sup> φορά ένιωσα καλά (μετά την 1<sup>η</sup> φορά) με την ομάδα. Ότι καταλαβαίνομαστε. Ότι έχουν καλή διάθεση συνεργασίας.

### 13η συνάντηση

Άσκηση: με μουσική: κινούμαι όχι ταυτόχρονα

Άσκηση: κάθε ομάδα προετοιμάζει / παρουσιάζει με αλλαγή της φόρμας γρήγορα

(επιλέγει ποια σκηνή θα παίξει) Όπερα, αρχαία τραγωδία, μπαλέτο, debate,

ειδήσεις, ντοκιμαντέρ, παντομίμα, γουέστερν, πρόζα....

(στόχος: να παρουσιάσουν όλες οι ομάδες 4-5 παραλλαγές)

Αν δεν γνωρίζουν μια φόρμα: έρευνα- Διευκρινήσεις

Σε αυτήν τη συνάντηση θα ξέρουν τι θα παρουσιάσουν

για την 14<sup>η</sup> συνάντηση (τελική)

Ο Αλ. είχε χτυπήσει το πόδι, έτσι έγινε στην κάτω αίθουσα. Συνεχίσαμε με την καυτή καρέκλα της ομάδας 3. Πήρε όλη την ώρα. Οι ερωτήσεις «πειράζαν» την Κ. Προέκυψε ανάγκη συζήτησης για τα ναρκωτικά/ Πρότεινα την ιστορία. Είπαν ότι τους άρεσε.

### 14η συνάντηση

Παιχνίδι: μπικ – μποκ (η γάτα – ποντίκι ή βόμβα – ασπίδα..)

Παρουσίαση των 3 σκηνών κάθε ομάδας (στηναίθουσα ή και στην σκάλα)

Να γίνουν 1-2 σκηνές με ένταση – σύγκρουση

Η 1η ομάδα να παρουσιάσει σε γρήγορη κίνηση την ίδια σκηνή

Η 2η ομάδα να παρουσιάσει με τους ήρωες 50 χρόνια μετά την ίδια σκηνή

Η 3η ομάδα να παρουσιάσει με θέατρο – forum την ίδια σκηνή.

Έγινε: ρωτήθηκαν αν ήθελαν παιχνίδι προθέρμανσης. Τέσσερις ήθελαν, Έκαναν τις ομάδες τους. Ο Σπ. + Άκης + 1: ομάδα για ρούχα – μουσική επένδυση – έδωσα ιδέες – την περισσότερη ώρα μιλούσαν πιο πολύ με την Αρ. (για μπάσκετ). Η 1<sup>η</sup> ομάδα:

έπαιξαν 1+1 με γρήγορη κίνηση. Στην 2<sup>η</sup> δεν έκαναν γρήγορα. Ήταν σχεδόν ίδιο. Η 1η σκηνή ήταν πολύ σύντομη και σε λόγια και σε κίνηση – δράση. Ανέβηκαν όλοι να κάνουν την γρήγορη κίνηση, άλλοι είχαν βραδύτητα. Τους το είπα. Είπα «φωτιά»: Η ανταπόκριση ήταν αργή. Άρα χρειάζεται πολλή εξάσκηση στο tempo. (είναι οι ασκήσεις που δεν τους αρέσουν). Η 2η ομάδα: έκαναν πρόβα μετά το διάλειμμα: Η 1η σκηνή ετοιμάστηκε.

#### 15η συνάντηση: Ατομικές συνεντεύξεις

Οι υπόλοιποι κάνουν ατομικό αναστοχασμό σε 1 χαρτί: Αν τους άρεσε, πως ένιωσαν....  
(τα 6 καπέλα)

Μετά καταγράφουν στον πίνακα / χαρτί σεντόνι όλη την πορεία.

Μετά συζητούν. για το πώς θέλουν να συνεχίσουμε.

Τι έγινε: Έλειπε ο Λ. Είπα στην 1η ομάδα τι να κάνει, αλλά αφού έλειπε ο πατέρας δεν γινόταν. Είπα και στην 2η ομάδα. Η 3η ομάδα βγήκε στον διάδρομο να κάνει πρόβα την σκηνή της. Οι άλλες 2 ομάδες δεν έκαναν τίποτα ιδιαίτερο ως το τέλος. Το βάρος δόθηκες στην 3η ομάδα. Η σκηνή: 2 γονείς – κόρη έγκυος: αλαμπουρνέζικα – ζευγάρι Χασάν έντονες κινήσεις. Σε κάθε ατάκα κινητική αντίδραση όλων.

Για να μην καταλήξει σε τραγωδία έγινε συζήτηση για το τέλος. Καταλήξαμε στο ότι ενώ ο πατέρας θέλει να επιτεθεί στον Χασάν αυτός θα φύγει με την Αουμένα. Με ενδιέφερε να μην καταπιεστεί η επιθυμία του καθενός και να δοκιμαστούν όλες οι ιδέες. Γιατί είχα το προηγούμενο με το δρώμενο Κάναμε ένα δρώμενο με μορφή promenade performance (θέατρο αστικού περιβάλλοντος). Ήθελα τα παλκάτ και την μορφή λιτανείας του έρωτα σαν τις παραστάσεις δρόμου τον Mayakovsky και τις θρησκευτικές λιτανείες, με την μουσική υπόκρουση του «tango» του Piazzola ή το «L'amour est un oiseau rebel» από την όπερα «Carmen» του Biset ..... ένιωσα ότι καταπιέστηκα, γιατί δεν δοκιμάστηκαν οι ιδέες μου για την μουσική, η οποία ήταν ο βασικός τρόπος έκφρασης για μένα. Η όλη ιδέα της κόκκινης ομάδας και της σύνδεσης με τον έρωτα είχε αφετηρία της μελωδίας του tango και της Carmen. Δεν με στεναχώρησε ότι δεν βγάλαμε πλακάτ με ερωτικούς στίχους αλλά απλά τους εκφωνήσαμε. Ούτε ξετρελάθηκα που φόρεσα μετά από μια δεκαετία και πλέον το εντυπωσιακό κόκκινο φουστάνι, που είχα αγοράσει 3 ευρώ από το παζάρι του Άργους από τον πάγκο μιας τσιγγάνας. Δεν μπορέσαμε να βρούμε λύση ούτε για ζωντανή ούτε για μαγνητοφωνημένη μουσική. Έτσι ένιωσα απογοήτευση και ότι παρότι οι

περισσότερες ιδέες μου αγκαλιάστηκαν από την ομάδα και είχαμε μια πολύ καλή συνεργασία δεν με εξέφραζε καθόλου το αποτέλεσμα.

Επίσης εκείνες τις ημέρες –μια Κυριακή -έγινε μια φάση στην ταβέρνα όπου πήγαμε για φαγητό οικογενειακώς, και όπου έτρωγαν και τραγουδούσαν μαζεμένοι δεσποτάδες. Τα μικρά μου ενθουσιάστηκαν από τις ψαλμωδίες, αλλά η κ. Ν. εκνευρίστηκε και τους είπε τράγους, ταξιδεύοντας την σκέψη μου στην αρχαία τραγωδία, την οποία συνέδεσα έτσι όχι με τους κατσκοπόδαρους- φτωχοδιάβολους σατύρους, αλλά με τους μαυροφορεμένους παπάδες (τράγους) –ιερείς του Διονύσου ή του Άδη(;) και εκφραστές του πένθους.

16<sup>η</sup> συνάντηση:            Ατομικές συνεντεύξεις  
   Ομαδικός αναστοχασμός  
   Συζήτηση για τη συνέχεια (έχω διαβάσει και τις καταγραφές)

Αν θέλουν όσοι θέλουν να το παρουσιάσουμε στο κοινό (π.χ. στα άλλα project – εκτός σχολικού χώρου). Να χωρίσουμε αρμοδιότητες: actors σκηνικά, κοστούμια, μουσική ηχητική επιμέλεια κ.λπ., σενάριο – δέσιμο σκηνών. Όσοι θέλουν καταγραφή – συγγραφή της εργασίας, (ομάδες στους Η/Υ). Όσοι θέλουν να ερευνήσουν θέματα Δ.Σ. τα οποί δεν θίξαμε. (π.χ. έρωας, κακοποίηση, κ.λπ.), Αναζήτηση τους Η/Υ Συνεντεύξεις ανθρώπων (και εκτός σχολείου). Εάν θέλουν θεατρική παράσταση: συνέχιση παιχνιδιών – προβών κ.λπ. (Π.χ. αλλαγή τόπου – χρόνου ιστορίας αλλαγή προφοράς, επινόηση τραγουδιού σε γνωστή μελωδία ή το ανάποδο κ.λπ.)

#### τι έγινε

Το πρόγραμμα είναι όλες οι σκηνές να προετοιμαστούν και να παιχτούν όπως καταλήξαμε. Η 3η ομάδα είχε μεγάλη όρεξη. Ο Λευτέρης άργησε για προπόνηση. Αλλά ήρθε. Είχαν μπει και τρία παιδιά από άλλο project (στην κάτω αίθουσα). Ο Λευτέρης έπαθε νευρικά γέλια καθώς ήταν στο διάδρομο και ακούστηκε μέχρι το γραφείο. Η Πρόβα του πήγε πολύ καλά ως προς την κίνηση. Έκανα τις παύσεις σε κάθε ατάκα: οι γονείς μιλούσαν κανονικά. Η Κόρη αλαμπουρνέζικα. Το ζευγάρι παντομίμα.

Στην 1η ομάδα το πτώμα έκανε ένας άλλος μαθητής (στον πίνακα μπροστά – πολύ καλός). Οι άλλοι προσπάθησαν στην αρχή να έχουν ένταση και ταχύτητα στην κίνησή τους. Η νοσοκόμα έπαθε νευρικό γέλιο. Είπα να το αξιοποιήσουν δραματικά (π.χ. είναι ένοχη, παίρνει ουσίες;) Γιατί ο πατέρας της 2ης ομάδας είναι ο αστυνομικός που

ανακρίνει τα πρόσωπα της 1ης. Χρειάζονταν καλύτερη προετοιμασία, κάτι που φάνηκε την ώρα της παρουσίασης.

Η 2<sup>η</sup> ομάδα δεν ασχολήθηκε πολύ γιατί είχε πάει καλά την προ-προηγούμενη φορά. Έτσι έπαιξε αμήχανα. Σε αυτά είναι χτισμένη και όχι στην κίνηση. Η τελευταία της σκηνή θέλει καροτσάκι (από έναν ανάπηρο που συχνάζει στο πάρκο).

Σκέφτηκα μόλις παίζουν την σκηνή να μην φεύγουν και να περπατούν γύρω – γύρω από τους παίχτες. Μόλις φτάνουν μπροστά τους να σκύβουν κάνοντας ανάλογες κινήσεις. Όσο προχωράμε προς το τέλος να περπατάνε πιο αργά.

Πριν ξεκινήσουν να είναι σε μια στάση παραλλαγής δίπλα στην αρχική ομάδα.

17η συνάντηση (29-03-2018): Έλειψα γιατί ήταν άρρωστο το μικρό. Η Αρ. τους μοίρασε τον μύθο του Πλάτωνα για το έτερον ήμισυ και τους χώρισε σε τέσσερις ομάδες για να συζητήσουν αν κάτι τους ενδιέφερε και συζήτησαν. (Πλάτων (1999). Συμπόσιον. Εισαγωγή, Μετάφραση, Σχόλια, Ι. Συκουτρή (16η Έκδ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον Της Εστίας, Ακαδημία Αθηνών: Ελληνική Βιβλιοθήκη1).

Η 18η συνάντηση έγινε. Ήρθαν. Είχε ζέστη. Ήταν πιασμένο το θεατράκι. Πρότεινα το πάρκο Κολοκοτρώνη. Πήγαμε. Τα κορίτσια ήταν χαρούμενα. Κάθισαν στο πεζουλάκι στα δεξιά του αγάλματος. Κάποιοι ντράπηκαν τους περαστικούς και δεν ήθελαν να συμμετάσχουν, αλλά τους είδα να μιλάνε στους περαστικούς. Όμως γενικά οι περισσότεροι (πλην Θ.) ανταποκρίθηκαν.

Μου άρεσε έξω. Δεν με κούρασαν καθόλου. Χανόταν η φωνή τους (όχι όπως στην τάξη). Είπαν ότι προτιμούσαν το σχολείο αν και ρώτησαν 1-2 περαστικούς. Η αλήθεια είναι ότι φαίνονταν κάπως αμήχανοι. Τραβήχτηκαν φωτογραφίες και βίντεο και αρχεία ήχου, τα οποία θα επεξεργαστώ για την προτελευταία συνάντηση.

19η: Συνεντεύξεις: Οι υπόλοιποι ξεκίνησαν να γράφουν.

Το σενάριο – ιστορία

Τους ρόλους – λόγια

Σκηνές – σκηνοθεσία

Σκηνικά – κοστούμια – μουσική – φωτισμό

Αξιολόγηση

Δακτυλογράφηση

20η: Τα ίδια (03-05-2018)

21<sup>η</sup>: Πρόγραμμα: 6 τελευταίες συνεντεύξεις – προβολή βίντεο – ερωτηματολόγιο

Η ιδέα μου για το τελικό θεατρικό.

1η σκηνή: Προβολή βίντεο με φωτο – βίντεο αυτοκτονίας – συνεντεύξεων (χωρίς φωνή;) και ζωντανά ενδιάμεσα – να κάνουν τις συνεντεύξεις με το κοινό – θεατές (όπως στο αντίστοιχο μάθημα)

Δηλαδή: ο γιατρός, η νοσοκόμα, ο αστυνόμος, η φίλη. Μετά:

Η ανάκριση κάθε προσώπου από τον αστυνόμο

2η σκηνή: Στο σπίτι του αστυνόμου: βίντεο κλιπ με στίχους γραμμένους από τα παιδιά και με μουσική της ταινίας.

3η σκηνή: Προβολή του βίντεο

Μετά η σκηνή με αργές κινήσεις – παύση σε κάθε ατάκα και με έναν χορό να αφηγείται την ιστορία παράλληλα και πριν αντιδράσει κάθε πρόσωπο. Μόλις πάει να γίνει η κορύφωση – σύγκρουση, τότε η κυκλική κίνηση του χορού γύρω από τους παίχτες θα είναι γρήγορη σύμφωνα με το παιχνίδι του ρυθμού. Στο τέλος θα παγώσουν οι παίχτες και ο χορός θα κινείται αργά για να φτάσει στην 4<sup>η</sup> σκηνή, πενήντα χρόνια μετά.

4η σκηνή: Σε αναπηρικό καροτσάκι ο αστυνόμος. Τον φροντίζουν όλοι χωρίς να μιλάνε. Κινούνται αργά. Από τους υπόλοιπους πρωταγωνιστές μπορούν κάποιοι να κάνουν παγωμένες εικόνες ή να έχουν ξαπλώσει κάτω ως νεκροί ή να κινούνται ο ένας όχι ταυτόχρονα με τον άλλο.

Ο χώρος: μια κυκλική σκηνή με βίντεο – προβολέα

ρούχα: καθημερινά, στολές κ.λπ.

αντικείμενα: είδη σπιτιού – διαμερίσματος – έπιπλα: κρεβάτι

καναπές

φορείο

καροτσάκι

Έγινε στις 27-05-2018: Έγινε η προβολή του βίντεο. Χειροκρότημα, χάρηκαν, γέλασαν. Η Α. είπε ότι ήταν πολύ ωραία. Τους ανέλυσα την ιδέα μου για τις θεατρικές

σκηνές.. Μετά το διάλειμμά πειραματίστηκαν και αυτοσχεδίασαν πάνω στο βίντεο, με καυτή καρέκλα, παντομίμα, κινήσεις – χορό. Τα κορίτσια ήταν πολύ πρόθυμα. Χειροκρότησαν. Τελείωσε.

## B. ΤΟ ΕΡΓΟ:

### Η 1<sup>η</sup> ιστορία

A) Η αφορμή-το κείμενο που προέκυψε από την άσκηση της διαδοχικής γραφής:

«Γνώρισα τον Παναγιώτη κι έγινε ο καλύτερος μου φίλος. Μια μέρα ο Παναγιώτης ήταν στενοχωρημένος. Τον ρώτησα γιατί. Μου είπε ότι χώρισε και δεν ξέρει τι να κάνει. Του είπα να πάει παρακάτω.

Ήθελε να βάλει τέλος στη ζωή του. Του είπα ότι εγώ ήμουν η ζωή του, και δεν μπορούσε να την τελειώσει. Με ρώτησε πως μπορούσα να είμαι ερωτευμένη μαζί και του είπα ότι εγώ τον έχω σαν αδελφό μου.

Στενοχωρήθηκε λίγο όμως ταυτόχρονα χάρηκε που δε θα χαλούσε η φιλία μας.

Τον είδα να ξεψυχάει. Ήρεμα και γαλήνια.

### B) Η 1η σκηνή – ιστορία: το σενάριο:

Ένας νέος κείται νεκρός. Μια κοπέλα καλεί σε βοήθεια. Ένας γιατρός και μια νοσοκόμα τρέχουν. Τον μεταφέρουν με φορείο στο νοσοκομείο. Εκεί διαπιστώνεται ο θάνατός του. Ο αστυνόμος καταφτάνει και κάνει ερωτήσεις στα πρόσωπα.

Ο διάλογος:

-Βοήθεια! Βοήθεια. Έναν γιατρό! Πέθανε! (η κοπέλα)

-Μην φωνάζετε. Παρακαλώ ηρεμία. Πρέπει να κάνω τις κατάλληλες εξετάσεις (ο γιατρός)

-Παρακαλώ κυρία μου. Ηρεμήστε. Γιατρέ χρειάζεστε κάτι; (η νοσοκόμα)

-Δυστυχώς όχι. Είναι πλέον νεκρός (ο γιατρός)

### Magic de Spell

Όλα καλά πάνε, πατέρα  
εδώ κάτω στη γη  
Έχω το θάνατο μητέρα  
και μονάχα μια ευχή  
Αναμνήσεις μαζεύω  
για να 'χω να θυμάμαι  
Σε κανένα δε λέω



πως τα βράδια φοβάμαι

Όλα καλά σαν παραμύθι  
πατέρα, σου λέω  
μα μερικοί μου είπαν πως  
μ' ακούς όταν κλαίω  
κι όπως όλες οι ιστορίες  
που κάποτε τελειώνουν  
θα γράψω μελωδίες  
που τα βράδια παγώνουν

Θα φεύγω από 'δω  
θα γυρνάω στ' αστέρια  
θα ξυπνάω ξανά  
με ματωμένα τα χέρια  
Θα σκοτώνω συνέχεια  
τον παλιό μου εαυτό  
Δεν κατάφερα να γίνω  
κάποιος άλλος εγώ

Μη λυπάσαι, πατέρα  
ο κόσμος εύκολα ξεχνάει  
Βλέπεις ό,τι φτάνει  
πάντα γρήγορα περνάει  
Μη δακρύζεις πατέρα  
καλά ειν' εκείνη,  
μα φοβάται όπως όλοι  
μόνη να μείνει.

2η σκηνή 1ης ιστορίας (Σε ένα δωμάτιο)

-Πρώτα θα ήθελα να περάσει ο γιατρός. (ο αστυνόμος)

-Παρακαλώ κύριε.

-Πώς βρεθήκατε στην σκηνή του εγκλήματος; (ο αστυνόμος)

-Οι περίοικοι άκουσαν τις φωνές μιας κοπέλας και τηλεφώνησαν στην κλινική μας για να σπεύσουμε. (ο γιατρός)

-Ευχαριστώ. Μπορείτε να φύγετε. Να περάσει η νοσοκόμα.

-Γεια σας κύριε.

-Πως βρεθήκατε στην σκηνή του εγκλήματος;

-Ήταν αυτοκτονία. Οι γείτονες μας τηλεφώνησαν.

-Ας περάσει η κοπέλα. Μπορείτε να μου πείτε τι γνωρίζετε.

-Το αγόρι αυτοκτόνησε γιατί είχε μια ερωτική απογοήτευση. Εξαιτίας μου. Τον έβλεπα σαν φίλο. Και όχι ερωτικά. Όταν πήρε το όπλο και πυροβόλησε έβαλα τις φωνές. Μετά ήρθε το ασθενοφόρο. (κλαίει)

-Εντάξει σας ευχαριστώ.

Σε μια παραλλαγή: εμφανίζεται το απελπισμένο αγόρι να τρέχει σε ένα δάσος. Μια κοπέλα τον ακολουθεί προσπαθώντας να τον φτάσει. Το αγόρι ήταν ερωτευμένο μαζί της, αλλά «έφαγε άκυρο» από αυτήν.

Ο διάλογος:

(κοπέλα): Γιατί θες να πεθάνεις;! (απελπισμένα)

(αγόρι): Γιατί δεν μ' αγαπάς πια!

(κοπέλα): Μα είσαι ο καλύτερός μου φίλος!

(αγόρι): Δεν μπορώ να είμαι μόνο φίλος σου! Αν δεν με θέλεις δεν ανήκω πλέον σε αυτόν τον κόσμο!

Προτιμήθηκε να μην χρησιμοποιηθεί η παραλλαγή, αλλά να εμφανιστεί εξ αρχής το πτώμα ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον και η περιέργεια του κοινού.

Σκηνικά – κοστούμια:

Η κοπέλα: απλό φόρεμα, καλοκαιρινό, σε σκούρο χρώμα, λουλουδάτο, πολύχρωμο.

Ο νεκρός: κλειστά σκούρα καφέ ρούχα. Όχι πολύ βαριά ντυμένος.

Ο γιατρός – η νοσοκόμα: ρούχα εργασίας (λευκές μπλούζες, και φέρουν βαλιτσάκι πρώτων βοηθειών)

Ο αστυνόμος: με στολή, όπλο και χειροπέδες στην ζώνη του.

2η ιστορία: Η αφορμή –κείμενο που δημιούργησαν 3 μαθητές στην άσκηση της συνεργατικής γραφής:

«Μια φορά ρώτησα τον πατέρα μου για τις σχέσεις αγοριών και κοριτσιών. Την επόμενη μέρα είδα τα οπίσθια της Γιώτας. Ακόμη δεν μπορώ να βγάλω την εικόνα απ' το μυαλό μου... Μετά είδα αυτά της Γεωργίας. Φαίνονταν τόσο ωραία και ζουμερά! Αχ! τα ερωτεύτηκα».

Μια μέρα ήρθε στο σχολείο μια καινούρια κοπέλα. Ένιωσα ερωτευμένος. Όμως δεν ήταν τόσο εύκολο. Άλλαξα γνώμη όταν έμαθα για το βρώμικο παρελθόν της. Ήταν μια από αυτές .... Ήθελε να βγάλει εύκολα χρήματα. Η πολύωρη εργασία την κούραζε με αποτέλεσμα να μην πηγαίνει καλά στο σχολείο και να δημιουργεί λανθασμένη εντύπωση στους καθηγητές. Παρόλα αυτά συνέχισα να νιώθω ερωτευμένος μαζί της.

2η ιστορία: το σενάριο

Ο αστυνόμος μετά την υπόθεση της αυτοκτονίας επιστρέφει στο σπίτι του. Είναι προβληματισμένος. Κάθεται στον καναπέ. Τότε εμφανίζεται ο γιος του (έφηβος) ταραγμένος. Ανήσυχος ο πατέρας τον ρωτάει την αιτία της αναστάτωσής του. Ο γιος του ανακοινώνει ότι χώρισε την κοπέλα του και ότι είναι ερωτευμένος με μια φίλη της

αδερφής του. Ο πατέρας δημιουργεί ήρεμη ατμόσφαιρα και ο γιος εμφανίζει την κοπέλα.

Η ιστορία συνεχίζεται ως τελευταία σκηνή, 50 χρόνια μετά. Ο πατέρας είναι καθηλωμένος σε αναπηρικό καροτσάκι. Τα παιδιά του είναι γύρω του. Ο γιος του, η κόρη του και η γυναίκα του γιού του. Φροντίζουν τον πατέρα.

Οι διάλογοι:

- (γιος): Άστα μπαμπά!
- (πατέρας): Γιε μου! Τι έπαθες παιδάκι μου;
- (γιος): Χώρισα. Δε μου άρεσε πια η κοπέλα. Τώρα μου αρέσει η Πηνελόπη.
- (πατέρας): Ποια είναι η Πηνελόπη;
- (αδερφή): Ποια Πηνελόπη; Η κολλητή μου;
- (ο γιος σηκώνεται. Πάει και ανοίγει την πόρτα): Μπαίνει η Πηνελόπη. Πατέρα από δω η Πηνελόπη.
- (πατέρας): Γεια σου Πηνελόπη. Χάρηκα.
- (Πηνελόπη): Και εγώ!
- (προς την αδερφή – κόρη του). Είστε φίλες;
- (αδερφή): Ναι μπαμπά! Στο είπα!
- (αδερφή): Μπαμπά, έρχεσαι λίγο στην κουζίνα; (μένουν μόνοι ο γιος και η Πηνελόπη)
- (γιος): Τι κάνεις το βράδυ;
- (Πηνελόπη): Δεν έχω κανονίσει κάτι.
- (γιος): Τέλεια, θέλεις να βγούμε για χαλαρό;
- (Πηνελόπη): Ναι, στείλε μου όταν θες

Ο αστυνόμος γυρνάει στο σπίτι του, που έχει κήπο, εμπνευσμένο από τα λόγια του Harvey Keitel ο οποίος είπε σε συνέντευξη του στο Βήμα, στις 4 Ιουνίου 2000: «*Η αγάπη διαμένει στους κήπους...Αν δεν υπάρξει κήπος, δεν υπάρχει και αγάπη... Κήποι είναι οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Και παρομοιάζω με κήπους τις σχέσεις των ανθρώπων, γιατί για να ευδοκιμήσουν χρειάζονται συνεχή φροντίδα. Αν δεν φροντίσεις έναν κήπο, θα ξεραθεί και θα μαραζώσει.*».

Η αναπαράσταση μπορεί να γίνει και χωρίς λόγια, με κινήσεις και τη συνοδεία της μελωδίας και των εικόνων του βίντεο, ή και να προβάλλονται οι διάλογοι, σαν βουβή ταινία.

Στίχοι: Λευτέρης Παπαδόπουλος

Μουσική:

Απόστολος Καλδάρας

1. Σταμάτης Κόκοτας

Γιε μου, είν' ο πόνος μου αβάσταχτος καλέ μου  
που σε βλέπω σαν ξερόφυλλο του ανέμου  
στη ζωή κυνηγημένος να γυρνάς

Γιε μου, δεν τον άκουσες τον δόλιο σου πατέρα  
παρασύρθηκες και μέρα με τη μέρα  
είσαι είκοσι χρονών κι όμως γερνάς

Γιε μου, τι περιμένεις, πε μου  
σ' έναν δρόμο λασπωμένο  
θα 'σαι πάντα σαν δεντρί ξεριζωμένο  
δίχως μοίρα, δίχως ήλιο κι ουρανό

Γιε μου, τον καημό μου συλλογίσου  
γύρνα σπίτι να γλυκάνω την πληγή σου  
γιε μου, γιε μου, πώς πονώ

Γιε μου, είν' οι άνθρωποι απάνθρωποι καλέ μου  
οι αρχόντοι είν' εμπόροι του πολέμου  
και γελούν όταν το δάκρυ μας κυλά

Γιε μου, μην πιστεύεις σε κανέναν ακριβέ μου  
ως κι οι φίλοι σου χαρήκανε, Θεέ μου  
που 'χεις πέσει τώρα τόσο χαμηλά

3η ιστορία: Η αφορμή –κείμενο που δημιούργησαν οι μαθητές στην άσκηση της συνεργατικής γραφής:

«Μια φορά και έναν καιρό, ήταν μια κοπέλα που ήταν ερωτευμένη με ένα αγόρι. Περπατούσε μόνη σε έναν απομονωμένο δρόμο. Ξαφνικά βλέπει το αγόρι της να έρχεται προς το μέρος της τρέχοντας και φωνάζοντας: Μην πας από δω, είναι επικίνδυνο. «Γιατί;» ρωτάει η κοπέλα

. –«Γιατί από δω είναι ένας γκρεμός!»

«Δεν με νοιάζει! Θέλω να σκοτωθώ!»

«Γιατί;»

«Γιατί είμαι δυστυχισμένη!»

«Να υποθέσω ότι κάποιος σε πλήγωσε».

«Με χτυπάει ο πατέρας μου».

«Γιατί;»

«Γιατί έμεινα έγκυος από το πρώην αγόρι μου». Ξαφνικά πίσω τους εμφανίζεται ο πατέρας της κοπέλας και ο πρώην φίλος της:

«Μην σκοτώσεις το παιδί μας» Φωνάζει! Τότε όμως εμφανίζεται η πρώην κοπέλα του και του λέει: «Δεν κουβαλάει του παιδί του! Αυτή έμεινε έγκυος από τον γείτονά μου!».

### 3η ιστορία: το σενάριο

Μια έφηβη – ανήλικη μαθήτρια είναι έγκυος. Δεν γνωρίζει αν το παιδί είναι του πρώην ή του νυν φίλου της. Οι γονείς της είναι χωρισμένοι. Ο πατέρας είναι βίαιος. Μια μέρα αποφασίζει να ανακοινώσει την κατάστασή της στους γονείς και στο αγόρι της. Ο πατέρας ετοιμάζεται να τη χτυπήσει όταν μπαίνει ο πρώην αλλοδαπός φίλος της με την τωρινή φίλη του για να ενημερώσουν για την πατρότητα του εμβρύου. Γίνεται ένας καβγάς και ο πρώην φεύγει τρέχοντας, αφού ο νυν αναλαμβάνει να μεγαλώσει το παιδί, με τη στήριξη της μάνας της ανήλικης μαθήτριας. Δεν υιοθετήθηκε η πρόταση η ιστορία να καταλήξει σε φόνο του αλλοδαπού από τον πατέρα ή από τον τωρινό ενήλικα φίλο της εγκύου.

Οι διάλογοι γίνονται ως εξής:

Η κόρη μιλάει αλαμπουρνέζικα και χρησιμοποιεί παντομίμα.

Οι γονείς μιλάνε ελληνικά και αντιδρούν λεκτικά στις κινήσεις της κοπέλας.

Οι στίχοι «anda jaleo» του Φ. Γ. Λόρκα

Yo me alivié a un pino verde  
por ver si la divisaba,  
y sólo divisé el polvo  
del coche que la llevaba.  
Anda jaleo, jaleo:  
ya se acabó el alboroto  
y vamos al tiroteo.

No salgas, paloma, al campo,  
mira que soy cazador,  
y si te tiro y te mato  
para mí será el dolor,  
para mí será el quebranto,  
Anda, jaleo, jaleo:  
ya se acabó el alboroto  
y vamos al tiroteo.

En la calle de los Muros  
han matado una paloma.  
Yo cortaré con mis manos  
las flores de su corona.  
Anda jaleo, jaleo:  
ya se acabó el alboroto  
y vamos al tiroteo.

<https://lyricstranslate.com/el/anda-jaleo-ante-ksesikothite.html>

η μετάφραση: δεν δόθηκε ποτέ στους μαθητές: το τραγούδι επιλέχθηκε τυχαία από το διαδίκτυο, χωρίς να ενδιαφέρουν τα λόγια τόσο, όσο η μουσική και η φωνή της άγνωστης Ισπανίδας ερμηνεύτριας.

«Άντε ξεσηκωθείτε»

Σκαρφάλωσα σ'ένα πράσινο πεύκο  
για να δω αν θα την διέκρινα  
και είδα μόνο την σκόνη  
απ' τ' αμάξι που την έφερε.  
Άντε ξεσηκωθείτε, ξεσηκωθείτε  
οι ταραχές τελείωσαν πια  
και πάμε για σύρραξη

Μην βγεις, περιστέρα, στο πεδίο  
έχε τα μάτια σου ανοιχτά γιατ' είμαι κυνηγός,  
κι αν σε βαρέσω, κι αν σε σκοτώσω  
θα 'ναι για μένα θλιβερό,  
θα 'ναι για μένα απώλεια,  
Άντε ξεσηκωθείτε, ξεσηκωθείτε  
οι ταραχές τελείωσαν πια  
και πάμε για σύρραξη

Στον δρόμο των Οχυρωμάτων  
είχαν σκοτώσει μια περιστέρα.  
Έκοψα με τα χέρια μου  
τα λουλούδια για το στεφάνι της  
Άντε ξεσηκωθείτε, ξεσηκωθείτε  
οι ταραχές τελείωσαν πια  
και πάμε για σύρραξη

για την κίνηση τους στην προ τελευταία σκηνή: το 3<sup>ο</sup> χορικό από την τραγωδία του  
Αισχύλου «Αγαμέμνων»:

Είν' ένας λόγος παλαιός παμπάλαιος,  
που όταν τ' ανθρώπου η ευτυχία περσέψη  
γεννά και δεν πεθαίνει άκληρη,  
κι απ' την καλοτυχιά βλασταίνει  
αχόρταγη στο γένος δυστυχία.

Μα εγώ χώρια απ' τους άλλους σκέπτομαι,  
πως πióτερα παιδιά γεννά το κρίμα  
που του γονιού των όλα μοιάζουν,  
ενώ τα σπίτια τα καλά και δίκια  
πάντα καλότυχη γεννιά θα βγάζουν.

Τόχει το κρίμα το παλιό

καινούργιο να γεννοβολάη κρίμα  
στους άδικους ανθρώπους,  
— αργά ή νωρίς όταν θε νάρθη ημέρα της γέννας η γραφή —  
και συμφορά απολέμητη ανίκητη κι ανίερη  
στα σπίτια την απόκοτη μαύρη Εκδικήτρα,  
με τους γονιούς της απaráλλακτη.  
Μα η Δίκη λάμπει στα φτωχά κι άραχλα σπίτια  
και του δικαίου το βίο τιμά,  
ενώ απ' τα χρυσοστόλιστα με αδικίες παλάτια  
φεύγει και δε γυρνάει τα μάτια και πάει στα τιμημένα,  
δίχως να ψηφά τη ψευτοφημισμένη δύναμη  
του πλούτου κι όλα σε δίκιο τέλος κυβερνά.

Η κοπέλα με τον αλλοδαπό εκφράζονται με το σώμα χορεύοντας και με παντομίμα.

Κατά την τελευταία σκηνή πενήντα χρόνια μετά, ο πατέρας-αστυνόμος, ανάπηρος  
γηροκομείται από τα παιδιά και την νύφη του.

Στίχοι:

Δημήτρης Μεντζέλος

Μουσική:

Ηχοκράτορας

1. Αντιγόνη Κατσούρη & Δημήτρης Μεντζέλος

Σε κοιτώ καμιά φορά  
Σε μια παλιά φωτογραφία  
Και στρέφω το βλέμμα μου αλλού  
Κάνω πως δεν ξέρω  
Δε γνωρίζω, δεν απαντώ  
Και κρύβω τα δάκρυα του θυμού  
Ήμουν μόλις δεκαπέντε  
Όταν έφυγες, πατέρα  
Για την άλλη, που λένε, τη ζωή  
Και δεν πρόλαβα να πω  
Μια εφηβική κουβέντα  
Σιωπηλός, κι η θλίψη μου κρυφή  
Κι έτσι έμαθα μονάχος  
Τι σημαίνει αυτός ο κόσμος  
Με ευθύνη ή μητέρα κι αδερφή  
Όμως τώρα πια  
Που τα χρόνια αυξηθήκαν  
Λέω πλέον να σπάσω τη σιωπή  
Το "συγγνώμη" που δεν έβγαине  
Σαν ήμουνα αντράκι  
Τώρα ρέει σαν νεράκι καθαρό

Κι οι κουβέντες που δεν έβγαζα  
Μέσα απ' την ψυχή μου  
Τώρα στίχοι, πάνω στο ρυθμό  
Δεν πλησίασα ποτέ  
Να σε μάθω πιο καλά  
Και δεν πρόλαβα να μάθω να εκφράζομαι  
Να σου πω πως μου `χεις λείψει  
Και τώρα που μεγάλωσα  
Όταν πελαγώνω σε χρειάζομαι  
Και αισθάνομαι ξανά  
Τι σημαίνει αδικία  
Και θέλω να σπάσω όλους τους τοίχους  
Όμως πιάνω το μολύβι  
Και ξανά αποφασίζω  
Ότι μάλλον θα τους σπάσω με τους στίχους

Κλεισ' τα μάτια, και κοιμήσου  
Γρήγορα που τρέχει η ζωή  
Κύκλους κάνει, και θυμήσου  
Θα ξαναβρεθούμε μαζί.  
Κλεισ' τα μάτια, και κοιμήσου  
Γρήγορα που τρέχει η ζωή  
Κύκλους κάνει, και θυμήσου  
Θα ξαναβρεθούμε μαζί...

Χρησιμοποίησαν στερεότυπα σκανδάλων: (Govan, Nickolson & Normington, 2007) το εξώγαμο, η ανήλικη, ο ξένος-αλλοδαπός γαμπρός, η απιστία, το μυστήριο.

Σκηνικά – κοστούμια:

ο πατέρας: ένα τζίν παντελόνι και μια μπλούζα με γιακά.

η μαμά: με μαύρο φόρεμα, με κόκκινα λουλούδια

ο αλλοδαπός: μπλε μπλούζα, ένα γκρι σορτς

η έγκυος: με φαρδύ μουσταρδί φουστάνι

το μωρό: με ομφάλιο λώρο, όλα άσπρα

η φίλη του αλλοδαπού: με σορτς και crop top – όλα μαύρα

ο φίλος της εγκύου: με βερμούδα, λευκή μπλούζα και καπέλο Εναλλακτικές προτάσεις για τις προηγούμενες σκηνές:

νοσοκόμα: μπλε νοσοκομειακή στολή.

ο νεκρός: μαύρο κοστούμι και μπεζ καμπαρντίνα

η κοπέλα – Χουανα: ολόσωμη κίτρινη φόρμα με μαύρα τακούνια

ο γιος του αστυνόμου: γκρι σορτς και πράσινη μπλούζα

η αδελφή: ένα τζιν με μαύρη μπλούζα

η φίλη: κόκκινη φούστα – μπλε μπλούζα



## Γ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ μαθητή/ αγαπητή μαθήτρια,

Το ερωτηματολόγιο που κρατάς στα χέρια σου διανέμεται στα πλαίσια της ερευνητικής εργασίας «.....». Είναι ανώνυμο, γι' αυτό μην γράψεις το όνομά σου .

Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Πριν απαντήσεις διάβασε προσεκτικά την ερώτηση και δώσε την απάντηση που εκφράζει τη δική σου γνώμη, με ειλικρίνεια.

Ευχαριστούμε πολύ για την συνεργασία σου.

A. Γράψε X στο αντίστοιχο κουτάκι : Φύλο: αγόρι  κορίτσι

B. Παρακαλούμε απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις, κυκλώνοντας κάθε φορά από το 1 έως το 5 εκείνον τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά συμβαίνουν οι συγκεκριμένες συμπεριφορές.

1= ποτέ 2= σπάνια 3= μερικές φορές 4=πολύ συχνά  
5= πάντα

1.Οι γονείς μου σέβονται τα συναισθήματά μου : 1, 2, 3, 4,5.

2.Οι γονείς μου με αποδέχονται όπως είμαι: 1, 2, 3, 4,5.

3.Οι γονείς μου μπορούν να καταλάβουν πότε είμαι στενοχωρημένος/ η: 1, 2, 3, 4, 5.

4.Οι γονείς μου με βοηθούν όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες: 1, 2, 3, 4,5.

5.Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν: 1, 2, 3, 4,5.

6.Οι γονείς μου έχουν τα δικά τους προβλήματα , και έτσι δεν τους απασχολώ με τα δικά μου : 1, 2, 3, 4,5.

- 7.Συζητώ με τους γονείς μου για τα προβλήματά μου: 1, 2, 3, 4,5.
- 8.Είμαι θυμωμένος/η με τους γονείς μου: 1, 2, 3, 4,5.
- 9.Με τους φίλους<sup>57</sup> μου συζητάμε μεταξύ μας αυτά που μας απασχολούν: 1, 2, 3, 4,5.
- 10.Οι φίλοι μου με καταλαβαίνουν: 1, 2, 3, 4,5.
- 11.Οι φίλοι μου με δέχονται όπως είμαι: 1, 2, 3, 4,5.
- 12.Οι φίλοι μου ακούνε αυτά που έχω να τους πω: 1, 2, 3, 4,5.
- 13.Οι φίλοι μου νοιάζονται για τα συναισθήματά μου: 1, 2, 3, 4,5.
- 14.Οι φίλοι μου με υπερασπίζονται: 1, 2, 3, 4,5.
- 15.Οι φίλοι μου κρατάνε τις υποσχέσεις τους: 1, 2, 3, 4,5.
- 16.Οι φίλοι μου με βοηθούν στα μαθήματα: 1, 2, 3, 4,5.
- 17.Οι φίλοι μου δεν λένε σε άλλους τα μυστικά μου: 1, 2, 3, 4,5.
- 18.Νιώθω θυμωμένος /η με τους φίλους μου: 1, 2, 3, 4,5.
- 19.Εμπιστεύομαι τους φίλους μου: 1, 2, 3, 4,5.
- 20.Με τους φίλους μου κάνουμε μαζί διασκεδαστικά πράγματα: 1, 2, 3, 4,5.
- 21 Με τους φίλους μου μοιραζόμαστε διάφορα πράγματα: 1, 2, 3, 4,5.

---

<sup>57</sup> Φίλους / φίλες

22. Με τους φίλους μου είμαστε μαζί στα διαλείμματα των μαθημάτων: 1, 2, 3, 4,5.
23. Με τους φίλους μου ζητάμε συγνώμη όταν πληγώνουμε ο ένας τον άλλο. 1, 2, 3, 4,5.
24. Με τους συμμαθητές<sup>58</sup> μου καβγαδίζουμε: 1, 2, 3, 4,5.
25. Με τους συμμαθητές μου συνεργαζόμαστε στα μαθήματα: 1, 2, 3, 4,5.
26. Με τους συμμαθητές μου κάνουμε παρέα και εκτός σχολείου: 1, 2, 3, 4,5.
27. Μπορώ να εκφράσω άνετα την γνώμη μου μπροστά στους συμμαθητές μου: 1, 2, 3, 4,5.
28. Κάποιοι συμμαθητές μου πειράζουν και κοροϊδεύουν τους άλλους : 1, 2, 3, 4,5.
29. Κάποιοι συμμαθητές μου προκαλούν αναταραχή στην τάξη: 1, 2, 3, 4,5.
30. Οι συμμαθητές μου δεν καταλαβαίνουν πως νιώθουν οι άλλοι.: 1, 2, 3, 4,5.
31. Οι συμμαθητές μου θέλουν να παίρνουν τους μεγαλύτερους βαθμούς : 1, 2, 3, 4,5.
32. Νιώθω άνετα στην τάξη: 1, 2, 3, 4,5.
33. Ποτέ δεν λέω άσχημα πράγματα για τους άλλους: 1, 2, 3, 4,5.
34. Νιώθω μοναξιά: 1, 2, 3, 4,5.

---

<sup>58</sup> συμμαθητές / συμμαθήτριες

35. Είναι πολύ σημαντικό για μένα να νιώθω ανεξάρτητος/ η: 1, 2, 3, 4,5.
36. Ανησυχώ μήπως δεν με εκτιμούν οι συμμαθητές μου: 1, 2, 3, 4,5.
37. Εμπιστεύομαι τους συμμαθητές μου: 1, 2, 3, 4,5.
38. Οι συμμαθητές μου δεν ενδιαφέρονται για τα μαθήματα: 1, 2, 3, 4,5.
39. Με κάποιους καθηγητές<sup>59</sup> μιλάμε εκτός από τα μαθήματα και για προσωπικά ζητήματα. 1, 2, 3, 4,5.
40. Οι περισσότεροι καθηγητές με παίρνουν στα σοβαρά: 1, 2, 3, 4,5.
41. Οι καθηγητές μας είναι πρόθυμοι να συζητήσουν μαζί μου : 1, 2, 3, 4,5.
42. Θυμώνω με τους καθηγητές μου : 1, 2, 3, 4,5.
43. Αν έχω κάποιο πρόβλημα στο σχολείο θα το μοιραστώ με τους καθηγητές μου : 1, 2, 3, 4,5.
44. Ακούω με προσοχή τους καθηγητές μου : 1, 2, 3, 4,5.

Ευχαριστούμε πολύ για την συνεργασία σου!

---

<sup>59</sup> καθηγητές /καθηγήτριες



