



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ - ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση

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

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Τίτλος εργασίας:

«Το κοινωνιόδραμα ως μέσο βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης σε έγκλειστους ενήλικες».

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΣτούκηΔημητρία- Ιωάννα

A.M.: 5052201601025

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Καλδή Σταυρούλα

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Τσιάρας Αστέριος,

Κατσης Αθανάσιος

ΝΑΥΠΛΙΟ 2019

Περιεχόμενα

Περίληψη	i
Abstract.....	iii
Εισαγωγή	iv
1. Θεωρητικό πλαίσιο	1
1.1 Κοινωνιόγραμμα	1
1.2 Είδη κοινωνιοδράματος και η εφαρμογή τους σε ομάδες.....	3
1.3 Στόχοι και τεχνικές του κοινωνιοδράματος	6
1.4 Το κοινωνιόγραμμα σε σωφρονιστικά πλαίσια	8
1.5 Η γένεσις της «Νοημοσύνης»	10
1.6 Συναισθηματική νοημοσύνη	13
1.7 Εκπαίδευση ενηλίκων	16
1.7.1 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.....	17
1.8 Οι επιπτώσεις του εγκλεισμού	17
1.9 Επισκόπηση ερευνών	19
1.9.1 Έρευνες σχετικές με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τον εγκλεισμό	20
1.9.2 Έρευνες σχετικές με το κοινωνιόγραμμα.....	20
2. Μεθοδολογία	22
2.1 Σκοπός της έρευνας.....	22
2.2 Ερευνητικές υποθέσεις.....	22
2.3 Μέθοδος	23
2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων	23
2.4.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	23
2.4.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	25
2.5 Συμμετέχοντες.....	26
2.6 Διαδικασία και ζητήματα δεοντολογίας.....	27
2.7 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων	29
2.7.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων	29
2.7.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων	30
2.8 Υλοποίηση έρευνας.....	31

3. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων	32
3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα.....	32
3.1.2 Έλεγχος κανονικότητας.....	33
3.1.3 Στατιστικός έλεγχος	33
3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα.....	36
4. Συμπεράσματα – Συζήτηση	48
4.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση	48
4.2 Περιορισμοί της έρευνας	52
Βιβλιογραφία	54
Παράρτημα	62
Ερωτηματολόγιο	62
Πρόγραμμα εργαστηρίων.....	64
Παρατηρήσεις κριτικής φίλης.....	75
Αναστοχαστική συνέντευξη κριτικής φίλης.	81

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 3.2.....	33
Πίνακας 3.3.1.....	35
Πίνακας 3.3.2.....	35
Πίνακας 3.3.3.....	36

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου μάθηση, του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Εστιάζει στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε έγκλειστους ενήλικες με τη χρήση του κοινωνιοδράματος.

Πρόκειται για μια έρευνα δράσης που εξετάζει την επίδραση του κοινωνιοδράματος ως ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη μεταβλητή δηλαδή τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η μεθοδολογία που επιλέγεται από την ερευνήτρια είναι η μικτή μέθοδος καθώς συνδυάζει ποιοτικά και ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων. Αναλυτικότερα, η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του ερωτηματολογίου Trait Emotional Intelligence Questionnaire ή TEIQue των Petrides, & Furnham (Petrides & Furnham, 2000) και στηρίζεται σε μια επτάβαθμη κλίμακα Likert που παρουσιάζει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με τις ερωτήσεις. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν δύο ποιοτικά εργαλεία για τη διεξαγωγή της έρευνας, η συμμετοχική παρατήρηση από την ερευνήτρια και την «κριτικής φίλης».

Οι παρεμβάσεις διεξήχθησαν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του σφρονιστικού καταστήματος Κορυδαλλού και το δείγμα αποτελούνταν από 11 ενήλικες άντρες, μαθητές του σχολείου. Το πρόγραμμα διήρκεσε τρεις μήνες, από τον Απρίλιο μέχρι τον Ιούνιο του 2018 και δομήθηκε από ένα εβδομαδιαίο εργαστήριο των δύο διδακτικών ωρών. Οι δραστηριότητες των εργαστηρίων χωρίζονται σε δύο μέρη, το πρώτο εκ των οποίων στοχεύει στην αφύπνιση του σώματος, στην καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και στη συγκέντρωση. Ενώ το δεύτερο μέρος στοχεύει στο κοινωνιόδραμα και τις τεχνικές του, χρησιμοποιώντας ως κύριο εργαλείο τα παιχνίδια ρόλων.

Στο πρώτο μέρος της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό και ιστορικό πλαίσιο της τεχνικής του κοινωνιοδράματος και στη συνέχεια αναλύονται ο όρος και το περιεχόμενο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ανάλυση των ευρημάτων δείχνει πως υπάρχει θετική επίδραση του κοινωνιοδράματος στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των έγκλειστων ενηλίκων.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρωτότυπη προσέγγιση για τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς το εργαλείο που επιλέχθηκε, το κοινωνιόγραμμα έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν μονάχα ως μέρος συναφών τομέων, όπως είναι το ψυχόγραμμα και η ψυχανάλυση. Επιπλέον, στην Ελλάδα έχουν καταγραφεί ολιγάριθμες έρευνες δράσης στο χώρο των φυλακών, γεγονός που αναδεικνύει την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης.

Λέξεις κλειδιά

Κοινωνιόγραμμα, συναισθηματική νοημοσύνη, έγκλειστοι ενήλικες άνδρες, μεθοδολογία, ανάλυση, συμπεράσματα.

Abstract

This present study is part of the postgraduate program in Dramatic and Performing Arts in Education and Lifelong Learning department of Theatre Studies of the University of Peloponnese. It focuses on the amelioration of emotional intelligence to adult inmates with the use of sociodrama.

It employs an action research design with the use of one pre- post-test group (pre-experimental design) in order to identify whether sociodrama, as the independent factor influences the dependent one which is emotional intelligence. The data were collected from mixed methods including qualitative and quantitative tools. Specifically, the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (T.E.I.Que) by Petrides&Furhnman (2000) was filled by the participants twice, before and after the program. Researcher's fieldnotes were also used as a research tool. The processing of the qualitative data, drawn from the researcher's notes follows the inductive method.

The interventions were held at the Second Chance School in the penal institution of Korydallos and the sample consisted of eleven males, all students of the school. The program lasted three months between April and June 2018 implemented once a week.

In the first part of this dissertation, a bibliographic overview and theoretical analysis of sociodrama is presented and afterwards there is an extent reference to the theories and the content of emotional intelligence.

The conclusions, based on the quantitative and qualitative tools of analysis of the data collected, show a positive impact of sociodrama on adult inmates' development of emotional intelligence.

This study forms an original approach for the enhancement of emotional intelligence. The innovative factor of this research is that sociodrama is mostly been used as part of psychodrama, psychoanalysis and Drama therapy. Furthermore, only a small number of similar studies have been carried out. The lack of relevant studies in the Greek prisons gives prominence to the necessity of further investigation on this topic.

Keywords:

Sociodrama, emotional intelligence, adult education, incarceration, method, analysis, findings, conclusion

Εισαγωγή

Η κοινωνία αποτελεί μία μορφή ομαδοποίησης, ένα οργανωτικό μόρφωμα το οποίο συναντάται σε όλες τις εποχές, τους χώρους και τους χρόνους στους οποίους παρατηρείται ανθρώπινη ύπαρξη και δραστηριότητα. Μάλιστα είναι τόσο σημαντική αυτή η διάσταση του ανθρώπου για ομαδικό τρόπο ύπαρξης ώστε προσδιορίζει την ύπαρξη του ως «όντος-ζώου κοινωνικού». Η κοινωνικότητα του ανθρώπου αποτελεί λιγότερο μία επιλογή και περισσότερο μία ανάγκη, εφόσον, χωρίς την οργανωμένη συνδρομή των άλλων, το άτομο είναι αδύνατο να επιβιώσει. Βασικοί άξονες της κοινωνικής συγκρότησης και εξέλιξης, σύμφωνα με τον Μαρξ, αποτελούν οι έννοιες της σύγκρουσης και της αντιπαράθεσης (Δασκαλάκης, 2009: 26, 90).

Η συναισθηματική νοημοσύνη δημιουργεί γέφυρες επικοινωνίας τόσο με τις προσωπικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, όσο και με το κοινωνικό του περίγυρο. Λειτουργεί επικουρικά στην ευρυθμία της κάθε κοινότητας, ενισχύοντας τους δεσμούς και την αυτοπεποίθηση των μελών της.

Η σύγχρονη κοινωνία έχει επιλέξει τη φυλακή ως το καταλληλότερο μέσο σωφρονισμού των ανθρώπων. Οι φυλακές σε συνδυασμό με την αγορά εργασίας και τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας, αποτελούν ένα ακόμα μέσο διακυβέρνησης και ελέγχου των σύγχρονων κοινωνιών. Τα σωφρονιστικά ιδρύματα κι οι λοιποί μηχανισμοί κοινωνικού ελέγχου σχηματίζονται βάσει πολιτιστικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών. Συνεπώς, παρότι φαινομενικά το σωφρονιστικό σύστημα παρουσιάζει μια αυτονομία και δυνατότητα εσωτερικής αλλαγής και ανάπτυξης, σχετίζεται κι επηρεάζει άμεσα την κοινωνική δομή εντός και εκτός των φυλακών (Garland, 2001). Ωστόσο, μέσα στα σωφρονιστικά ιδρύματα οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται πλήρως διαφορετικά συγκριτικά με το υπόλοιπο, μη καταδικασμένο σύνολο της κοινωνίας. Υποβάλλονται σε μια συνεχή πάλη επιβίωσης υπό αντίξοες και απάνθρωπες συνθήκες διαβίωσης. Ο εγκλεισμός προκαλεί ποικίλα προβλήματα που δυσχεραίνουν στη διατήρηση της ψυχικής, κοινωνικής και σωματικής ισορροπίας. Συνεπώς, η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για μια βιώσιμη καθημερινότητα των κρατουμένων.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Κοινωνιόγραμμα

Στις αρχές του 1920 εμφανίζεται το κοινωνιόγραμμα από τον ερευνητή Jacob Moreno, ο οποίος θέτει πρωτίστως στη θεωρία του, το άτομο ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας και ως μέλος της αποκτά ποικίλους ρόλους κοινωνικά προσδιορισμένους (Yardley-Matwiejczuk, 1997: 64). Ως ψυχοθεραπευτής, ψυχοκοινωνιολόγος και εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε τον όρο κοινωνιομετρία, ως μια μέθοδο που ερευνά την εξέλιξη και την οργάνωση των ομάδων (Hallinan, 1981: 91) και τη θέση των ατόμων μέσα σε αυτές. Είναι μια τεχνική θεμελιωμένη στις κοινές εμπειρίες των ανθρώπων προερχόμενες από τα στοιχεία διάφορων μοτίβων σχέσεων, φιλίας και συνεργασίας (Roistacher, 1974: 124). Καθώς, η εσωτερική δομή μιας κοινωνικής ομάδας είναι σε σπάνιες περιπτώσεις εμφανής σε σχέση με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κανένας δεν μπορεί να προσδιορίσει με σιγουριά ότι η επιφάνεια της δομής είναι όμοια με το εσωτερικό. Γι' αυτό το λόγο, χρειάζεται να δημιουργηθούν συνθήκες οι οποίες να αναδεικνύουν σε βάθος τη δομή της ομάδας ώστε να γίνεται αντιληπτή από τα άτομά της (Wiener, Adderley, & Kirk, 2011: 2). Προϋπόθεση αυτού είναι τα άτομα να γίνουν «ηθοποιοί», να βρεθεί ένας κοινός στόχος κι ένα σημείο αναφοράς, να προσδιοριστεί το περιβάλλον και οι δράσεις να προκαλούνται από κίνητρα. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι «ηθοποιοί» δρουν σαν να βιώνουν μια πραγματική κατάσταση, γίνονται όπως αναφέρει ο ίδιος «actors in situ» (Moreno, 1978: 60-61).

Προς αυτή την προσέγγιση της σχέσης των κοινωνικών δομών με τη ψυχική, κοινωνική και ατομική ευημερία, χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι του ψυχοδράματος (Röhne, 1997: 18), του κοινωνιοδράματος, των παιχνιδιών ρόλων και της ομαδικής ψυχοθεραπείας.

Εστιάζοντας στο κοινωνιόγραμμα, παρατηρείται πως απευθύνεται από την ομάδα προς την ίδια την ομάδα κι όχι από την ομάδα προς το άτομο (όπως συμβαίνει στο ψυχόγραμμα) (Leveton, 2010: 21). Ο αριθμός των ατόμων που συμμετέχουν είναι απεριόριστος, μπορεί να συμμετέχουν όλοι οι άνθρωποι που μοιράζονται την ίδια κουλτούρα. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιεί ως δεδομένο, ότι το κοινό έχει λάβει κοινωνικούς και πολιτιστικούς ρόλους, οι οποίοι σε ένα βαθμό εμφανίζονται σε όλα μέλη μιας κοινωνίας που λειτουργεί υπό την ίδια κουλτούρα. Η ίδια η ομάδα ως σύνολο, θέτει τους προβληματισμούς στην ομάδα. Συνεπώς, το ποιοι και πόσοι

άνθρωποι απαρτίζουν το κοινό και την ίδια την ομάδα, αποτελεί ένα στοιχείο που δεν επηρεάζει τη διαδικασία του κοινωνιοδράματος (Moreno, 1978: 88).

Το κοινωνιόγραμμα ορίζεται ως μια τεχνική με έντονη δραστηριότητα που συμβάλλει στις εσωτερικές σχέσεις μιας ομάδας και στις συλλογικές ιδεολογίες. Είναι μια ομαδική διαδικασία που επικεντρώνεται σε πρακτικές επίλυσης προβλημάτων των ανθρωπίνων σχέσεων (Partanen-Hertell, 2011: 254). Είναι μια μέθοδος που καλλιεργεί την κατανόηση των κοινωνικών συστημάτων και των κοινωνικών συμπεριφορών που διαμορφώνουν τις ατομικές και συλλογικές ταυτότητες (Browne, 2011: 12). Βοηθάει επίσης τα μέλη της ομάδας να προσδιορίσουν καλύτερα αξίες και συναισθήματα, δίνοντας παράλληλα την ευκαιρία να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές. «*Το αντικείμενο του κοινωνιοδράματος είναι η ομάδα*» και όλα τα παράγωγά της στοιχεία (Moreno, 1978: 88).

Κύριος στόχος του κοινωνιοδράματος, αποτελεί η απεμπλοκή των ατόμων από τις κοινωνικά προσδιορισμένες συμπεριφορές. Ο εμπυχωτής ουσιαστικά προσπαθεί μέσα από τον αυθορμητισμό και τις δημιουργικές δραματικές τεχνικές να προκαλέσει αλλαγές στις αντιδράσεις ώστε οι συμμετέχοντες να αποκοπούν από τους ρόλους τους οποίους έχουν υιοθετήσει στην κοινωνική τους ζωή. Καινούριοι ρόλοι δημιουργούνται και αναπλάθονται συνεχώς, μέσα από παιχνίδια που προάγουν τον αυθορμητισμό και τη φαντασία (Valcarce, 2011).

Οι Sternberg & Garcia (2000), στο βιβλίο τους με τίτλο: «*Ποιος φοράει τα παπούτσια σου - Who's in your shoes?*», αναφέρουν ότι η δομή του κοινωνιοδράματος στηρίζεται στους προβληματισμούς και τα ενδιαφέροντα της ομάδας (Sternberg & Garcia, 2000: xvii). Ορίζοντας το θέμα και οριοθετώντας την κατάσταση, η μέθοδος αναδεικνύει κοινά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης εμπειρίας και προβάλλει σκέψεις, συναισθήματα και ελπίδες όλων των συμμετεχόντων (Wiener, Adderley, & Kirk, 2011: 3). Συνεπώς, λειτουργεί ενδοσκοπικά για τον καθένα, εξερευνώντας τόσο τον εαυτό τους, όσο και τη θέση τους στο κοινωνικό σύνολο. Συμφωνείται στην αρχή μια κατάσταση την οποία θα αναπαραστήσουν οι συμμετέχοντες. Μέσα από την εξέλιξη της κατάστασης τα άτομα συμμετέχουν ενεργά, εκφράζοντας απόψεις και συναισθήματα, ανακαλύπτοντας λύσεις σε προβλήματα, αποσαφηνίζοντας αξίες και ρόλους (Gausseau, 2011:137). Εξερευνώντας ποικίλα θέματα, προσεγγίζουν και συναισθάνονται καλύτερα ο ένας τον άλλον, μπαίνουν κοινώς, όλο και περισσότερο στη θέση του διπλανού τους. Ένας από τους λόγους που το κοινωνιόγραμμα λειτουργεί επιτυχώς, είναι το γεγονός ότι αναδεικνύει τις ομοιότητες της ανθρωπότητας και όχι τις

διαφορές. Επικεντρώνεται στα στοιχεία των ρόλων που οι άνθρωποι έχουν κοινά, όπως για παράδειγμα ότι οι μαθητές πρέπει να διαβάζουν, έστω και περιστασιακά. Θέτοντας λοιπόν ως δεδομένα τις κοινές εμπειρίες, οι συμμετέχοντες μπορούν να προσδιορίσουν ένα πρόβλημα, να διερευνήσουν αποτελεσματικές μεθόδους αντιμετώπισης μιας κρίσης ή μιας δυσνόητης κατάστασης, να δοκιμαστούν σε νέες προκλήσεις και σε διαφορετικούς ρόλους, να διευκρινίσουν αξίες σχετικές με ηθικά, θρησκευτικά και πολιτικά ζητήματα (Sternberg, & Garcia, 2000).

Σε μία τυπική συνεδρία κοινωνιοδράματος παρατηρούνται τα εξής δομικά και χαρακτηριστικά στοιχεία. Στην προθέρμανση, οι συμμετέχοντες αποφασίζουν το θέμα που θα εξερευνήσουν. Οι ρόλοι μοιράζονται είτε αυτοβούλως είτε από τον εμπυχωτή. Δεν υπάρχει κάποιο κείμενο (σενάριο) γραμμένο, αντ' αυτού οι συμμετέχοντες καλούνται να αυτοσχεδιάσουν και να διαδραματίσουν το θέμα αλληλεπιδρώντας με τους υπόλοιπους ρόλους. Μετά από κάθε διάδραση, ακολουθεί συζήτηση για την προσέγγιση του θέματος, για τις πιθανές λύσεις, για τις νέες ιδέες που παρουσιάστηκαν. Το μέρος αυτό της συνεδρίας, όπου οι συμμετέχοντες μοιράζονται σκέψεις σχολιάζοντας τη διάδραση, δίνει την ευκαιρία ενσωμάτωσης στοιχείων από τις στιγμές που διαδραματίστηκαν. Λειτουργεί αντανακλαστικά τόσο στη νόηση όσο και στην ψυχή, καθώς είναι μια τεχνική που δημιουργεί κοινές βάσεις ανάμεσα στους ρεαλιστικούς και δραματικούς ρόλους (Wiener, 1997: 107).

Συμπερασματικά, το κοινωνιοδράμα αποτελεί μια τεχνική που δικαίως χρησιμοποιείται από τις αρχές του 1900 για την προσέγγιση όλων των πιθανών θεμάτων μιας κοινωνικής ομάδας. Προτείνεται ως μια χρήσιμη μέθοδο με στόχο την κατανόηση των ατομικών και κοινωνικών συμπεριφορών. Η συνεχής αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος βάσει των αναγκών και των χαρακτηριστικών της ομάδας, συνυφαίνεται με την αποφυγή αιφνίδιων αρνητικών επιπτώσεων (Mathis, Fairchild, & Cannon, 1980).

1.2 Είδη κοινωνιοδράματος και η εφαρμογή τους σε ομάδες

Το κοινωνιοδράμα θεωρείται μία ουσιώδης μέθοδος που δίνει την ευκαιρία στα άτομα να βιώσουν καταστάσεις πολύπλευρα, να εξασκηθούν στις πρακτικές επίλυσης των προβλημάτων και να αποκτήσουν δεξιότητες απαραίτητες για την πρόληψη και την αποτελεσματική διαχείριση των εμποδίων της καθημερινότητας (McLennan, & Pecaski 2012).

Ο Moreno (1943) ως πρωτοπόρος της μεθόδου, χρησιμοποιεί το κοινωνιόγραμμα ως μια μέθοδο προσέγγισης των προβλημάτων των διαπολιτισμικών σχέσεων. Κάθε πολιτισμός χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο κανόνων που προκαλούν συνεπώς συγκεκριμένες συμπεριφορές και ρόλους, στοιχεία που τα άτομα υιοθετούν άβουλα. Το πρόβλημα λοιπόν προκύπτει, όταν δύο ή περισσότεροι πολιτισμοί έρθουν σε επαφή και αναγκαστούν να αλληλεπιδράσουν· φαινόμενο που εμφανίζεται όλο και πιο συχνά στα σημερινά σχολεία, με την μεταναστευτική και οικονομική κρίση. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η ανταλλαγή αξιών και απόψεων, πυροδοτεί τις καταστάσεις δημιουργώντας ρήξεις και δυσλειτουργίες στο κοινωνικό σύστημα. Ο Moreno ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τις διαφορές που υπήρχαν στην Αμερική ανάμεσα στους αυτόχθονες Ινδιάνους και τους Αμερικάνους. Οι εικόνες που σχηματίζονται για πρόσωπα της αμερικανικής κοινωνίας (όπως είναι ο πατέρας, η μητέρα, ο δήμαρχος κτλ.) διαφέρουν από τις εικόνες που έχουν οι Ινδιάνοι για παρόμοια πρόσωπα (πιθανό είναι και να μην υπάρχουν καν αντίστοιχες εικόνες) (Moreno, 1978). Σε τέτοιες περιπτώσεις η ανταλλαγή ρόλων μέσα από τηνκοινωνιοδραματική διαδικασία προάγει την κατανόηση και τον αλληλοσεβασμό. Ωστόσο, προβλήματα προκύπτουν όταν η σημασία ενός ρόλου σε μια κουλτούρα είναι αντίθετη σε μία άλλη, για παράδειγμα η έννοια του θεού σε μουσουλμανικές κοινότητες και στις καπιταλιστικές. Συνήθως, στο σχολικό χώρο η αντιμετώπιση αυτών των διαφορών γίνεται μέσω συζητήσεων και ανάλυση πληροφοριών. Πρακτικές που αποδεικνύονται αναποτελεσματικές, καθώς οι προκαταλήψεις που αναπαράγει η κοινωνία ριζώνουν έντονα στις συνειδήσεις των νέων. Το κοινωνιόγραμμα λοιπόν, προσφέρει ευκαιρίες τόσο εξερεύνησης του διαφορετικού όσο και αντιμετώπισης διαμαχών, καθώς μέσα από την ίδια δραματοποίηση μπορεί να αλλάξει τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων (Moreno, 1943: 434-449).

Συγκεκριμένα, *«το κοινωνιόγραμμα συμβάλλει σε τέτοιες περιστάσεις, καθώς αναλύει τη σχέση αυτού του ρόλου με άλλους κοινωνικούς ρόλους, κάνει εμφανή την επιρροή την θρησκευτικής πίστης σε παγκόσμιο, ηθολογικό επίπεδο και αναδεικνύει τις διαφορετικές επιρροές της θρησκείας ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς. Ως εν δυνάμει αποτέλεσμα, τίθεται το σημείο της κοινωνικής ενσωμάτωσης της ιδέας, έχοντας αποσαφηνίσει και αντιμετωπίσει τις πολιτισμικές διαφορές»* (Valcarce, 2011: 5-6).

Ο Kellermann το 1998, παρουσιάζει τρία είδη του κοινωνιοδράματος που στοχεύουν στη διαχείριση κοινωνικών προβλημάτων. Αρχικά παρουσιάζει το κοινωνιόγραμμα κρίσης που σχετίζεται με τις κοινωνικές κρίσεις και τα πραγματικά

τραύματα που εμφανίζονται από τις φυσικές καταστροφές και τις καταστάσεις κινδύνου (πόλεμος, τρομοκρατικές επιθέσεις, δολοφονίες, εξεγέρσεις), συμβάντα που επηρεάζουν μεγάλο μέρος της κοινωνίας. Αντίστοιχα παραδείγματα όμως μπορούν να θεωρηθούν μια οικονομική κρίση, μια αγχώδης περίοδο και γενικότερα τραυματικά γεγονότα που βιώνουν από κοινού οι κοινωνικές ομάδες. Μέσα από το κοινωνιόγραμμα κρίσης οι συμμετέχοντες μπορούν να διαδραματίσουν σκηνές και να απεγκλωβιστούν από τα βαριά συναισθήματα, να αναπλάσουν την οργάνωση και τη δομή της κοινότητας, δίνοντας εικόνες που παρουσιάζουν πολύπλευρα τους ρόλους. Στο τέλος τέτοιων συνεδριών, οι συμμετέχοντες έχοντας μοιραστεί συναισθήματα, ανακουφίζονται καθώς συνειδητοποιούν πως κι άλλοι άνθρωποι βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις. Συμπερασματικά, η όλη διαδικασία τους βοηθά να αντιμετωπίσουν καλύτερα χωρίς φόβο και απαισιοδοξία τα προβλήματα που είναι κοινά για όλη την κοινωνία (Kellermann, 1998).

Ως δεύτερο είδος θέτει το πολιτικό κοινωνιόγραμμα, στο οποίο η κοινωνία διέπεται από μια συνεχή πολιτική διαμάχη, χωρίς την οποία δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνική αλλαγή και εξέλιξη (Kellermann, 1998). Τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζονται μέσα από το πολιτικό κοινωνιόγραμμα είναι οι κοινωνικές ανισότητες που προκαλούνται από τις κοινωνικο-οικονομικές διαμάχες. Μέσα από το κοινωνιόγραμμα, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να αποστασιοποιηθούν από την συναισθηματική εμπλοκή και να σκεφτούν πιο λογικά και κριτικά για το πώς θα μπορούσαν να αλλάξουν μια κατάσταση. Επικεντρώνονται σε κάποια συγκεκριμένη πολιτική διαμάχη, όπως τα ιδανικά του «σωστού» και του «λάθους», τη δικαιοσύνη, το σεβασμό και την ισότητα, τον αλτρουισμό και τον εγωισμό, τη δημοκρατία, τον σοσιαλισμό, τον φασισμό και τον καπιταλισμό, κοινώς ότι τους απασχολεί στο επίπεδο της εργασίας, της γειτονιάς και της καθημερινής ζωής. Οι συμμετέχοντες μπορούν να ασχοληθούν με το πολιτικό ή ιδεολογικό θέμα σε ομάδες, προσεγγίζοντας το από διαφορετικές προοπτικές, αποδίδοντας στο τέλος διάφορες λύσεις. Έχοντας διατυπώσει νέες πρακτικές και νέες προτάσεις, η κοινότητα ωθείται να δράσει με περισσότερη δικαιοσύνη, ισότητα και σεβασμό (Kellermann, 1998).

Τέλος, το τρίτο είδος κοινωνιοδράματος που παρουσιάζει ο Kellermann (1998) βασίζεται στα προβλήματα που προκύπτουν από στερεότυπα, προκαταλήψεις, στιγματισμό και βία λόγω διαφορετικότητας. Τέτοια φαινόμενα εμφανίζονται συχνά σε έγκλειστους χώρους, με τη μορφή του ρατσισμού (φυλετικού, εθνικού, οικονομικού, πολιτικού κ.α.) που εκδηλώνεται με βίαιους και μη τρόπους, όπως είναι η απομόνωση,

το bullying, και ο ξυλοδαρμός. Το κοινωνιόδραμα «του διαφορετικού», όπως το ονομάζει ο ίδιος, επικεντρώνεται ιδιαιτέρως στους ανθρώπους ως σύνολο κι όχι ως άτομα ξεχωριστά, επαναδιατυπώνοντας και ερευνώντας ανθρώπινες συμπεριφορές κοινές σε όλα τα άτομα μιας κοινωνίας. Παράλληλα όμως μέσα από τη διαδικασία του κοινωνιοδράματος οι συμμετέχοντες γίνονται πιο ανεκτικοί στις διαφορές και συνειδητοποιούν πως επί της ουσίας το διαφορετικό δεν συνάδει με κάτι επικίνδυνο ή κακό. Μαθαίνουν βιωματικά ότι ο καθένας έχει δικαιώματα και ανάγκες που πρέπει να σέβονται (Kellermann, 1998).

1.3 Στόχοι και τεχνικές του κοινωνιοδράματος

Η εφαρμογή του κοινωνιοδράματος εξαρτάται άμεσα από τη φύση και τα κοινά χαρακτηριστικά της ομάδας. Ο/η εμπυχωτής/τρια λαμβάνει υπόψη του/ της πριν την σχεδίαση του εκάστοτε προγράμματος την ηλικία των συμμετεχόντων, το μέγεθος της ομάδας, τη σωματική/ φυσική κατάσταση, τη συναισθηματική ωριμότητα και σταθερότητα, καθώς και το χώρο όπου πραγματοποιείται το εργαστήριο (Wiener, 1997). Ως γενικοί στόχοι για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του κοινωνιοδράματος, τίθενται η συνοχή της ομάδας, η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, η καλλιέργεια κοινών στόχων και η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος (Sternberg, & Garcia, 2000).

Ένα σύνθημα εργαστήριο κοινωνιοδράματος αποτελείται από τρία στάδια (Sternberg, & Garcia, 2000).

A) Πρωταρχικά, το ζέσταμα προθερμαίνει τους συμμετέχοντες κατάλληλα για την υλοποίηση των τεχνικών που έπονται, δημιουργεί μια ισορροπία ανάμεσα στον ενθουσιασμό και το λήθαργο. Η ομάδα ξεφεύγει από τις καταστάσεις που βιώνουν πριν ξεκινήσει το εργαστήριο και επικεντρώνεται στις δράσεις του παρόντος. Βασικός στόχος αυτού του σταδίου είναι τα άτομα να απεμπλακούν από τους πρότερους ρόλους και να ηρεμήσουν ώστε να μην αποσπώνται από τις σκέψεις τους. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται οι συμμετέχοντες να νιώσουν άνετα μεταξύ τους και να υιοθετήσουν το ρόλο τους μέλους μιας ομάδας.

Οι δραστηριότητες ζεστάματος ποικίλουν και προσαρμόζονται στις ανάγκες και στις δυνατότητες της ομάδας. Επί παραδείγματι, υπάρχουν:

α) οι ασκήσεις αφύπνισης του σώματος και της φαντασίας που χρησιμοποιούν και οι ηθοποιοί,

β) το *περπάτημα στο χώρο*, με σταματήματα όταν συναντούν κάποιον που μοιράζονται ένα κοινό στοιχείο (π.χ. φοράει το ίδιο χρώμα μπλούζας) και μοιράζονται μια χαρούμενη ανάμνηση από την παιδική τους ηλικία,

γ) τα *παιχνίδια γνωριμίας*

δ) οι *δύο κύκλοι*, όπου η ομάδα σχηματίζει δύο κύκλους και τα άτομα κοιτάζονται αντικριστά. Οι κύκλοι γυρνούν αντίστροφα και σταματούν με το σύνθημα. Το κάθε άτομο προσπαθεί να μάθει όσα περισσότερα μπορεί για το άτομο που έτυχε να βρίσκεται απέναντί του. Στο τέλος σε ένα κύκλο, όποιος θέλει μοιράζεται ό, τι έμαθε ή θυμάται για τους υπόλοιπους.

ε) το παιχνίδι του *κρυμμένου θησαυρού*, όπου δίνεται από τον/την εμπνευστή/τρια μια λίστα με δραστηριότητες ή καταστάσεις. Ο κάθε συμμετέχων ψάχνει να βρει ποια άτομα έχουν κάνει αυτή τη δραστηριότητα ή έχουν βρεθεί σε αυτήν την κατάσταση. Μόλις συμπληρωθούν όλες οι λίστες ανακοινώνονται στον κύκλο και επικεντρώνεται η ομάδα στα κοινά θέματα που προκύπτουν.

στ) η *ζωντανή εφημερίδα ή living newspaper*, όπου οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες και δίνονται στην κάθε ομάδα επικεφαλίδες της επικαιρότητας από εφημερίδα. Η ομάδα καλείται να παρουσιάσει το «πριν» και το «μετά» από μία επικεφαλίδα. Στο τέλος μπορούν να επιλέξουν ένα κοινό θέμα του ενδιαφέροντός τους και να δημιουργήσουν μια νέα σκηνή (Stenberg,&Garcia, 2000).

B) Ο βασικός κορμός του εργαστηρίου και το δεύτερο στάδιο είναι η δραματοποίηση του θέματος. Ο/η εμπνευστής/τρια παρατηρεί τις θεματικές που αναδύονται στο ζέσταμα και εστιάζει σε αυτά που δεν έχει δοθεί μια λύση. Είναι «ανοιχτά» συστήματα που επιδέχονται αλληλεπιδράσεις, ατομικές ιστορίες και επιρροές που εκφράζουν θυμό, θλίψη, φόβο για οικειότητα, απληστία, εξάρτηση, ανεξαρτησία, εμπιστοσύνη ή μη. Η ομάδα μπορεί να προσεγγίσει το θέμα εκφράζοντας σκέψεις, αρνητικά σχόλια και κοινά στοιχεία. Δημιουργούν ένα πλαίσιο στο οποίο το θέμα θα αναπτυχθεί και θέτουν τις κύριες πληροφορίες για την αναπαράσταση της σκηνής (τόπος, χρόνος, ρόλοι κλπ). Ως κλειδί της δραματοποίησης τίθενται τα παιχνίδια ρόλων και υπάρχουν πολυάριθμοι τρόποι ανάπτυξης αυτών (Stenberg,&Garcia, 2000).

1) Το *Double* είναι το «διάβασμα» των σκέψεων και των συναισθημάτων ενός ρόλου. Η σκηνή είναι «παγωμένη», έχει δηλαδή σταματήσει η δράση και τα άτομα που συμμετέχουν ακινητοποιούνται. Αυτός που κάνει το double στέκεται δίπλα ή πίσω από τον ηθοποιό που θέλει να προσεγγίσει και παίρνει τις θέσεις και τις κινήσεις του σώματος και του προσώπου που ταιριάζει στα συναισθήματα του ρόλου. Ο «double»

λέει μια ατάκα εκφράζοντας την πραγματική σκέψη ή το συναίσθημα. Εάν ο αρχικός ηθοποιός πιστεύει πως η ατάκα ανταποκρίνεται στην αλήθεια, επαναλαμβάνει τη φράση και η σκηνή συνεχίζεται, ζωντανεύει. Εάν αντίθετα, η ατάκα δεν ανταποκρίνεται, είτε ξαναπροσπαθεί ο double αλλάζοντας την ατάκα είτε δοκιμάζει κάποιο άλλο μέλος της ομάδας εφόσον το επιθυμεί. Αυτή η τεχνική βοηθάει στην ενθάρρυνση και υποστήριξη της ελεύθερης έκφρασης, στην ανάπτυξη της λεκτικής και μη επικοινωνίας, στη σωματοποίηση του λόγου, στη μεγέθυνση των συναισθημάτων και τέλος στην παρατήρηση ή αμφισβήτηση του χαρακτήρα (Stemberg,&Garcia, 2000).

2) Η *άδεια καρέκλα*, που τοποθετείται μπροστά από την ομάδα. Κάποιο μέλος της ομάδας ενσαρκώνει ένα ρόλο και κάθεται στην καρέκλα. Τα υπόλοιπα άτομα συμβουλεύουν το χαρακτήρα στην καρέκλα ή εκφράζουν περαιτέρω σκέψεις και συναισθήματα.

3) Ο *μονόλογος* είναι όταν διακόπτεται η δράση και δημιουργείται ένας μονόλογος από κάποιο χαρακτήρα. Ο ηθοποιός στοχεύει στην βαθύτερη κατανόηση των συναισθημάτων του εκείνη τη στιγμή. Με το πέρας του μονολόγου η δράση συνεχίζεται.

4) Το *άγαλμα* αφορά μια σκηνή της δραματοποίησης. Ο κάθε ηθοποιός τοποθετεί το σώμα του σε στάση που υποδηλώνει τα συναισθήματά του.

5) Το *μέλλον*, είναι η αναπαράσταση σκηνών από το μέλλον. Εστιάζει στην απόδοση πιθανών λύσεων σε ένα πρόβλημα(Stemberg,&Garcia, 2000).

Γ) Το τελικό στάδιο ενός προγράμματος είναι το μοίρασμα ή «sharing», δηλαδή η έκφραση των συναισθημάτων, των συμπερασμάτων και των σκέψεων που δημιουργούνται μετά από την αναπαράσταση. Η παρατήρηση των αντιδράσεων του κάθε ρόλου και η αιτιολόγηση της εκδήλωσής τους λειτουργούν λυτρωτικά για την ψυχή και το μυαλό. Μέσα σε αυτό το στάδιο, τα άτομα αποδομούν τις προϋπάρχουσες πληροφορίες και γνώσεις και αναπλάθουν διαφορετικά την εικόνα που αντικατοπτρίζει το εκάστοτε θέμα(Stemberg, & Garcia, 2000).

1.4 Το κοινωνιόγραμμα σε σωφρονιστικά πλαίσια

Το κοινωνιόγραμμα ως μεθοδολογία εξυπηρετεί σωφρονιστικούς σκοπούς, λαμβάνοντας τις εξής τρεις διαστάσεις. Πρώτα, παρουσιάζεται στην ψυχολογία ως

εργαλείο της δραματοθεραπείας. Δεύτερον, εμφανίζεται στην κοινωνική εργασία, δίνοντας έμφαση στο εμπειρικό κομμάτι. Τρίτον, χρησιμοποιείται ως υποπροϊόν του θεάτρου και του κινηματογράφου. Εν συντομία, το κοινωνιόδραμα μπορεί να ωφελήσει το συγκεκριμένο πλαίσιο εφόσον είναι ένα κράμα πληροφοριών, απόψεων, πολιτικής και δραματικών τεχνών (Gregoric, & Gregoric, 1982).

Αρχικά, η ψυχολογία χρησιμοποιεί την πρώτη θεμελιώδη αρχή του κοινωνιοδράματος που είναι τα εναλλαγή ρόλων (Gregoric, & Gregoric, 1982). Τα κοινωνικά πρότυπα που απορρίπτουν ή μιμούνται τα μέλη της κοινωνίας, είναι η βάση της κατανόησης των κινήτρων. Παρόλο που το κάθε άτομο δημιουργεί μια ποικιλόμορφη προσωπικότητα, υιοθετεί συμπεριφορές εξαρτώμενες από τις διάφορες περιστάσεις και αναπαράγει υποσυνείδητα κοινωνικούς ρόλους. Η εναλλαγή ρόλων στοχεύει μέσα από τη βαθύτερη κατανόηση συναισθημάτων και συμπεριφορών των άλλων ανθρώπων, στην ειλικρινή αντιμετώπιση του ατόμου. Ουσιαστικά μπορεί να αναδείξει ακατέργαστα στοιχεία ενός χαρακτήρα. Επιπλέον, για κάποιους ανθρώπους η κρίση ταυτότητας μπορεί να προκύψει από την ανικανότητα συμφιλίωσης αντιθετικών συναισθημάτων, η συνύπαρξη των οποίων τους μπερδεύει και τους κάνει να νιώθουν ανολοκλήρωτοι. Το κοινωνιόδραμα λοιπόν, μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο δοκιμάζει στοιχεία που δεν έχει είτε συνηθίσει να αντιμετωπίζει, είτε ακόμα δεν έχει αποδεχτεί ότι υπάρχουν στον ίδιο τον εαυτό (Gregoric, & Gregoric, 1982).

Δευτερευόντως, το κοινωνιόδραμα αποτελεί ένα χρήσιμο και εύπλαστο εργαλείο στα χέρια των κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι ασχολούνται με τα προβλήματα και τα αίτια δημιουργίας τους, των αποκλεισμένων και περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων. Ένα πρόβλημα σε μια ομάδα μπορεί να προκύψει απλώς με την ελλιπούς ενημέρωσης σχετικά με τα γεγονότα. Η διαδικασία του κοινωνιοδράματος αναδεικνύει περιστατικά που προκύπτουν από επαναλαμβανόμενα κοινωνικά μοτίβα. Το κλειδί είναι ο αυτοσχεδιαστικός διάλογος, η συζήτηση και η επικοινωνία ανάμεσα στους ρόλους. Το κοινωνιόδραμα δεν προσφέρει τα λόγια, αλλά «ακούει» (Gregoric, & Gregoric, 1982), θέτει δηλαδή τους συμμετέχοντες στη θέση του ενεργού ακροατή, προάγοντας τη βαθύτερη κατανόηση ενός προβλήματος.

Τέλος, η διασκέδαση και η ψυχαγωγία τίθενται ως ζωτικής σημασίας πυλώνες μιας έγκλειστης καθημερινότητας. Οι τέχνες αναμφίβολα λειτουργούν καταπραϊντικά και καθησυχαστικά στη ψυχή του ατόμου. Συνεπώς, εργαστήρια θεατρικού ή

κινηματογραφικού περιεχομένου, μπορούν να ενσωματώσουν τεχνικές του κοινωνιοδράματος.

1.5 Η γένεσις της «Νοημοσύνης»

Σύμφωνα με τη δυτική αντίληψη, οι ρίζες του όρου νοημοσύνη προέρχονται από τους αρχαίους Έλληνες. Ο Πλάτωνας περιέγραψε τρεις πτυχές της ψυχής, ως διανοητική, συναισθηματική και ηθική. Αργότερα, έλαβαν τις εξής ορολογίες, της γνωστικής λειτουργίας, της τρυφερότητας και της πρόθεσης. Σύγκρινε τη γνώση με έναν ηνίοχο και την τρυφερότητα και τη πρόθεση με το άλογό του. Ο αναβάτης κρατάει τα ηνία, καθοδηγώντας τη ψυχή, ενώ το άλογο προσφέρει ενέργεια και τραβάει την άμαξα. Συμπληρωματικά, ο Αριστοτέλης συνδύασε τη συναισθηματική και την ηθική πλευρά ως μια πτυχή της ψυχής, που παρέχουν ενέργεια και διαχωρίζονται ευδιάκριτα από το γνωστικό κομμάτι (Das, 2004). Εν τέλει, υποστηρίζεται πως ο Κικέρων έθεσε τα θεμέλια του όρου «νοημοσύνη», που προέρχεται από τη λέξη «νοῦς» δηλαδή μυαλό. Πολύ αργότερα ο Άγιος Αυγουστίνος αναγνώρισε τη νοημοσύνη ως την ικανότητα της οξυδέρκειας.

Ο όρος νοημοσύνη περιγράφει κάτι πραγματικό το οποίο διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο. Θεωρείται ένας όρος παγκοσμίως αποδεκτός που σχετίζεται με την κατανόηση της κατάστασης του ανθρώπου. Πολλοί πολιτισμοί ανά τον κόσμο έχουν υποστηρίξει ότι κάποιοι άνθρωποι είναι εξυπνότεροι από άλλους (Herrnstein&Murray, 1994). Άλλωστε οι άνθρωποι που κατά την πληθώρα του κοινωνικού τους περιγύρου θεωρούνταν ικανότεροι και εξυπνότεροι, κατείχαν σημαντικές θέσεις επιρροής στο κοινωνικό σύνολο.

Στην καθημερινή ζωή, σημειώνεται μεγάλος ανταγωνισμός των ανθρώπων σε όλους τους τομείς, όπως η εκπαίδευση, η εργασία, η συντροφικότητα, η οικογένεια, η θρησκεία. Οι διακρίσεις των στοιχείων που συνθέτουν τις ανθρώπινες δραστηριότητες σε κάθε τομέα καθορίζουν τη σημασία των νοητικών ικανοτήτων. Η αποδοχή της σωματικής υπεροχής ή αδυναμίας ενός ατόμου δεν επηρεάζει τόσο πολύ τη ζωή του όσο η νοητική του υπεροχή (Fogarty, 1999), η οποία τίθεται συνεχώς υπό το μικροσκόπιο των ερευνητών και των αφεντικών.

Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα αναπτύχθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη νοημοσύνη και τα στοιχεία που την απαρτίζουν. Το 1892 ο Galton δημοσίευσε το βιβλίο “Hereditary Genius” όπου ανέλυε την θεωρία της κληρονομικότητας της νοημοσύνης. Υποστήριξε ότι οι διανοητικές ικανότητες των ανθρώπων ποικίλουν και

οι διαφορές τους εμφανίζονται τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο σε κοινωνικό. Το κάθε άτομο παρουσιάζει ένα μοναδικό πλέγμα πνευματικών ικανοτήτων, που εμφανίζονται μέσα από τα ταλέντα, τις διανοητικές δεξιότητες και αδυναμίες, τη φαντασία και τις διαθέσεις (Galton, 1892). Ο Galton αποπειράθηκε ανεπιτυχώς να δομήσει τα πρώτα tests της νοημοσύνης, διαχωρίζοντας τις διανοητικές δεξιότητες που μπορούσαν να μετρηθούν με αντικειμενικές κλίμακες (Herrnstein & Murray, 1994).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ο ψυχολόγος Alfred Binet ανέλαβε από τη γαλλική κυβέρνηση να εφεύρει έναν τρόπο αναγνώρισης των παιδιών που χρειάζονταν εκπαιδευτική βοήθεια στο σχολείο. Ο Binet σε συνεργασία με τον ψυχίατρο Theodore Simon ανέπτυξαν ένα από τα πρώτα διαγνωστικά τεστ για τη διανοητική ευφυΐα, ευρέως γνωστό ως I.Q. Η κλίμακα που δημιούργησαν αποτελείται από 30 σύντομα διαγνωστικά τεστ βάσει του βαθμού δυσκολίας. Οι θεματικές των τεστ σχετίζονταν με τη μνήμη, την αιτιολόγηση, γλωσσικές ικανότητες και ψυχολογική κατάσταση (Boake, 2002).

Πολλές έρευνες και διαγνωστικά τεστ διεξήχθησαν εκείνη την εποχή συνδέοντας τη νοημοσύνη με διάφορες δεξιότητες. Βασιζόμενος στα αποτελέσματα αυτών των ερευνών, ο Άγγλος ψυχολόγος Spearman λίγο αργότερα παρουσιάζει τον όρο «γενική νοημοσύνη» ή g, ως έναν παράγοντα που επηρεάζει όλα τα νοητικά τεστ. Υποστήριξε πως οι επιδόσεις των νοητικών ικανοτήτων του κάθε ατόμου επηρεάζονται από έναν γενικό μετρήσιμο στοιχείο, τη νοημοσύνη (Spearman, 1927). Είναι ένα μοντέλο της νοητικής ικανότητας, θεμελιώνοντας πληθώρα γνωστικών τεστ. Ο παράγοντας μετρείται με στατιστικές μεθόδους και χρησιμοποιείται στις ψυχομετρικές αναλύσεις (Hally, 2012). Η υπόθεση αυτή του Spearman, έγινε αποδεκτή από ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς σε παγκόσμιο επίπεδο (Carroll, 2003).

Με την πάροδο των χρόνων, ο παράγοντας γπαραγκωνίστηκε από άλλες πολυπαραγοντικές θεωρίες. Ο Thurstone το 1938 παρουσιάζει μια σειρά ξεχωριστών, διανοητικών ικανοτήτων που απαρτίζουν τη νοημοσύνη (Thurstone, 1938). Αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται με τις εξής ικανότητες: προφορική κατανόηση (παράγοντας P), την προφορική ευχέρεια (παράγοντας W), τη μαθηματική ανάλυση (παράγοντας N), τη χωρική οπτικοποίηση (παράγοντας S), τη μνήμη (παράγοντας M) και την επαγωγική αιτιολόγηση (παράγοντας I) (Irvine & Newstead, 1987).

Έχουν διατυπωθεί πολυάριθμοι ορισμοί για τον όρο «νοημοσύνη». Η Gottfredson (1994) ορίζει τη νοημοσύνη ως μια γενική νοητική ικανότητα που περιέχει τις δεξιότητες του προγραμματισμού, της επίλυσης προβλημάτων, της

αφαιρετικής σκέψης, της κατανόησης πολύπλοκων ιδεών, της εμπειρικής εκμάθησης και της αιτιολόγησης. Σχετίζεται με τη βαθύτερη κατανόηση των ερεθισμάτων της καθημερινότητας, της ταξινόμησης και της διαχείρισης των προβληματισμών (Gottfredson, 1994).

Ο Sternberg παρουσιάζει μια θεωρία για τη νοημοσύνη που συνδυάζει τρεις κατηγορίες (Sternberg, 1985). Η πρώτη κατηγορία προσδιορίζει τη νοητική συμπεριφορά ως απόρροια του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος όπου εκδηλώνεται η συμπεριφορά. Περιέχει την προσαρμοστικότητα σε νέες συνθήκες αλλά και την ικανότητα διάπλασης των συνθηκών ώστε να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για το άτομο. Η δεύτερη κατηγορία βασίζεται στην εμπειρική διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Ο άνθρωπος αυτοματοποιεί συγκεκριμένα μέσα επικοινωνίας και δράσης ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση. Δημιουργεί μηχανισμούς επεξεργασίας των δεδομένων που οδηγούν στην υιοθέτηση προκαθορισμένων τρόπων δράσης και αντίδρασης σε ερεθίσματα. Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στις δομές διαχείρισης των νέων πληροφοριών. Η υιοθέτηση, η επιλογή και η διαμόρφωση των νέων συμπεριφορών προκύπτουν από τη σύγκριση και το συνδυασμό των προϋπαρχουσών γνώσεων.

Από το 1983 μέχρι σήμερα, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner δεσπόζει επιστημονικά καθώς είναι ευρέως αποδεκτή. Σύμφωνα με τον Gardner, τα άτομα κατέχουν οχτώ ή περισσότερες αυτόνομες νοημοσύνες, βάσει των οποίων οι άνθρωποι δημιουργούν προϊόντα και λύνουν προβλήματα σχετικά με την κοινωνία όπου ζουν (Davis, Christodoulou, Scott, & Gardner, 1997). Η συγκεκριμένη θεωρία περιλαμβάνει τη γλωσσική νοημοσύνη, τη λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, τη χωρική νοημοσύνη, τη μουσική νοημοσύνη, την κιναισθητική νοημοσύνη, τη διαπροσωπική νοημοσύνη και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Gardner 1983), ενώ το 1995 προσέθεσε μια ακόμα νοημοσύνη που σχετίζεται με τη φύση (Gardner, 1998). Ο Gardner υποστήριξε ότι πιθανότατα να υπάρχουν πολυάριθμες νοημοσύνες. Αιτιολογεί την άποψη του στηριζόμενος στην ποικιλομορφία που παρουσιάζει το ανθρώπινο είδος, σε σχέση με την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία. Κανένας άνθρωπος δεν έχει ακριβώς το ίδιο αμάγαμα από νοημοσύνες, παρουσιάζοντας και διαφορετικές αδυναμίες και προσόντα. Ακόμα και υπό το πρίσμα της πανομοιότυπης γενετικής κληρονομιάς χαρακτηριστικών, το κάθε άτομο βιώνει άλλες εμπειρίες και αναζητά άλλο προφίλ από τους υπόλοιπους (Gardner, 1998). Ο Gardner ήταν από τους πρώτους που αναφέρθηκε στη συναισθηματική νοημοσύνη.

1.6 Συναισθηματική νοημοσύνη

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη συντίθεται από δύο όρους που επί χιλιετίες θεωρούνταν νοηματικά και πρακτικά αντίθετοι. Θεωρίες υποστήριζαν πως τα συναισθήματα μάλιστα λειτουργούσαν ως ανασταλτικοί και αποδιοργανωτικοί παράγοντες για την εύρυθμη λειτουργία της νοημοσύνης του ατόμου (Leeper, 1948).

Με την πάροδο των χρόνων οι θεωρίες συνδέουν άμεσα τα συναισθήματα με τη νοημοσύνη. Σύμφωνα με τους ψυχολόγους Salovey και Mayer (1989-90), τα συναισθήματα αποτελούν οργανωμένες αντιδράσεις, διαπερνώντας τα όρια διαφόρων ψυχολογικών διαστάσεων, που διαμορφώνονται από φυσιολογικά, διανοητικά, παρακινητικά και εμπειρικά συστήματα. Τα συναισθήματα προκύπτουν συνήθως εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα ως απάντηση σε κάποια κατάσταση ή γεγονός, λαμβάνοντας θετικό ή αρνητικό νόημα για το άτομο. Τέτοιου είδους συναισθηματική αντίδραση θεωρείται ως πιθανό μέσο μετατροπής της ατομικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε μια εμπλουτισμένη εμπειρία (Salovey, & Mayer, 1989-90). Μάλιστα τα πρώτα χρόνια, η σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την κοινωνικότητα ήταν συνυφασμένη, καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείτο μέρος της κοινωνικής νοημοσύνης (Bar-On, 2005). Οι ερευνητές επικεντρώνονται στη θετική σχέση μεταξύ της ικανότητας διαχείρισης των συναισθημάτων και στην ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, εφόσον τα συναισθήματα εξυπηρετούν επικοινωνιακές και κοινωνικές λειτουργίες. Μεταδίδουν πληροφορίες σχετικά με τις σκέψεις και τις προθέσεις των ανθρώπων, συντονίζοντας τις συζητήσεις (Lopez et al., 2004).

Την ίδια χρονική περίοδο, διατυπώθηκαν νέοι ορισμοί για τη λέξη «νοημοσύνη». Η θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη αποτελεί ένα σημαντικό στάδιο για την εξέλιξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο Gardner (1983) απέρριψε το γνωστό δείκτη νοημοσύνης (IQ) ως το μοναδικό μέσο μέτρησης της ευφυΐας, καθώς υποστήριξε πως η νοημοσύνη αποτελεί ένα σύμπλεγμα διαφορετικών ικανοτήτων που διακρίνεται σε επτά τύπους νοημοσύνης (Gardner, 1983). Δύο από τύπους είναι η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική. Η πρώτη σχετίζεται με τις σχέσεις και τη συνεργασία των ανθρώπων, δηλαδή με τους τρόπους αντίληψης των αντιδράσεων και των συμπεριφορών των ανθρώπων (Gardner, 2011). Η δεύτερη σχετίζεται με την ικανότητα της αναγνώρισης και διαχείρισης των προσωπικών συναισθημάτων και των επιθυμιών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Αναφέρεται στην

υιοθεσία συμπεριφορών από το άτομο που λειτουργούν αποδοτικά υπό τις ποικίλες καταστάσεις που βιώνει το υποκείμενο, συμπεριλαμβανομένων των επιθυμιών, των φόβων και των δεξιοτήτων.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, εμφανίζεται πληθώρα πληροφοριών και επιστημονικών ερευνών σχετικά με τον όρο και τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, ο ψυχολόγος και επιστήμονας Goleman το 1996, παρουσιάζει ένα βιβλίο με τίτλο: «Emotional Intelligence: Why can it matter more than IQ?» το οποίο αποτελεί ένα από τα πρώτα συγγράμματα που εστιάζει στη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο Goleman χαρακτηρίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα ελέγχου των συναισθηματικών παρορμήσεων, αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων και διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων (Goleman, 1996). Το μοντέλο που παρουσίασε ο Goleman βασίζεται σε πέντε βασικές ιδέες. Αρχικά, τα συναισθήματα ως έμφυτες ανθρώπινες ικανότητες, ποικίλουν από άτομο σε άτομο. Επηρεάζουν άμεσα τις σκέψεις, τις αποφάσεις και την επιτυχία στη ζωή, μέσα από την ανάπτυξη κινήτρων (Hultin, 2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη περιέχει τις ικανότητες την αυτογνωσία και την ετερογνωσία που καλλιεργούν την αλληλοκατανόηση, την επικοινωνία και την συμπόνια. Τέλος, η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται και ενδυναμώνεται μέσα από την εξάσκηση (Passmore, Tong, & Wildflower, 2011).

Με την πάροδο των χρόνων εμφανίστηκαν ποικίλοι ορισμοί και μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μια από τις επικρατέστερες θεωρίες είναι του ερευνητή Bar-On, ο οποίος υποστηρίζει ένα συνδυασμό συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων και παραγόντων που καθορίζουν το πόσο καλά το άτομο κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους, πώς εκφράζεται, πώς συνδέεται με τον κοινωνικό του περίγυρο και πώς διαχειρίζεται τις απαιτήσεις, προκλήσεις και πιέσεις της καθημερινής ζωής. Συγκεκριμένα, αναφέρεται σε πέντε κατηγορίες που δομούν τη συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη: α) την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και έκφρασης των συναισθημάτων, β) την ικανότητα κατανόησης του πώς αισθάνονται οι «άλλοι» και ο συσχετισμός με αυτό, γ) την ικανότητα διαχείρισης και ελέγχου των συναισθημάτων, δ) την ικανότητα διαχείρισης και προσαρμογής στις αλλαγές, την επίλυση προβλημάτων σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο και ε) την ικανότητα ανάπτυξης θετικής σκέψης και προσωπικών κινήτρων (Bar-On, 2006). Κατά την άποψη του ερευνητή, τα άτομα που παρουσιάζουν συναισθηματική-κοινωνική ευφυΐα αντιλαμβάνονται τα αισθήματα και τις ανάγκες των άλλων και δημιουργούν, συντηρούν

συνεργατικές και ικανοποιητικές σχέσεις. Συνεπώς, άτομα με αυτά τα χαρακτηριστικά αντιμετωπίζουν με ανεκτικότητα και ρεαλισμό τις αναπάντεχες αλλαγές, λαμβάνοντας με ευκολία αποφάσεις που οδηγούν στην επίλυση επικείμενων προβλημάτων. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη όλων των παραπάνω, είναι η καλλιέργεια εσωτερικών κινήτρων και αισιόδοξων, θετικών συναισθημάτων (Bar-On, 2005).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποσαφηνίζεται μέσω των πολυάριθμων διαστάσεων που εκδηλώνονται στη καθημερινή συμπεριφορά του κάθε ατόμου. Σύμφωνα με τον Goleman οι διαστάσεις που έχει λάβει σχετίζονται με τον συναισθηματικό αυτό-έλεγχο, τη διαχείριση των συναισθημάτων, την αναγνώριση και την κατανόηση των αντιδράσεων καθώς και τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων (Goleman, 1996).

Αναλυτικότερα, όπως αναφέρει οκαθηγητής ψυχολογίας Afolabi (2017), έχουν προσδιοριστεί οι εξής διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γενικά αποδεκτές. Πρωταρχικά τίθενται οι διαπροσωπικές σχέσεις, δηλαδή η ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους με ευκολία και η ενσυναίσθηση ως η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των «άλλων». Έπειτα εμφανίζεται η διαχείριση του ατόμου, δηλαδή η κατανόηση και ο σεβασμός του εαυτού, η αυτοπεποίθηση και η προσαρμοστικότητα σε νέες καταστάσεις. Επιπλέον, εξίσου σημαντική θεωρείται η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά τις δοκιμασίες της ζωής, η ανοχή και η διαχείριση του άγχους και η ρύθμιση των μεταβολών της διάθεσης ώστε να αποφεύγονται τα προβλήματα. Τέλος, παρουσιάζεται η διατήρηση μιας θετικής συμπεριφοράς έναντι εκνευρισμών και η εύρεση εσωτερικών κινήτρων ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι (Afolabi, 2017).

Συνοψίζοντας από τα παραπάνω στοιχεία, αναδεικνύεται πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια σύμπραξη των προσωπικών με τις κοινωνικές δεξιότητες. Εξαρτάται άμεσα από την ανάπτυξη και τη διαχείριση κοινωνικών σχέσεων σε συνδυασμό με την εύρυθμη λειτουργία των ατομικών συναισθημάτων. Ο πρώτος τομέας των προσωπικών δεξιοτήτων χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση, επεξεργασία και κατανόηση των συναισθημάτων, την αυτοπεποίθηση, τον αυτοέλεγχο και τη δημιουργία κινήτρων. Για να μπορέσει ένα άτομο να αναπτύξει αυτά τα στοιχεία χρειάζεται να προσδιορίσει τις προσωπικές αξίες και στόχους και να αποδεχθεί τα αρνητικά συναισθήματα ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστεί ανεπιθύμητες συμπεριφορές στην εκάστοτε περίπτωση. Ο δεύτερος τομέας των κοινωνικών δεξιοτήτων σχετίζεται με τους κοινωνικούς ρόλους που υιοθετεί κάθε άτομο υπό

διαφορετικές συνθήκες. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης της ικανότητας δηλαδή της ουσιαστικής κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιδρά καταλυτικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως είναι η ενεργητική ακρόαση, η αναγνώριση λεκτικών και μη λεκτικών αντιδράσεων καθώς και η εκλογίκευση και ο επαναπροσδιορισμός έντονων συμπεριφορών. Συμπερασματικά, η σύνθεση των κοινωνικών και ατομικών ικανοτήτων αποτελεί το κλειδί για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης (FME, 2014).

1.7 Εκπαίδευση ενηλίκων

Οι ταχύτατες οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές της σύγχρονης εποχής, θέτουν την ανάγκη συνεχούς εξέλιξης των ατόμων για την ανταγωνιστικότερη επίδοσή τους στον επαγγελματικό χώρο. Υπό το πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης καθίσταται αναγκαία η εξειδίκευση και η ανανέωση των μεθόδων εργασίας, προάγοντας συνεπώς τη μετακίνηση πληθυσμών για την εύρεση εργασίας και βιώσιμων συνθηκών ζωής (Κόκκος, 2005). Συνεπώς, η εκπαιδευτική πολιτική στρέφεται προς την αδιάλειπτη ανατροφοδότηση της επιμόρφωσης των ενηλίκων και τη δημιουργία νέων καινοτόμων προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των νέων τεχνολογικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δεδομένων (Μουζάκης, 2006).

Εξίσου σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η κοινωνική ένταξη των ευπαθών ομάδων, όπως τα άτομα με αναπηρία ή οι μετανάστες και των κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων, όπως οι φυλακισμένοι ή οι αποφυλακισμένοι και οι τοξικομανείς (Βεργίδης, Καραλής, & Κουλαουζίδης, 2010).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ενήλικες μαθητές διαφοροποιούνται από τους ανήλικους. Όλοι οι μαθητές παρουσιάζουν ατομικές ανάγκες οι οποίες καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία. Το γεγονός ότι μια τάξη ενηλίκων αποτελείται από άτομα διαφορετικών ηλικιών, κοινωνικού περιβάλλοντος και δεν διανύουν το ίδιο στάδιο ανάπτυξης, όπως είθισται να συμβαίνει στους ανήλικους, δημιουργεί μια ανομοιογενή ομάδα με ποικιλόμορφες ανάγκες (Κομοδρόμου, 2015). Σύμφωνα με τον Polson, οι ενήλικες λαμβάνουν καθημερινά πολυάριθμους ρόλους, στοιχείο που έχει σοβαρό αντίκτυπο στο χρόνο και στην ενέργεια που μπορούν να διαθέσουν στο ρόλο τους ως μαθητές. Επίσης, οι ενήλικες έχουν αποκτήσει εμπειρίες βάσει των οποίων έχουν δομήσει τη συμπεριφορά τους και το χαρακτήρα τους. Συνεπώς, οι απαιτήσεις τους και οι ανάγκες τους συνάδουν με τις

πρότερες και μελλοντικές εμπειρίες τους, δίνοντας έμφαση στη χρηστικότητα και στην αποτελεσματικότητα του μαθησιακού αντικειμένου (Rogers&Horrocks, 2010). Παράλληλα, έχουν υιοθετήσει συστήματα αξιών και απόψεων, τα οποία δυνητικά να λειτουργήσουν ως εμπόδια στην διαχείριση νέων πληροφοριών και γνώσεων. Η εκπαίδευση ενηλίκων συχνά περιλαμβάνει μια διαδικασία επαναπροσδιορισμού και ανασύστασης των ατομικών στοιχείων (Polson, 1993).

Συμπληρωματικά, η θεωρία του Mezirow (1994) επικεντρώνεται στον μετασχηματισμό του πεδίου αναφορών των εκπαιδευόμενων ενηλίκων. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, ο ενήλικας μαθητής μετατρέπει τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες του, σε πιστεύω, απόψεις και αιτιολογημένες υποθέσεις. Ο κριτικός αναστοχασμός, η αξιολόγηση και η στοχαστική συζήτηση αποτελούν τα εργαλεία για τη διεργασία της μάθησης και τη νοηματοδότηση νέων γνωστικών σχημάτων (Κουλαουζίδης, 2014).

1.7.1 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Το 1995, πρωτοεμφανίζεται στην Ευρώπη η ιδέα του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων με όνομα: «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Κύριοι στόχοι των Σ.Δ.Ε. είναι η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, η απόκτηση γνώσεων, *«η ενίσχυση της προσωπικότητας, η επανασύνδεση των εκπαιδευόμενων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και η πρόσβαση στην αγορά εργασίας»* (Αντωνιάδου, 2014). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Σ.Δ.Ε. είναι διετές, αντιστοιχεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διαμορφώνεται με ευελιξία βασισμένο στις ανάγκες των μαθητών παρέχοντας τους ένα επιστημονικό υπόβαθρο (Χατζηθεοχάρους, 2010).

Στα σωφρονιστικά ιδρύματα της Ελλάδος λειτουργούν επτά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Το πρόγραμμά τους αποσκοπεί στην αντιμετώπιση του αποκλεισμού και η κατάρτιση των κρατουμένων μέσω της ομαλής, κοινωνικής επανένταξης τους και της παροχής γνώσεων και εμπειριών, η αξιοποίηση των οποίων λειτουργεί επικουρικά στην εύρεση εργασίας. Σύμφωνα με το άρθρο 2 του νόμου ίδρυσής τους 2525/97, σημαντικοί στόχοι είναι επίσης η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και η προσωπική, κοινωνική-πολιτιστική ανάπτυξη τους (Βεργίδης, 2010).

1.8 Οι επιπτώσεις του εγκλεισμού

Το σωφρονιστικό σύστημα των φυλακών αποσκοπεί στην τιμωρία των παραβατών της νομοθεσίας μέσω της ανελευθερίας τους και στην ομαλή επανένταξη

τους στην κοινωνία ως χρήσιμα και λειτουργικά άτομα. Η ζωή των κρατουμένων χαρακτηρίζεται από την απουσία ιδιωτικότητας (χώρου και χρόνου), από καθορισμένες δραστηριότητες μέσα σε άκαμπτα χρονικά πλαίσια. Η απαράλλακτη καθημερινότητα σε συνδυασμό με τη σταθερή εργασία, προσδίδουν σε αυτό το θεσμό έναν θεραπευτικό και προληπτικό χαρακτήρα, προστατεύοντας και υπηρετώντας τις ανάγκες της κοινωνίας. Στο βωμό της διατήρησης της ασφάλειας δημιουργείται μια ουτοπική θεωρία για τα οφέλη του εγκλεισμού (Rothman, 1971). «*Η φυλακή αποτελεί το πιο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα ολοκληρωτικού ιδρύματος*»(Ρηγούτσου, 2005).

Η φυλακή προσδίδει στους εγκλειστούς έναν τύπο ύπαρξης που δεν αντιστοιχεί σε άνθρωπο, μέλος μιας κοινωνίας. Είτε είναι απομονωμένοι σε κελιά, είτε τους έχει ανατεθεί άχρηστη εργασία, με τη χρήση της οποίας δεν θα προσληφθούν ποτέ σε δουλειά, η φυλακή δημιουργεί μια αφύσικη και επικίνδυνη ύπαρξη της οποίας η εκπαίδευση είναι αμφίβολης επιτυχίας. Η βιαιότητα, η πειθαρχία και η κατάχρηση της εξουσίας είναι εργαλεία του σωφρονιστικού συστήματος στο υποτιθέμενο πλαίσιο εφαρμογής του νόμου και της καλλιέργειας σεβασμού προς αυτόν. Αντικρίζοντας την έκθεση στα ψυχολογικά και πιθανά σωματικά βασανιστήρια, ο εγκλειστος αισθάνεται συνεχώς την αδικία, την οποία η νομοθεσία ούτε επιβάλλει ούτε οραματίζεται. Ως αποτέλεσμα, τακτικά νιώθει θυμό με το περιβάλλον του, στο πρόσωπο των αρχών αντικρίζει έναν εκτελεστή και αντισταθμίζει την ενοχή του με την αδικία της δικαιοσύνης (Foucault, 1975).

Ο εγκλεισμός ταυτίζεται με τη στέρηση πολυάριθμων αγαθών, ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της ψυχολογικής και συναισθηματικής ισορροπίας των ανθρώπων. Η ανελευθερία που επιβάλλει φυλακή, αποκόβει το άτομο από κάθε μορφή εκούσιας δράσης, από τον κοινωνικό και οικογενειακό του περίγυρο. Οι εγκλειστοί απομακρύνονται από τα αγαπημένα τους πρόσωπα, «παγώνοντας» την έκφραση των συναισθημάτων τους εφόσον δεν υπάρχει κανένας παραλήπτης. Η μοναξιά διογκώνεται και για την σωματική και ψυχολογική τους προστασία μέσα σε αυτό το σκληρό περιβάλλον, υιοθετούν συμπεριφορές αδιαλλαξίας, συνεχούς αμφισβήτησης και επιθετικότητας (Ρηγούτσου, 2005). Οι ψυχικές ασθένειες όπως η κατάθλιψη, το άγχος, ενδεχομένως οδηγούν σε ιδρυματισμό, σε απόπειρες αυτοκτονίας, αυτό-τραυματισμούς και γενικότερα στην αδυναμία διαχείρισης των καταστάσεων και επίλυσης προβλημάτων.

1.9 Επισκόπηση ερευνών

Τις τελευταίες δεκαετίες ποικίλες έρευνες πραγματοποιούνται στα σωφρονιστικά καταστήματα ανά τον κόσμο. Έχουν διεξαχθεί ερευνητικά προγράμματα που αφορούν την θετική και αποτελεσματική επίδραση στη συμπεριφορά, στη λειτουργικότητα και στην ψυχολογία των έγκλειστων ενηλίκων μέσω της χρήσης των τεχνικών του Εκπαιδευτικού δράματος, της δραματοθεραπείας, της Δραματικής τέχνης και του θεάτρου.

Οι Reiss, Quayle, Brett, & Meux (1996), εφήρμοσαν ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα δραματοθεραπείας με στόχο τη διαχείριση του θυμού. Το δείγμα τους ήταν δώδεκα βίαιοι και ψυχικά διαταραγμένοι κρατούμενοι, οι οποίοι με το πέρας των παρεμβάσεων παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα θυμού που παρέμειναν μειωμένα κατά τη διάρκεια των ακόλουθων τριών μηνών (Reissetal., 1996).

Σχετική ποσοτική έρευνα που έλαβε χώρα στις φυλακές ανηλίκων της Μελβούρνης το 1998, αναδεικνύει τη βελτίωση των ιδρυματικών σχέσεων με τη χρήση της δραματοθεραπείας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας με το πέρας των συνεδριών της δραματοθεραπείας περιορίστηκαν τα βίαια περιστατικά, βελτιώθηκε η διαχείριση των προβληματικών καταστάσεων και οι σχέσεις τόσο των κρατουμένων όσο και του ανθρώπινου δυναμικού που εργάζονται στη φυλακή (Johnson&Emunah, 2009).

Ο καθηγητής Tocchi το 2007 δημοσιεύει ένα βιβλίο που αναφέρεται σε μια κριτική έρευνα δράσης βασισμένη σε θεατρικά προγράμματα που εδρεύουν στις Αμερικανικές φυλακές. Διερεύνησε τρία προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε σωφρονιστικά ιδρύματα των Ηνωμένων Πολιτειών τα οποία παρέχουν θεατρικά εργαστήρια και πλαισιώνουν θιάσους. Το ερευνητικό ερώτημα έγκειται στη καλλιτεχνική, προσωπική και κοινωνιολογική σημασία του θεάτρου στην κοινότητα της φυλακής. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε ως επί το πλείστον σε συνεντεύξεις και παρατηρήσεις από ηχογραφήσεις των εργαστηρίων, ενώ σε περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων δόθηκε ερωτηματολόγιο. Τα συμπεράσματα των ερευνών επικεντρώνονται στη θετική επίδραση του θεάτρου στην ψυχολογία και στη συμπεριφορά των έγκλειστων. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εστίασαν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας της ομάδας, στη σύνδεση που βιώνουν μέσα από το πλασματικό με την υπόλοιπη κοινωνία, την πραγματικότητα δηλαδή εκτός φυλακής (Tocchi, 2007).

1.9.1 Έρευνες σχετικές με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τον εγκλεισμό

Οι ακόλουθες έρευνες αποτελούν ένα μικρό δείγμα σχετικά με τα κοινωνικά και ατομικά οφέλη της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στους κρατούμενους.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε κρατούμενους στη Νιγηρία, η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει άμεσα την προσαρμογή των ατόμων στη φυλακή. Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα που είχε ως δείγμα 500 άτομα δείγμα (ανδρικός και γυναικείος πληθυσμός). Η συσχέτιση αυτή ενισχύει την ανάγκη βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης σε όλα τα σωφρονιστικά ιδρύματα (Animasahun, 2010).

Εξίσου σημαντικά ευρήματα διαφαίνονται από την έρευνα που συνδέει αντιπαραθετικά τη συναισθηματική νοημοσύνη με τις ψυχικές διαταραχές. Αναλυτικότερα στην έρευνα συμμετείχαν εγκλειστοί έφηβοι, 14-18 ετών και οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν σχετιζόνταν με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τη συμπόνια, τη συμπεριφορά τους, την ενσυναίσθηση, τη μετάνοια, το ναρκισσισμό, την παρορμητικότητα, το φόβο, τη διαχείριση της λύπης και της επιθετικότητας. Τα αποτελέσματα φανερώνουν τον αντιθετικό χαρακτήρα των δύο στοιχείων, οι έφηβοι με χαμηλές τιμές στους παράγοντες που προάγουν τις ψυχικές διαταραχές εμφάνισαν υψηλές τιμές στη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Kahn, et al., 2016).

Συμπληρωματικά, η ανεπτυγμένη βίαη και επιθετική συμπεριφορά σχετίζεται με τη χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Η έρευνα που το επιβεβαιώνει στηρίχθηκε σε δείγμα 29 εγκλειστων ανδρών και υπογραμμίζει πως η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τη πρόβλεψη και την αποφυγή εκδήλωσης εγκληματικής συμπεριφοράς (Curci et al., 2016).

1.9.2 Έρευνες σχετικές με το κοινωνιόγραμμα

Οι Swink & Buchanan (1984) διεξήγαγαν ποσοτική έρευνα που μετρούσε τις συνέπειες του κοινωνιοδράματος στη διαχείριση του ελέγχου. Συγκεκριμένα, στην ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκαν παρεμβάσεις με τη χρήση μη καθοδηγούμενου παιχνιδιού ρόλων, ενώ στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκαν παιχνίδια ρόλων που σχετιζόνταν με τα πιθανά προβλήματα των παιδιών. Η διαχείριση του ελέγχου

σχετίζεται με τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης και είναι συνυφασμένη με τα συναισθήματα ματαιότητας και ανικανότητας σε σχέση με τον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν το καθοδηγούμενο κοινωνιόδραμα ως αποτελεσματικό εργαλείο για τη διαχείριση του ελέγχου στο άτομο (Swink,&Buchanan, 1984).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με έρευνα των McLennan & Smith (2007), οι κοινωνιοδραματικές τεχνικές προάγουν την προσωπική έκφραση, την αφοσίωση στη μάθηση και τη θετική συμπεριφοράσε εφήβους (McLennan, & Smith, 2007).

Σύμφωνα με μια έρευνα δράσης που έγινε στον Καναδά σε παιδιά δημοτικού, το κοινωνιόδραμα θεμελιώνει την «κοινότητα» στην τάξη. Μετά από τις παρεμβάσεις παρατηρήθηκαν, ενδυνάμωση των σχέσεων της ομάδας, μείωση της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού στιγματισμού, καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων στις διαμάχες και ένταξη ατόμων με διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά (Zacharian, & Moreno, 2006).

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός της έρευνας

Ο βασικός **σκοπός** της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση και η μελέτη της βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης έγκλειστων ενηλίκων με τη χρήση του κοινωνιοδράματος. Η συγκεκριμένη δραματική μέθοδος επικεντρώνεται σε πρακτικές επίλυσης προβλημάτων των ανθρωπίνων σχέσεων, μέσα από δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ανάγκες και ικανότητες της ομάδας. Συνεπώς, το κύριο ερώτημα είναι εάν το κοινωνιόδραμα μπορεί να συμβάλλει στη συνειδητοποίηση και κατανόηση των συναισθημάτων και τη διαχείρισή τους για την προσωπική ανάπτυξη.

Συγκεκριμένα, ως επιμέρους ερευνητικά **ερωτήματα**, τίθενται τα παρακάτω:

- 1) Σε ποιο βαθμό μπορεί η εφαρμογή του προγράμματος να επηρεάσει τη διαχείριση των συναισθημάτων σε έγκλειστους ενήλικες;
- 2) Σε ποιο βαθμό μπορούν οι πρακτικές του κοινωνιοδράματος να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές δεξιότητες και να οδηγήσουν στον επαναπροσδιορισμό ορισμένων συμπεριφορών σε έγκλειστους ενήλικες;
- 3) Σε ποιο βαθμό μπορεί η υλοποίηση των εργαστηρίων να βοηθήσει στην ρύθμιση των προσωπικών διαθέσεων σε έγκλειστους ενήλικες;
- 4) Σε ποιο βαθμό μπορεί η εφαρμογή του προγράμματος να συμβάλλει στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων και στην θετική αντιμετώπιση της κοινωνικής εξέλιξης της ζωής έγκλειστων ενηλίκων;

2.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Η κύρια ερευνητική υπόθεση της έρευνας ήταν πως η υλοποίηση εργαστηρίων με θέμα το κοινωνιόδραμα θα συμβάλλει στην βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε έγκλειστους ενήλικες.

Συμπληρωματικά, τέθηκαν οι παρακάτω δευτερεύουσες ερευνητικές υποθέσεις.

- 1) Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τη διαχείριση των συναισθημάτων σε έγκλειστους ενήλικες.
- 2) Οι πρακτικές του κοινωνιοδράματος θα βελτιώσουν τις διαπροσωπικές δεξιότητες και θα οδηγήσουν στον επαναπροσδιορισμό ορισμένων συμπεριφορών σε έγκλειστους ενήλικες.

3) Η υλοποίηση των εργαστηρίων θα βοηθήσει στην ρύθμιση των προσωπικών διαθέσεων σε έγκλειστους ενήλικες.

4) Η εφαρμογή του προγράμματος θα συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων και στην θετική αντιμετώπιση της κοινωνικής εξέλιξης της ζωής έγκλειστων ενηλίκων.

2.3 Μέθοδος

Για την διερεύνηση του θέματος που αναλύθηκε παραπάνω επιλέχθηκε η έρευνα δράσης, η οποία συνδυάζει τη θεωρία και την πράξη και στηρίζεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην υλοποίηση παρεμβάσεων σε ομάδα του ερευνητικού πληθυσμού και στον κριτικό αναστοχασμό. Αυτή η προσέγγιση προσφέρει τη δυνατότητα διερεύνησης της αποτελεσματικότητας μιας μεθόδου, στη συγκεκριμένη περίπτωση του κοινωνιοδράματος (Τσάφος, 2018). Η έρευνα δράσης προσφέρει ένα ευπροσάρμοστο πλαίσιο κατάλληλο για ένα περιβάλλον με ιδιαίτερες συνθήκες (Σπανάκη, 2015), όπως είναι ένα σχολείο μέσα σε σωφρονιστικό ίδρυμα.

Η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας δράσης εφαρμόζεται με τη χρήση μεικτής μεθοδολογίας, δηλαδή χρησιμοποιούνται ποσοτικά και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων. Πιο αναλυτικά, ο ερευνητής συλλέγει ποσοτικά στοιχεία μέσω ενός ερωτηματολογίου και έπειτα πραγματοποιεί μια από τις μεθόδους ποιοτικής έρευνας για τον προσδιορισμό και την ανάλυση των αποτελεσμάτων (Κοντογιαννάτου, 2018). Η μεικτή μεθοδολογία διακρίνεται ως καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα διότι παρέχει μια πληρέστερη ερευνητική προσέγγιση στη συλλογή και στην ανάλυση των δεδομένων εφόσον αντισταθμίζει «τα αδύνατα σημεία της καθεμιάς μεθόδου ξεχωριστά»(ποιοτικής και ποσοτικής)(Ισάρη,& Πουρκός, 2015: 67).

2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

2.4.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης που συντάχθηκε και δημοσιεύθηκε από τους Petrides, K. V. &Furnham (Petrides & Furnham, 2000). Το ερωτηματολόγιο Trait Emotional Intelligence Questionnaire ή TEIQue περιέχει ερωτήσεις που αντιστοιχούν στους 15 τομείς της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου, δομημένο από τους ίδιους επιστήμονες. Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο Παράρτημα, σελ 61. Παρότι το TEIQue-SF παρουσιάζει χαμηλότερη εσωτερική συνοχή από το αρχικό ερωτηματολόγιο, η επιλογή του ήταν

αναγκαία καθώς εξυπηρετεί τις ανάγκες του δείγματος. Η ομάδα αποτελούνταν από αλλόγλωσσα άτομα, με διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα. Παράλληλα ένα μακροσκελές ερωτηματολόγιο θα δρούσε ανασταλτικά για την ειλικρινή συμπλήρωσή του, σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων. Στο ερωτηματολόγιο παρουσιάζονται επτά βαθμίδες σύμφωνα με την κλίμακα Likert υποδηλώνοντας το βαθμό ικανοποίησης και συμφωνίας με τις προτάσεις. Συγκεκριμένα, η διαβάθμιση γίνεται με τις εξής αντιστοιχίες: ο βαθμός 1 σημαίνει «Διαφωνώ απόλυτα», ο βαθμός 2 σημαίνει « Διαφωνώ», ο βαθμός 3 σημαίνει «Διαφωνώ σε μικρό βαθμό», ο βαθμός 4 σημαίνει « Δεν είμαι σίγουρος», ο βαθμός 5 σημαίνει «Συμφωνώ σε μικρό βαθμό», ο βαθμός 6 σημαίνει «Συμφωνώ» και ο βαθμός 7 σημαίνει « Συμφωνώ απόλυτα».

Σύμφωνα με το ερευνητικό εργαλείο TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από τέσσερις γενικές κατηγορίες παραγόντων. Αυτοί είναι οι ακόλουθοι: α) Η ευημερία (Wellbeing), β) ο αυτοέλεγχος (Self Control), γ) η συναισθηματικότητα (Emotionality) και δ) η κοινωνικότητα (Sociability) (Petrides, 2009).

Αναλυτικότερα, ο παράγοντας ευημερία περιλαμβάνει τρία διαφορετικά χαρακτηριστικά: την ευτυχία, την αισιοδοξία και την αυτοεκτίμηση. Η ευημερία αντανακλά τις γενικευμένες πεποιθήσεις των ανθρώπων για την ποιότητα ζωής που έχουν, αναφορικά τόσο με τα κατορθώματα του παρελθόντος, όσο και με τις μελλοντικές τους προσδοκίες. Τα θετικά συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης αναδεικνύουν την ευχαρίστηση που απολαμβάνει ένα άτομο που σημειώνει υψηλές τιμές στον παράγοντα της ευημερίας.

Ο παράγοντας αυτοέλεγχος περιγράφει σε ποιο βαθμό οι άνθρωποι νομίζουν ότι μπορούν να ελέγξουν της παρορμήσεις τους ή ελέγχονται από αυτές (Τσιάρας, 2014). Ο αυτοέλεγχος εμφανίζεται στους τρόπους διαχείρισης του πλήθους των προβλημάτων της καθημερινότητας, με κυριότερα το εάν το άτομο αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις εσωτερικές ανάγκες του, εξετάζοντας τις συνέπειες των ενεργειών του και στους τρόπους χειρισμού του άγχους σε όλους τους τομείς της ζωής.

Ο παράγοντας συναισθηματικότητα αποτελείται από τέσσερα διαφορετικά γνωρίσματα: ενσυναίσθηση, αντίληψη συναισθημάτων, έκφραση συναισθήματος και ανθρώπινες σχέσεις (Τριλίβα, & Chimienti, 2002). Θεωρείται κομμάτι της προσωπικής νοημοσύνης και χαρακτηρίζεται από τη συμπόνια, την προσαρμοστικότητα, τον και τον συναισθηματικό έλεγχο. Σχετίζεται με την ικανότητα των ανθρώπων να κατανοήσουν

τα συναισθήματά τα δικά τους και των υπολοίπων ατόμων. Ο παράγοντας αναφέρεται στην αντίληψη και την έκφραση των συναισθημάτων, στους τρόπους ανάπτυξης και διατήρησης στενών σχέσεων, οι οποίες ενισχύονται και ενδυναμώνονται μέσα από την αναγνώριση της εκάστοτε κατάστασης και των συναισθημάτων που αυτή προκαλεί.

Ο παράγοντας κοινωνικότητα διαφέρει σημαντικά από τον παράγοντα της συναισθηματικότητας, εφόσον εστιάζει στις κοινωνικές σχέσεις και τις επιδράσεις αυτών στον κάθε άνθρωπο. Στο επίκεντρο ενός κοινωνικού πλαισίου, τίθεται το άτομο ως μέρος του συνόλου κι όχι ως κομμάτι της οικογένειας και των κοντινών φίλων. Υπάρχουν οι «καλοί ακροατές» που μπορούν να επικοινωνήσουν με σαφήνεια και αυτοπεποίθηση με ανθρώπους προερχόμενοι από διαφορετικά περιβάλλοντα. Ο παράγοντας κοινωνικότητα είναι συνδυασμός της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Το ερωτηματολόγιο TEIQue-SF παρατίθεται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Τα αποτελέσματα των δεδομένων του ερωτηματολογίου ερμηνεύονται βάσει της αντίστοιχης θεωρίας, δηλαδή της παραγοντικής θεωρίας για τη συναισθηματική νοημοσύνη (TEI theory). Η σύνδεση θεωρίας και ερωτηματολογίου είναι απαραίτητη. Σε περίπτωση που η εξερεύνηση των κριτηρίων βασίζεται σε ημιτελείς ή διαφορετικές μετρήσεις που δεν αντιστοιχούν όλα τα στοιχεία τους στην συγκεκριμένη θεωρία, μπορεί να αποδώσει παραπλανητικά στοιχεία, που υποτιμούν την πραγματική εγκυρότητα του εργαλείου. Επίσης, η δομή και τα εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία ερωτηματολογίου έχουν διαμορφωθεί βάσει ψυχομετρικών χαρακτηριστικών στηριζόμενων σε αυτή τη θεωρία (Petrides, 2011).

2.4.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Ο τρόπος παρέμβασης δηλαδή τα εργαστήρια, δίνουν την ευκαιρία χρήσης ποιοτικών εργαλείων καταγραφής της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στις δραστηριότητες μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης όπου η ερευνήτρια συμμετέχει στις δραστηριότητες δημιουργώντας ένα κλίμα οικειότητας ανάμεσα σε όλα τα μέλη της ομάδας. Τα στοιχεία που προκύπτουν από την παρατήρηση, κατηγοριοποιούνται και καταγράφονται έπειτα από κάθε εργαστήριο στο ημερολόγιο. Το τελευταίο αυτό ποιοτικό εργαλείο, πέραν της περιγραφής των συμβάντων και των γεγονότων, αναδεικνύει τα ποικίλα χαρακτηριστικά ανάμεσα στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και των διαφόρων δραστηριοτήτων. Συνεπώς, η παρατήρηση σε

συνδυασμό με την τήρηση ημερολογίου λειτουργεί επικουρικά για την αποσαφήνιση της εκάστοτε κατάστασης, την ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης, καθώς και τον επαναπροσδιορισμό των επιμέρους στόχων του κάθε εργαστηρίου.

Επιπλέον, η έρευνα δράσης είναι μια ανοικτή διαδικασία που βασίζεται στη συμπεριφορά και στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων που στοχεύουν την κατανόηση και τη βελτίωση. Συνάδει με τη συνεχή ανατροφοδότηση του περιεχομένου και τον αναστοχασμό της κοινής αφετηρίας και επιδέχεται κριτική και αυτοκριτική στα πλαίσια της σύνθεσης και αλλαγής των εκάστοτε στόχων σύμφωνα με τις ανάγκες των ατόμων που τη διαμορφώνουν. Εφόσον, αφορά μια ενεργή διαδικασία, η ερευνήτρια αποτελεί μια σχετικώς υποκειμενική πηγή πληροφοριών. Συνεπώς, για την εγκυρότερη συλλογή των δεδομένων, πρόκειται στα εργαστήρια να παρευρίσκεται ένας «κριτικός φίλος» σε ρόλο παρατηρητή. Ο «κριτικός φίλος», *«λειτουργεί ως έμπιστος εσωτερικός συνεργάτης που συζητά για την έρευνα σε τακτά χρονικά διαστήματα»* (Μπαζάνης, 2017) παρέχοντας πιο αντικειμενικές παρατηρήσεις που πιθανώς να διαφεύγουν από την ερευνήτρια. Συνεπώς, έπειτα από κάθε παρέμβαση, βάσει των παρατηρήσεων της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης και του αναστοχασμού των χαρακτηριστικών της φάσης της εκάστοτε ομάδας, διαμορφώνεται το επόμενο πρόγραμμα.

2.5 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας συγκροτήθηκε από πληθυσμό έγκλειστων ενηλίκων των Δικαστικών Φυλακών Κορυδαλλού ηλικίας 20-60 χρονών. Συγκεκριμένα συμμετείχαν άνδρες του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργεί μέσα στα πλαίσια των Φυλακών (N= 11 έγκλειστοι ενήλικες). Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών του πλαισίου της φυλακής επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας ή σκοπιμότητας. Στη δειγματοληψία σκοπιμότητας οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα μελέτης μερικών στοιχείων των ατόμων που παρουσιάζουν συμπεριφορά πολύ κοντά στη μέση συμπεριφορά (Φαρμάκης, 2015). Καθώς το σχολείο αποτελεί μια μορφή εργασίας· όπου εργασία είναι η προσφορά υπηρεσιών από τους κρατούμενους στην κοινότητα των φυλακών για την εξυπηρέτηση λειτουργικών αναγκών του καταστήματος (Αλοσκόφης, 2016) η κατανομή του έγκλειστου πληθυσμού στον κάθε εργασιακό τομέα εξαρτάται άμεσα από τη συμπεριφορά, τις ικανότητες και δεξιότητες που παρουσιάζει το άτομο στο Συμβούλιο Εργασίας Κρατουμένων. Συγκεκριμένα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας των Δικαστικών Φυλακών Κορυδαλλού, φοιτούν άνθρωποι που σύμφωνα με

την άποψη του Συμβουλίου Εργασίας Κρατουμένων έχουν θεωρηθεί κατάλληλα για να παρακολουθούν τα μαθήματα του σχολείου. Συνεπώς για την εύρυθμη σχολική καθημερινότητα, όλοι οι μαθητές πρέπει να πληρούν κάποιες προϋποθέσεις ώστε να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, δηλαδή να έχουν μια μη βίαιη αλλά αντιθέτως ευγενική και υπάκουη συμπεριφορά. Αναλυτικότερα, το δείγμα που επιλέχθηκε βασίστηκε στα άτομα που ήταν θετικά προσκείμενα προς την ερευνήτρια και ήθελαν εθελοντικά να συμμετέχουν. Συνεπώς, το σύνολο των συμμετεχόντων δεν δύναται να αποδώσει σίγουρα χαρακτηριστικά του γενικού πληθυσμού(Διαμαντόπουλος, 2012). Οι έγκλειστοι που δήλωσαν συμμετοχή αποτέλεσαν την ομάδα δράσης. Η ομάδα δράσης είχε πρόσβαση στα εργαστήρια του προγράμματος. Επίσης, εφαρμόστηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας, ώστε να επιτευχθεί έγκυρη αναλογία ανάμεσα στα ποικίλα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι συμμετέχοντες, σχετιζόμενα με το μορφωτικό επίπεδο, τη κοινωνικό-οικονομική προέλευση καθώς και τη συναισθηματική τους κατάσταση. Αυτή η τεχνική, ενισχύει τη συλλογή έγκυρων δεδομένων, εφόσον στηρίζεται στην πολύπλευρη προσέγγιση των χαρακτηριστικών του δείγματος(Κυριαζή, 2011).

2.6 Διαδικασία και ζητήματα δεοντολογίας

Για το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία. Πρωτίστως, διαμορφώθηκε το θέμα βάσει των ενδιαφερόντων της ερευνήτριας. Το κοινωνιόδραμα επιλέχθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο έπειτα από ενδελεχή επισκόπηση των σχετικών ερευνών και της βιβλιογραφίας. Ο συγκεκριμένος ερευνητικός πληθυσμός επιλέχθηκε εξαιτίας πρότερης, θετικής εμπειρίας της ερευνήτριας σε αντίστοιχο θεατρικό πρόγραμμα στις Αγροτικές Φυλακές Τίρυνθας. Επίσης, η ερευνήτρια μελετώντας συναφείς έρευνες σχημάτισε την άποψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ομαλή και όσο το δυνατόν πιο ισορροπημένη, ψυχικά και σωματικά, καθημερινότητα των κρατουμένων. Στη συνέχεια διατυπώθηκαν οι ερευνητικοί στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και το πλαίσιο των παρεμβάσεων. Για την ομαλή και αποτελεσματική διεξαγωγή της έρευνας, τέθηκαν ως μέγιστης σημασίας ορισμένα ζητήματα δεοντολογίας. Συγκεκριμένα, η έρευνα βασίστηκε στο σεβασμό των δικαιωμάτων των κρατουμένων. Σύμφωνα με τα εξής άρθρα (α.2 παρ. 1 Σ & α.5 παρ.1 Σ) καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας διασφαλίστηκε ο σεβασμός και η προστασία της αξίας του ανθρώπου και η ελεύθερη ανάπτυξη της

προσωπικότητας, που χαρακτηρίζεται ως «ένας ειδικός συνδυασμός των γενικών, υλικών, πνευματικών και κοινωνικών γνωρισμάτων» (Πανταζοπούλου, 2005-2006) σε κάθε άτομο. Ακόμη, σύμφωνα με το α.4 παρ.1 του ΣωφρΚ, το περιεχόμενο της έρευνας εστιάστηκε στην ενίσχυση της ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας των κρατουμένων μέσω της διαφύλαξης του αυτοσεβασμού, της αξιοπρέπειας, την ηθική και κοινωνική διάσταση, καθώς και την ελεύθερη βούληση και αφηρημένη δυνατότητα αυτοκαθορισμού του ατόμου.

Τα ανωτέρω στοιχεία συμπεριλήφθησαν στο φάκελο που στάλθηκε στο Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (INEΔΙΒΙΜ), ως πρόταση ένταξης των εργαστηρίων στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών Κορυδαλλού. Κρίθηκε αναγκαία η αναφορά στο δικαίωμα προστασίας της υγείας (α.5 παρ.5 Σ) και σωματικής – ψυχικής ακεραιότητας (α.7 παρ.2 Σ). Συνεπώς, η ερευνήτρια δήλωσε εγγράφως στον αρμόδιο φορέα ότι κατά τη διαδικασία της έρευνας και την εκπόνηση της διατριβής προστατεύεται η σωματική ψυχολογική υγεία των συμμετεχόντων και η αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων. Το INEBIM σε συνεννόηση με τη διεύθυνση του σχολείου, παραχώρησε την έγκριση για τη διεξαγωγή του προγράμματος με τετράμηνη διάρκεια, από το Φεβρουάριο του 2018 έως τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Για το συγκεκριμένο διάστημα δόθηκαν εκπαιδευτικές άδειες στην ερευνήτρια και την κριτική φίλη για την είσοδο τους στο ΣΔΕ Κορυδαλλού.

Πριν τη έναρξη της έρευνας έγινε πλήρης ενημέρωση σχετικά με το πρόγραμμα στους φορείς του σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας των Δικαστικών Φυλακών Κορυδαλλού κι έπειτα στους ίδιους τους κρατούμενους. Τονίστηκε ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα ήταν εθελοντική με τη δυνατότητα αποχώρησης από την έρευνα σε οποιαδήποτε στιγμή. Τηρήθηκε η ανωνυμία σε οποιοδήποτε δεδομένο που συλλέχθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας (ερωτηματολόγιο, αποτελέσματα κ.λπ.).

Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, η ερευνήτρια θεώρησε πως μια αυταρχική ή αυστηρή συμπεριφορά απέναντι στους έγκλειστους θα είχε αρνητική επιρροή στις σχέσεις της με την ομάδα. Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι η ερευνήτρια ήταν γένους θηλυκού και νεαρής ηλικίας δημιούργησε ένα προβληματικό κλίμα, καθώς εκδηλώθηκαν συμπεριφορές ερωτικής διάθεσης. Ήταν μια αναμενόμενη αντίδραση η οποία παρακάλυσε σε σημεία τη διαδικασία των εργαστηρίων, αλλά ταχύτατα κατάφερε η ερευνήτρια να απαλλαχθεί από τον ρόλο αυτό, θέτοντας ξεκάθαρα όρια και επικεντρώνοντας την ενέργεια της ομάδας στις δραστηριότητες.

Συμπληρωματικά να σημειωθεί ότι η σύσταση της ομάδας άλλαξε κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Ένα μέλος της ομάδας μετά από τα τρία πρώτα εργαστήρια αποφυλακίστηκε και γενικότερα τα δικαστήρια ήταν συχνό φαινόμενο. Κάποιοι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν και άλλα προγράμματα, όπως της απεξάρτησης του ΚΕΘΕΑ, όπου ήταν υποχρεωμένοι να παρευρίσκονται ορισμένες μέρες, συνεπώς έφευγαν νωρίτερα από τα εργαστήρια. Παράλληλα δύο άλλα άτομα, δρούσαν παρόμοια διότι έπρεπε να λάβουν το μεσημεριανό τους φαγητό για το κελί καθώς οι συγκρατούμενοί τους δεν ήταν σε θέση να περπατήσουν. Από τον Απρίλιο έως το πέρας των εργαστηρίων, ένα μέλος της ομάδας ανά δύο εβδομάδες είχε προγραμματισμένη κλήση μέσω Skype με την κόρη του και δεν εμφανιζόταν στα εργαστήρια. Τέλος, συχνά προέκυπταν γραφειοκρατικές υποχρεώσεις που καλούνταν οι συμμετέχοντες να εκπληρώσουν κατά τη διάρκεια του πρωινού ωραρίου.

Εν τέλει, συλλέχθηκαν τα δεδομένα, ελέγχτηκε η εγκυρότητα των αρχικών υποθέσεων και διατυπώθηκαν τα αποτελέσματα.

2.7 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

2.7.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εμπίπτει στην κατηγορία των ψυχομετρικών τεστ, που φιλοδοξούν να καταγράψουν με αριθμητικά δεδομένα τα ποικίλα χαρακτηριστικά του ανθρώπου (Βιτωράτου, 2004). Σκοπός των μεθόδων αυτών είναι η ποσοτική απόδοση της «καλύτερης, πληρέστερης και κυρίως ασφαλέστερης μέτρησης» (Μυλωνάς, 2007) των διαφόρων όψεων του ψυχισμού των ατόμων. Η εκτίμηση της νοημοσύνης, της συμπεριφοράς και των πεποιθήσεων εξαρτάται από τη μέτρηση της τιμών που αποδίδονται σε αυτά τα στοιχεία, τα οποία όμως χαρακτηρίζονται από αστάθεια καθώς δεν σχετίζονται με φυσικά μετρήσιμα μεγέθη. Στοχεύοντας συνεπώς στα εγκυρότερα αποτελέσματα, επιλέχθηκε για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, η μέτρηση της αξιοπιστίας της ψυχομετρικής κλίμακας του ερωτηματολογίου. Ο δείκτης α του Cronbach εκτιμά την αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας, παρουσιάζοντας την υψηλή ή χαμηλή συνοχή των ερωτήσεων αναφορικά με το ψυχομετρικό χαρακτηριστικό (Μάρκος, 2012) (τη συναισθηματική νοημοσύνη).

Μελετάται μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Δεύτερο στάδιο της ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων είναι η μέτρηση της κατανομής του δείγματος. Το δείγμα παρουσιάζει κανονική κατανομή όταν τα δεδομένα των μεταβλητών που βρίσκονται υπό μελέτη, εμφανίζονται διαγραμματικά σε σχήμα «καμπάνας» (Εμβαλώτης, Κατσης, & Σιδερίδης, 2006). Το σύνολο δηλαδή των απαντήσεων που συλλέχθηκε από το δείγμα δεν λαμβάνει ακραίες τιμές (Μανωλέσου, 2015). Για τον έλεγχο της κανονικότητας χρησιμοποιούνται κυρίως δύο τύποι. Για δείγμα άνω του 50 ($n > 50$) ενδείκνυται το κριτήριο των Kolmogorov-Smirnov, ενώ για μικρότερο του 50 δείγμα ($n < 50$) ο τύπος των Shapiro-Wilk. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέγεται ο δεύτερος τύπος ο οποίος «έχει πολύ υψηλή ισχύ σε πολλές περιπτώσεις σε σύγκριση με πολλούς άλλους ελέγχους» (Ηλιοπούλου, 2015).

Υπό την προϋπόθεση της κανονικής κατανομής του δείγματος, εφαρμόζεται στη συνέχεια ο έλεγχος των στατιστικών υποθέσεων με τη χρήση του εργαλείου «PairedSamplesTest» (Παπαδόπουλος, 2015). Αρχικά, οι στατιστικές υποθέσεις είναι δύο και σχετίζονται με τους στόχους της εκάστοτε έρευνας. Ως «Εναλλακτική Υπόθεση» τίθεται η διατύπωση της πρόβλεψης του αποτελέσματος της έρευνας που θέτει ο/η ερευνητής/τρια. Η αντίθετη νοηματικά υπόθεση ονομάζεται «Μηδενική Υπόθεση» και περιγράφει την αναποτελεσματικότητα της εναλλακτικής (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015). Επιπλέον, με στόχο την εύρεση στατιστικής διαφοράς ανάμεσα στα δύο ερωτηματολόγια, συμπληρωμένα πριν και μετά τις παρεμβάσεις, χρησιμοποιείται ο συσχετισμένος έλεγχος δηλαδή PairedSamplest-test. Το συγκεκριμένο τεστ «συγκρίνει τις μέσες τιμές για την ίδια συνεχή μεταβλητή, δύο συζευγμένων δειγμάτων» (Νικηφορίδης, 2009), όπου στην παρούσα έρευνα είναι το ίδιο δείγμα.

2.7.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Στην ποιοτική έρευνα τα αρχικά δεδομένα συλλέγονται και βάσει αυτών προσαρμόζεται η πορεία της ανάλυσης τους με την πάροδο του χρόνου (Γαλάνης, 2018). Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκε η επαγωγική ερευνητική προσέγγιση, κατευθυνόμενοι από το «ειδικό» προς το «γενικό». Σύμφωνα τη συγκεκριμένη μέθοδο, οι κατηγορίες που διαμορφώνουν το περιεχόμενο των δεδομένων, δεν καθορίζονται αρθριογιάπό τον ερευνητή. Τα εμπειρικά στοιχεία

εντάσσονται στο θεωρητικό πλαίσιο, προσφέροντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατασκευάσει από αυτά νέες, σημαντικές ερευνητικά υποθέσεις(Τσιώλης, 2014). Για την έγκυρη εφαρμογή αυτής της μεθόδου ο ερευνητής μπορεί να δημιουργήσει θεωρητικές ιδέες που πηγάζουν από τις προϋπάρχουσες επιστημονικές έρευνες και τη σχετική βιβλιογραφία(Ισάρη & Πουρκός, 2015). Οι θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης και των παραγόντων που την αποτελούν δημιουργούν μια βάση προσέγγισης των στοιχείων που συλλέχθηκαν από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας και τις καταγραφές της κριτικής φίλης.

2.8 Υλοποίηση έρευνας

Η έρευνα είναι μια έρευνα δράσης στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος του τμήματος Θεατρικών σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου: «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning». Το θέμα της έρευνας είναι «Το κοινωνιόδραμα ως μέσο βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης σε έγκλειστους ενήλικες» και βασίστηκε σε ειδικά προσαρμοσμένες παρεμβάσεις που διήρκησαν περίπου τρεις μήνες. Απευθύνθηκε σε μια κλειστή, εθελοντική ομάδα 12-15 μαθητών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κορυδαλλού, οι οποίοι συμμετείχαν εβδομαδιαίως σε ένα εργαστήριο διάρκειας δύο διδακτικών ωρών.

Ο πρωταρχικός στόχος του προγράμματος είναι η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη συμβολή των τεχνικών του κοινωνιοδράματος. Λαμβάνοντας υπόψη ποικίλα ερευνητικά δεδομένα, η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως ένα σύνολο κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες διακρίνονται σε κατηγορίες σχετικά με την αναγνώριση και τη ρύθμιση συναισθημάτων, τη διαχείριση σχέσεων, την αυτό-αντίληψη και την κοινωνική επίγνωση. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ως γενικοί στόχοι του εργαστηρίου τίθενται οι εξής:

1) Η καλλιέργεια και ανάπτυξη ενδοπροσωπικών ικανοτήτων όπως η αντίληψη, η αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, η συναισθηματική αυτοεπίγνωση, η ανεξαρτησία, ο αυτοέλεγχος, η αυτοπεποίθηση και η εκπλήρωση προσωπικών δυνατοτήτων.

2) Η ενίσχυση των διαπροσωπικών ικανοτήτων που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, την επικοινωνία, τη διαχείριση συγκρούσεων και αλλαγών, την ηγετική ικανότητα, τη δημιουργία δεσμών, την ομαδικότητα και τη συνεργασία.

3) Η βελτίωση των μέσων διαχείρισης προβλημάτων όπως του άγχους, της αναποτελεσματικότητας και του ελέγχου των παρορμήσεων.

4) Η θετική αντιμετώπιση της κοινωνικής εξέλιξης της ζωής, με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, της αυτορρύθμισης και της αισιοδοξίας.

Το βασικό ποσοτικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε δύο φορές στους συμμετέχοντες (στην αρχή και στο τέλος των εργαστηρίων) με σκοπό την ανάδειξη των ποσοτικών διαφορών. Τα ποιοτικά στοιχεία που προέκυπταν μετά από κάθε εργαστήριο καταγράφηκαν στο ημερολόγιο της ερευνήτριας.

3. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων

3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

Για να μετρήσουμε την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Chronbach's Alpha, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα, μετρήθηκε η αξιοπιστία των 4 παραγόντων (ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα). Εφόσον τα αποτελέσματα όλων των παραγόντων δεν ξεπερνούν το 0,7 ($>0,7$) (πίνακας 3.1), το ερωτηματολόγιο δεν πληροί την αξιοπιστία σε σχέση με το δείκτη εγκυρότητας.

Πίνακας 3.1 Τιμές Chronbach's Alpha για την κλίμακα μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

	Πριν	Μετά
Ευημερία	0,215	0,463
Αυτοέλεγχος	-1,376	-0,799
Συναισθηματικότητα	-0,121	-0,267
Κοινωνικότητα	0,09	-0,145

3.1.2 Έλεγχος κανονικότητας

Εφόσον το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι μικρότερο των 50 ατόμων, επιλέχθηκε ο δείκτης Shapiro-Wilk για την μέτρηση της κανονικότητας πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ο συγκεκριμένος δείκτης αναδεικνύει εάν υπάρχει κανονική κατανομή σε ένα δείγμα. Στην περίπτωση που ο δείκτης είναι άνω του 0,05, υποδηλώνεται η κατανομή είναι κανονική. Συνεπώς, εφόσον σε όλους τους παράγοντες και στη συνολική μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ο συγκεκριμένος δείκτης ξεπερνά το 0,05 (πίνακας 3.2), θεωρείται ότι υπάρχει κανονική κατανομή. Εφόσον, πληρείται αυτή η προϋπόθεση, έγινε ο έλεγχος με τη τεχνική PairedSampleTest.

Πίνακας 3.2 Μέτρηση κανονικότητας των μεταβλητών

		Statistic	df	Sig.
Πριν	Συναισθηματική Νοημοσύνη	0,934	11	0,457
	Ευημερία	0,89	11	0,141
	Αυτοέλεγχος	0,959	11	0,756
	Συναισθηματικότητα	0,922	11	0,334
	Κοινωνικότητα	0,942	11	0,541
	Μετά	Συναισθηματική Νοημοσύνη	0,969	11
Ευημερία		0,972	11	0,906
Αυτοέλεγχος		0,934	11	0,455
Συναισθηματικότητα		0,941	11	0,534
Κοινωνικότητα		0,942	11	0,548

3.1.3 Στατιστικός έλεγχος

Μηδενική υπόθεση (H_0): Δεν παρατηρείται καμία μεταβολή στην μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Παρατηρείται αύξηση του μέσου όρου της

συναισθηματικής νοημοσύνης μετά τις παρεμβάσεις.

Οι μέσοι όροι σε όλους τους παράγοντες παρουσιάζουν αύξηση.

(από το 3^ο πίνακάκι)

Ο έλεγχος t-test στηρίζεται στον υπολογισμό της τιμής (p-value) και αναδεικνύει το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας στα τελικά δεδομένα της έρευνας. Η τιμή που λαμβάνει το επίπεδο σημαντικότητας ορίζεται να μην ξεπερνά το 5% (0,05). Σύμφωνα με τη στήλη Sig(2 – tailed), η τιμή p δηλαδή το επίπεδο σημαντικότητας σε κάθε παράγοντα είναι μικρότερη του 0,05, άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ενισχύεται η εγκυρότητα της εναλλακτικής. Ημέτρηση της εγκυρότητας σχετίζεται με το κατά πόσο η μέτρηση που σχεδιάστηκε για μια έννοια, συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα είναι η «συναισθηματική νοημοσύνη», απεικονίζει πράγματι την έννοια στην οποία αναφέρεται, (Bryman, 2001) δηλαδή αν το τεστ μετρά τις διαφορές νοημοσύνης.

Συγκεκριμένα, εφαρμόζοντας τον παραπάνω έλεγχο προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα.

Μετά τις παρεμβάσεις προκύπτουν οι εξής τιμές (πίνακας 3.3.3). Για τον παράγοντα της ευημερίας παρατηρείται τιμή μεγαλύτερη του 0,05 ($p > 0,05$). Σχετικά με τον παράγοντα του αυτοελέγχου παρατηρείται τιμή μεγαλύτερη του 0,05 ($p > 0,05$). Συνεπώς για αυτούς τους δύο παράγοντες δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα, γεγονός που δείχνει ότι δεν επηρεάστηκαν από το πρόγραμμα. Για τον παράγοντα της συναισθηματικότητας παρατηρείται τιμή μικρότερη του 0,05 ($p < 0,05$). Για τον παράγοντα της κοινωνικότητας παρατηρείται τιμή μικρότερη του 0,05 ($p < 0,05$). Άρα αυτοί οι δύο παράγοντες επηρεάστηκαν από το πρόγραμμα καθώς έχουν στατιστική σημαντικότητα. Συνολικά, στη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρείται επίσης τιμή χαμηλότερη του 0,05 ($p < 0,05$). Κατά συνέπεια, η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάστηκε από το πρόγραμμα.

Πίνακας 3.3.1 Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Συναισθηματική Νοημοσύνη Πριν	4,1030	11	0,86403	0,26051
	Συναισθηματική Νοημοσύνη Μετά	4,3727	11	0,75921	0,22891
Pair 2	Ευημερία Πριν	4,5606	11	1,21626	0,36672
	Ευημερία Μετά	4,7727	11	0,98678	0,29753
Pair 3	Αυτοέλεγχος Πριν	4,0758	11	1,30035	0,39207
	Αυτοέλεγχος Μετά	4,3030	11	1,02961	0,31044
Pair 4	Συναισθηματικότητα Πριν	3,7045	11	0,85563	0,25798
	Συναισθηματικότητα Μετά	4,1136	11	0,64821	0,19544
Pair 5	Κοινωνικότητα Πριν	3,9545	11	1,13061	0,34089
	Κοινωνικότητα Μετά	4,2879	11	1,04640	0,31550

Πίνακας 3.3.2 Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Συναισθηματική Νοημοσύνη Πριν & Συναισθηματική Νοημοσύνη Μετά	11	0,966	0,000
Pair 2	Ευημερία Πριν & Ευημερία Μετά	11	0,931	0,000
Pair 3	Αυτοέλεγχος Πριν & Αυτοέλεγχος Μετά	11	0,967	0,000
Pair 4	Συναισθηματικότητα Πριν & Συναισθηματικότητα Μετά	11	0,951	0,000
Pair 5	Κοινωνικότητα Πριν & Κοινωνικότητα Μετά	11	0,975	0,000

Πίνακας 3.3.3 Paired Samples Tests

		Paired Differences					t	f	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Σ.Ν. Πριν- Σ.Ν. Μετά	0,26970	0,23497	0,07085	-0,42755	-0,11184	-3,807	10	0,003
Pair 2	Ευημερία Πριν- Ευημερία Μετά	0,21212	0,46602	0,14051	-0,52520	0,10095	-1,510	10	0,162
Pair 3	Αυτοέλεγχος Πριν- Αυτοέλεγχος Μετά	0,22727	0,40327	0,12159	-0,49819	0,04365	-1,869	10	0,091
Pair 4	Συναισθηματικότητα Πριν - Συναισθηματικότητα Μετά	0,40909	0,31170	0,09398	-0,61850	-0,19969	-4,353	10	0,001
Pair 5	Κοινωνικότητα Πριν- Κοινωνικότητα Μετά	0,33333	0,25820	0,07785	-0,50679	-0,15987	-4,282	10	0,002

3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης στηρίχθηκαν στις παρατηρήσεις και στα σχόλια που συλλέχθηκαν από το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Η συμμετοχική

παρατήρηση λειτούργησε επικουρικά στην αποσαφήνιση των δεδομένων και ενίσχυσε τις σκέψεις και τις απόψεις της ερευνήτριας σχετικά με την εξέλιξη των εργαστηρίων. Ακολουθήθηκε η επαγωγική μέθοδος. Επιπλέον, η ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων βασίστηκε στην ερμηνευτική μέθοδο, εφόσον τα ποιοτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν περιγράφουν την αναπαράσταση και αποδίδουν το νόημα των συμβάντων και των αλληλεπιδράσεων, μέσα από τη σκοπιά του υποκειμένου δηλαδή της ερευνήτριας (Γεωργιάδου & Κωστίτη, 2012). Μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση αναδείχθηκε η συμβολή του κοινωνιοδράματος στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και στην ανάπτυξη πληθώρας στοιχείων για την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

Ο ρόλος της ερευνήτριας στην έρευνα δράσης ήταν καθοριστικός, καθώς πέραν του σχεδιασμού της έρευνας ανέλαβε και την υλοποίηση. Να σημειωθεί ότι η απειρία της ερευνήτριας λήφθηκε εξ αρχής υπόψη και για το λόγο αυτό για κάθε πρόγραμμα δραστηριοτήτων ενημερωνόταν το Υπουργείο Παιδείας και η διεύθυνση του σχολείου, με σκοπό την αποφυγή δυσάρεστων και απρόβλεπτων καταστάσεων. Μετά από κάθε εργαστήριο η κριτική φίλη με την ερευνήτρια συζητούσαν διεξοδικά για το εργαστήριο και για τη θεματική που θα μπορούσε να επεξεργαστεί η ομάδα την επόμενη φορά.

Στο πρώτο εργαστήριο, βασικός στόχος ήταν να εξοικειωθεί η ομάδα με τη μορφή του εργαστηρίου και με την εμπυχώτρια. Όπως αναφέρει η κριτική φίλη: «στην πρώτη επαφή ανάμεσα στην εμπυχώτρια και στους συμμετέχοντες όπως ήταν φυσικό κυριαρχούσε η αμηχανία και από τις δυο πλευρές» (1^οΕργ., 27/3/2018). Η αποδοχή της ενεργού συμμετοχής στα εργαστήρια ήταν ένα σημαντικό κομμάτι του προγράμματος, καθώς οι κρατούμενοι δεν ήταν συνηθισμένοι σε δραστηριότητες που απαιτούσαν κίνηση, αλληλεπίδραση και πρωτοβουλία, εφόσον όλα τα εργαστήρια που συμμετείχαν έως τότε στηρίζονταν στη συζήτηση. Εκφράστηκαν με μη λεκτικούς τρόπους διάφοροι ενδοιασμοί και οι φόβοι σχετικά με το ότι κλήθηκαν να σηκωθούν από την καρέκλα, να μιλήσουν μεταξύ τους, να μοιραστούν κάποιο προσωπικό στοιχείο, σύντομα ελαττώθηκαν. Επιπλέον, εντοπίστηκε η περιορισμένη ικανότητα προσαρμογής σε νέες συνθήκες. Οι αντιδράσεις που σημειώθηκαν σχετικά με τη δομή του εργαστηρίου ήταν πολλές και αρνητικές, ιδιαίτερος όταν κατάλαβαν ότι θα είχαν ενεργητικό ρόλο κι όχι απλώς ενός παθητικού μαθητή που ακούει τον καθηγητή, περιμένοντας με ανυπομονησία το διάλειμμα. Μάλιστα, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της κριτικής φίλης ένας συμμετέχων είπε: «...αφού είμαστε στο σχολείο γιατί δεν θα καθόμαστε στα θρανία, και θα παίζουμε, τι είμαστε παιδιά για να παίζουμε...».

Η πρώτη δραστηριότητα, δηλαδή η γνωριμία της ομάδας τους κινητοποίησε και τους χαλάρωσε από το άγχος που είχε δημιουργηθεί όταν αντίκρισαν μια τάξη όπου δεν μπορούσαν να κάτσουν στα θρανία γιατί βρίσκονταν στο πλάι. Η κριτική φίλη σημειώνει: *«παρά το πρώτο ξάφνιασμα όλοι οι συμμετέχοντες πήραν μέρος στο πρώτο παιχνίδι και με αυτό τον τρόπο έγινε το πρώτο βήμα ώστε και οι συμμετέχοντες και η εμπυχώτρια να νιώσουν καλύτερα και να φύγει το άγχος και η αμηχανία»*(1^οΕργ., 27/3/2018). Ένωσαν ακόμα πιο άνετα με τη δεύτερη και την πέμπτη δραστηριότητα, μάλιστα στους περισσότερους άρεσαν ιδιαίτερος γιατί τους θύμιζαν παιχνίδι κι όχι μάθημα. Όλοι συμμετείχαν εν τέλει ενεργητικά βέβαια σε διαφορετικό βαθμό. Ενισχύθηκε η κοινωνικότητα τους και δημιουργήθηκε το περιβάλλον για την ανάπτυξη σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Να επισημανθεί ότι κάποιοι συμμετέχοντες, παρότι μαθητές του ίδιου σχολείου, δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους, ούτε είχαν συνυπάρξει στον ίδιο χώρο πρότερα, αφού φοιτούσαν σε διαφορετική τάξη ή τμήμα. Σχετικά με τη συνέντευξη, οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν στα ζευγάρια ήταν αρκετά περιορισμένες, (οι περισσότεροι ρώτησαν για την οικογένεια, για το πόσο καιρό είναι στη φυλακή, για τη δουλειά). Αυτό ήταν αναμενόμενο να συμβεί, διότι οι κώδικες επικοινωνίας σε αυτό τον χώρο πρωτίστως πρέπει να εξυπηρετούν την ασφάλεια (σωματική και ψυχολογική) του καθενός, συνεπώς οποιαδήποτε άλλη ερώτηση θα έφερνε σε δύσκολη θέση τον συνομιλητή του. Ανακάλυψαν όμως το βαθύτερο σκοπό της δραστηριότητας, συνειδητοποίησαν κάποια κοινά στοιχεία που έχουν, απομακρύνθηκαν για λίγο από το άτομο τους και επικοινωνήσαν, συναισθάνθηκαν ο ένας τον άλλον.

Το δεύτερο εργαστήριο στόχευε στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, της οικειότητας και της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Η πρώτη άσκηση, το ζιπ-ζαπ, ενεργοποίησε τους συμμετέχοντες που εξέφρασαν πάλι ενδιαασμούς για τον ενεργητικό τρόπο συμμετοχής στο εργαστήριο, η κριτική φίλη συμπληρώνει: *«η ενέργεια της εμπυχώτριας αλλά και η επιθυμία κάποιων από τους άλλους συμμετέχοντες άμβλυνα γρήγορα τα εμπόδια και όλοι συμμετείχαν με προθυμία, η οποία γινόταν φανερή από τα χαμόγελα που είχαν στα πρόσωπά τους»* (2^οΕργ., 16/4/2018). Δύο τρία άτομα αντίθετα, εξ' αρχής έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις νέες δραστηριότητες και παρουσίασαν ενθουσιασμό για τα παιχνίδια. Στη δεύτερη δραστηριότητα ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με κάτι πιο δημιουργικό, εφόσον μπορούσαν να σχεδιάσουν ότι ήθελαν. Πολλοί συμμετέχοντας επέλεξαν σχήματα που είχαν κάποιο ιδιαίτερο νόημα και μάλιστα δεν δίστασαν να το σχολιάσουν. Για παράδειγμα ένας σχημάτισε ένα σταυρό και σχολίασε

το πόσο λαμβάνει βοήθεια από το θεό. Αυτή η άσκηση λειτούργησε πολύ θετικά για την ενίσχυση της συνεργασίας, αφού προϋποθέτει σωματική επαφή και συγκέντρωση στις κινήσεις του άλλου. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε σαν έναυσμα για την έκφραση κάποιων σκέψεων χωρίς όμως συγκεκριμένη στόχευση.

Οι επόμενες τρεις δραστηριότητες ήταν εισαγωγικές στην τεχνική του κοινωνιοδράματος. Μέσα από ένα κινητικό παιχνίδι όπου οι παίκτες δεν έχουν τον χρόνο να σκεφτούν, αναδεικνύονται πιο αυθόρμητα τα ενδιαφέροντα της ομάδας και τα κοινά στοιχεία που μοιράζονται. Η κριτική φίλη υποστηρίζει ότι: *«τους δόθηκε η δυνατότητα να επικοινωνήσουν στην ομάδα ένα στοιχείο της προσωπικότητας τους»*(2^οΕργ., 16/4/2018). Παράλληλα να σχολιαστεί ότι η άσκηση με τους δύο κύκλους αποτελεί μια πιο ομαλή μετάβαση από τη δυαδική επικοινωνία στην ομαδική αλληλεπίδραση. Η μετέπειτα συζήτηση και μικρή δραματοποίηση βάσει των κοινών στοιχείων (π.χ. ποδόσφαιρο, οικογένεια) λειτούργησε επικουρικά για τη διαχείριση του άγχους και την πίεση, καθώς και για την εύρεση εσωτερικών κινήτρων. Αυτό αιτιολογήθηκε μέσα από την τελική κουβέντα διότι ειπώθηκαν φράσεις: «Έτσι θα να σε λίγους μήνες που θα βγω», και «ευτυχώς που χουμε και κάτι να περιμένουμε κάθε μέρα». Φάνηκε να ενισχύεται η ελπίδα τους για το μέλλον τους και να αποδυναμώνεται το συναίσθημα της παραίτησης και της ματαιότητας.

Το *τρίτο εργαστήριο* εστίασε στη συνεργασία της ομάδας μέσα από το παιχνίδι. Οι τρεις πρώτες δραστηριότητες κινητοποίησαν πολύ την ομάδα. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες πλέον συμμετείχαν με όρεξη στο εργαστήριο και δεν εξέφρασαν φόβους για την έκθεσή τους σε αυτό το επίπεδο του παιχνιδιού. Κατά την άποψη της κριτικής φίλης: *«κάποιοι δείχνουν περισσότερη διάθεση συμμετοχής, άλλοι συμμετέχουν από καλή διάθεση και πιθανώς συγκαταβατικά»* (3^οΕργ., 23/4/2018). Η δραστηριότητα «ο κλειδοκράτορας» τους έθεσε σε μια κατάσταση που έπρεπε να συνεργαστούν, να γίνουν όλοι μια ομάδα για να κερδίσουν το στόχο. Εκφράστηκαν πολλά θετικά σχόλια και γέλασαν πολύ, στοιχείο που κατά την άποψη της ερευνήτριας σχετίζεται με την ανάπτυξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στην ομάδα και την εμπυχώτρια. Η κριτική φίλη καταγράφει: *«αρχικά ένα άτομο φέρεται εγωιστικά και προσπαθεί να τα καταφέρει μόνος του και ενοχλείται όταν του εξηγείται πως δεν μπορεί να τα καταφέρει μόνος του, στη συνέχεια όμως υπάρχει περισσότερη συνεννόηση και τα καταφέρνουν σαν ομάδα»*(3^οΕργ., 23/4/2018). Είναι πολύ σημαντικό σε ένα τέτοιο πλαίσιο να συνειδητοποιούν οι έγκλειστοι ότι δεν πρόκειται να κριθούν, να σχολιαστούν αλλά και ούτε να

αξιολογηθούν για τη συμπεριφορά τους και τις πράξεις τους. Βέβαια αυτό ήταν στοιχείο που καλλιεργήθηκε σταδιακά κατά τη διάρκεια του όλου του προγράμματος.

Στο δεύτερο στάδιο του εργαστηρίου, της επεξεργασίας θεμάτων με τη χρήση δυναμικών εικόνων, αναδείχθηκαν κάποια ενοχλητικά στοιχεία του σχολείου. Αναφέρθηκαν ιδιαίτερα στην αυστηρότητα του πλαισίου, γεγονός που του οδήγησε στη δημιουργία δύο εικόνων, όπου υπήρχε ο καθηγητής και οι μαθητές. Ο αναστοχασμός που ακολούθησε είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι συζήτησε η ομάδα από που προκύπτουν αυτές οι ενοχλητικές συμπεριφορές. Δικαιολόγησαν τόσο τους καθηγητές, βρήκαν τις αιτίες που προκαλούν αυτή την αυστηρότητα, ενώ παράλληλα αιτιολόγησαν τη δική τους συμπεριφορά με λογικά επιχειρήματα. Υποστήριξαν ότι νιώθουν ιδιαίτερη καταπίεση στο σχολείο, γιατί όλη την ημέρα στην πτέρυγα και στο κελί έχουν περιορισμένους χώρους που μπορούν να κινηθούν, αλληλεπιδρούν με τα ίδια άτομα και γενικότερα έχουν κουραστεί από την ίδια καθημερινότητα. Συνεπώς όταν έρχονται στο σχολείο έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν στους καθηγητές, να βγουν στο προαύλιο και τους αναπτύσσεται η ανάγκη να μην περιορίζονται από τις υποδείξεις συμπεριφοράς των καθηγητών. Από την άλλη πλευρά, παρουσίασαν τον αντίκτυπο αυτής της κατάστασης και μπήκαν στη θέση των καθηγητών που προσπαθούν να διατηρήσουν μια τάξη και να προσφέρουν γνώση στους μαθητές. Ήταν αξιοθαύμαστο κατά την άποψη της ερευνήτριας τόσο το γεγονός της αναγνώρισης των δύο διαφορετικών πλευρών και ρόλων, όσο και της λεκτικής έκφρασης αυτών των σκέψεων.

Το πρώτο στάδιο του *τέταρτου εργαστηρίου* επικεντρωνόταν στην σωματική επαφή. Από την πρώτη άσκηση φάνηκε πως κάποιοι συμμετέχοντες ένιωθαν πιο άνετα να έχουν σωματική επαφή με τους άλλους κι άλλοι όχι. Επί παραδείγματι ήταν δύο άτομα που αμέσως δοκίμασαν να αγγίξουν μέρη του σώματος πέραν της ωμοπλάτης και των χεριών. Το πάθος αυτών των ανθρώπων για να νικήσουν έδωσε θάρρος στην υπόλοιπη ομάδα να δοκιμάσει κινήσεις και αγγίγματα διαφορετικά από τα καθιερωμένα. Σύντομα όλοι οι παίχτες στόχευαν στη νίκη κι ένιωσαν επιτυχία όταν κέρδισαν. Η κριτική φίλη επιβεβαιώνει την επιτυχία της άσκησης αναφέροντας: «είναι ένα παιχνίδι που πέτυχε να ενεργοποιήσει τους συμμετέχοντες τόσο σωματικά όσο και νοητικά και να τους ωθήσει στη συμμετοχή» (4^οΕργ., 23/4/2018). Στη δεύτερη άσκηση τα σώματά τους ήρθαν πολύ κοντά αλλά δεν εξέφρασαν δυσαρέσκεια, μάλιστα επειδή την πρώτη φορά που δοκίμασαν να λύσουν τον κόμπο δεν τα κατάφεραν, πρότειναν να προσπαθήσουν περισσότερες φορές. Η κριτική φίλη αναφέρει: «το ενδιαφέρον είναι πως οι συμμετέχοντες επιθυμούν να προσπαθήσουν και τρίτη φορά...προτείνουν τρόπους.

Φαίνεται πως τους αρέσει και έχουν εμπλακεί στη διαδικασία...δημιουργείται ένας κύκλος (με φόρα προς τα έξω) και είναι μια ευχάριστη στιγμή για την ομάδα» (4^οΕργ., 23/4/2018). Ενισχύθηκε έτσι η αυτοπεποίθησή τους και ενδυναμώθηκε η πεποίθηση ότι η επιμονή πολλές φορές είναι καρποφόρα και οδηγεί στην επιτυχία.

Το δεύτερο στάδιο του εργαστηρίου περιείχε την επεξεργασία των αρνητικών και θετικών στοιχείων του εαυτού τους. Πολλοί από τους συμμετέχοντες προβληματίστηκαν με τη μία λέξη που κλήθηκαν να αναφέρουν, γιατί η πλειοψηφία μπορούσε να την περιγράψει περιφραστικά. Στην προσπάθειά τους να εκτελέσουν την οδηγία, εξήγησαν πολλές καταστάσεις που ήθελαν να προσεγγίσουν βοηθώντας την υπόλοιπη ομάδα να καταλάβει το νόημα και να νιώσει άνετα να μιλήσουν για τον εαυτό τους. Για παράδειγμα μέλη ανέφεραν ότι: «νευριάζω εύκολα», «είμαι πολύ μαλακός». Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της κριτική φίλης: *«όταν μαζεύονταν κάποια άτομα κοντά (στη δραστηριότητα «Νησάκια»), έχοντας κάτι κοινό έδειχναν μια θετική στάση, έδειχναν πως χαίρονταν που μοιράζονται κάτι» (4^οΕργ., 23/4/2018). Κατά την άποψη της εμπυχωτριάς, τα μέλη της ομάδας συνεργάστηκαν και συνειδητοποίησαν στοιχεία για τον εαυτό τους μέσα από την ανάλυση του κάθε στοιχείου και της έννοιας που έδινε ο καθένας. Στη συνέχεια το στοιχείο που επέλεξαν να αναπαραστήσουν με τη χρήση παιχνιδιών ρόλων ήταν η νευρικότητα. Παρουσίασαν μια καθημερινή σκηνή μέσα στο κελί όπου ο ένας συγκρατούμενος κάνει φασαρία ενώ ο άλλος θέλει να κοιμηθεί. Τα δύο πρώτα άτομα που πήραν την πρωτοβουλία και ανέλαβαν να δραματοποιήσουν τη σκηνή, παραδέχτηκαν ότι οι ρόλοι που ανέλαβαν αντιστοιχούσαν στην πραγματικότητα. Προκλήθηκε κουβέντα σχετικά με τους λόγους του εκνευρισμού, τις αντιδράσεις και τις πιθανές λύσεις του προβλήματος. Αυτή η άσκηση σύμφωνα με την άποψη της ερευνήτριας έθεσε τα μέλη της ομάδας στη θέση του «άλλου». Είχαν την ευκαιρία μέσα από αυτή τη διαδικασία να συναισθανθούν τον εν δυνάμει συγκρατούμενό τους, να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους και βρουν διόδους επικοινωνίας.*

Το πέμπτο εργαστήριο αρχικά στόχευε στην επικοινωνία της ομάδας μέσω μη λεκτικών μέσων, ώστε να μπορέσουν να τη χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο στο κοινωνιοδραματικό μέρος. Η πρώτη άσκηση, η «νουμερομπάλα», ήταν ευεργετική για αυτό τον σκοπό, καθώς βοήθησε στη συγκέντρωση της ομάδας. Σύμφωνα με τις καταγραφές της κριτικής φίλης επισημαίνονται η ενίσχυση της συνεργασίας και της επικοινωνίας καθώς σημειώνει: *«αυτοί που έχουν καταλάβει το παιχνίδι το εξηγούν και στους υπόλοιπους» (5^οΕργ., 8/5/2018). Οι επόμενες δύο δεν περιείχαν λόγο, οπότε τα*

μέλη άρχισαν να παρατηρούν με προσοχή τις κινήσεις και το πρόσωπο των υπολοίπων. Δυσκολεύτηκαν αρκετά να απομονώσουν τη δράση τους από το λόγο. Όταν συνειδητοποίησαν ότι είχαν πετύχει τη «χρονολογική σειρά», ένιωσαν ικανοποίηση και χαρά. Σχολίασαν τα βλέμματά τους και με ποιους τρόπους ο καθένας προσπάθησε να περάσει ένα μήνυμα στην ομάδα. Σημαντικό στοιχείο, όπως αναδεικνύει η κριτική φίλη, ήταν: *«η σταδιακή εξάλειψη του φαινομένου όταν δεν καταφέρνει κάποιος κάτι να τα παρατά»*(5^οΕργ., 8/5/2018).

Στο δεύτερο στάδιο του εργαστηρίου, η ομάδα κλήθηκε να επιλέξει έναν από τους τέσσερις ρόλους που είχαν χρησιμοποιηθεί στο παιχνίδι «ψείρες»: α) γιος μητέρας, β) γιος πατέρα, γ) αδερφός κάποιου/ας, δ) μαθητής σχολείου. Επιλέχθηκε ο τελευταίος ρόλος, μαθητής σχολείου, εφόσον τους ήταν πιο οικείο. Η άσκηση ρόλος στον τοίχο αποκάλυψε πολλές σκέψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους μέσα στο σχολείο. Ανέφεραν τόσο θετικά στοιχεία: «καλός μαθητής, φιλικός, κοινωνικός με όλους» όσο και αρνητικά «δεν ξέρω να γράφω, δεν μιλάω, βαριέμαι». Όπως εξηγεί η κριτική φίλη: *«...τα στοιχεία ήταν στην ουσία δικά τους χαρακτηριστικά ...έδειξαν ειλικρίνεια και ένιωσαν εμπιστοσύνη να εκφραστούν χωρίς το φόβο κριτικής»*(5^οΕργ., 8/5/2018).

Έπειτα αποφάσισαν να παρουσιάσουν μια σκηνή ενός μαθητή που δεν καταλαβαίνει την ελληνική γλώσσα και όλοι οι άλλοι τον χλευάζουν. Το ρόλο του μαθητή τον δοκίμασαν δύο άτομα που ανέδειξαν την αδικία και έφεραν παραδείγματα αντίστοιχων καταστάσεων. Εμφανίστηκε ένας «ειρηνοποιός» που λειτούργησε διπλωματικά και τελικά κατάφερε να πείσει όσους χλεύαζαν το μαθητή να τον βοηθήσουν. Ο ρόλος του ειρηνοποιού λειτούργησε καταπραϋντικά για τα συναισθήματα του μαθητή, καθώς συνειδητοποίησε πως δεν είναι μόνος του σε αυτόν τον αγώνα. Σε αυτό το εργαστήριο, η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι καλλιεργήθηκαν ποικίλα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η ενσυναίσθηση, η αποδοχή και η συνύπαρξη με το διαφορετικό, η δημιουργία σχέσεων υπό δύσκολες συνθήκες και συνεπώς η κατανόηση των συναισθημάτων του περίγυρου.

Στο έκτο εργαστήριο αφιερώθηκε το πρώτο μέρος στην αφύπνιση του σώματος μέσα από τη χρήση ρυθμών. Η ομάδα κλήθηκε να παράξει διάφορους ρυθμούς μέσα στο πλαίσιο των παιχνιδιών. Αυτό το στοιχείο της μουσικής ήταν πρωτόγνωρο για την ομάδα, συνεπώς αντιμετώπισαν ορισμένες δυσκολίες. Όμως ανταποκρίθηκαν στις οδηγίες της εμπυχωτριάς και ευχαριστήθηκαν ιδιαίτερος το παιχνίδι ο κυνηγός των ρυθμών. Οι πρώτες τέσσερις δραστηριότητες σύμφωνα με την ερευνήτρια ενίσχυσαν

την επικοινωνία της ομάδας, την ομαδική συγκέντρωση και την αυτοπεποίθηση τους γιατί πέτυχαν σε έναν νέο τομέα που δεν είχαν ξαναδοκιμάσει. Η κριτική φίλη υπογραμμίζει την καρποφόρα επιλογή της δραστηριότητας, γράφοντας: *«η δράση ήταν πολύ εύστοχη, ...είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν τον δικό τους ρυθμικό κώδικα, να επικοινωνήσουν με ένα τρόπο διαφορετικό...να δείξουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον ... κατάφεραν συγκεντρώθηκαν και ενωμένοι, ζωντάνεψε η αίθουσα και δημιούργησε μία ευφορία»* (6^οΕργ., 15/5/2018).

Το δεύτερο μέρος του εργαστηρίου ήταν συνέχεια του πέμπτου εργαστηρίου καθώς είχε αναδειχθεί ένα σημαντικό θέμα, το οποίο επιδεχόταν περαιτέρω επεξεργασία. Συζητήθηκε εάν έχουν νιώσει τα μέλη της ομάδας θύματα χλευασμού και πως το έχουν αντιμετωπίσει. Αναφέρθηκαν κάποια περιστατικά που είχαν βιώσει στο παρελθόν, κυρίως από την πιο νεαρή ή παιδική τους ηλικία. Στη συνέχεια, για την αποφυγή ταύτισης προσώπων και γεγονότων, η εμπυκώτρια παρότρυνε την ομάδα να επιλέξει έναν ρόλο που να σχετίζεται με το θέμα. Για τη δημιουργία του πλαισίου της σκηνής (χώρος, χρόνος, ηλικία, πρόσωπα), χρησιμοποιήθηκε η δραστηριότητα «ανακριτική καρτέλα». Ένας συμμετέχων ανέλαβε την ενσάρκωση αυτού του ρόλου και κάθισε στην καρτέλα. Η υπόλοιπη ομάδα προσπάθησε να τον βομβαρδίσει με ερωτήσεις και να αποσπάσει όσες περισσότερες πληροφορίες μπορεί για αυτόν τον ρόλο. Η κριτική φίλη αναφέρει για τη δραστηριότητα: *«Πολύ έντεχνα έγινε αποφυγή οποιασδήποτε συσχέτισης με την έννοια της ανάκρισης που όπως είναι αναμενόμενο θα είχε αρνητική χροιά για τους συμμετέχοντες»* (6^οΕργ., 15/5/2018). Κατέληξαν να πλάσουν μια σκηνή ενός εφήβου που τον κοροϊδεύουν οι συμμαθητές του για το πάχος του. Το κοινωνιοδραματικό εργαλείο που επιλέχθηκε κυρίως για την επεξεργασία της σκηνής ήταν το «double» καθώς τα περισσότερα μέλη είχαν εκφράσει κάποια άποψη, οπότε ήταν σε θέση να εμβαθύνουν αρκετά στα συναισθήματα και στις σκέψεις των ηρώων. Ενδιαφέρον ήταν πως αυτή τη φορά δεν υπήρξε ειρηνοποιός, που να ενώνει τις δύο πλευρές, αλλά η λύση δόθηκε από τον ήρωα ο οποίος αποφάσισε να μην δίνει πλέον σημασία σε αυτούς τους ανθρώπους. Σε αυτό το εργαστήριο, τα μέλη της ομάδας συμμετείχαν περισσότερο στο μέρος του κοινωνιοδράματος και φάνηκε να καλλιεργείται η κατανόηση σχετικά με τα άτομα που βάζονται από προκαταλήψεις και να νιώθουν ικανά να αντιμετωπίσουν αντίστοιχες καταστάσεις. Προσθέτει η κριτική φίλη: *«Η διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα μία κάποια ενδυνάμωση των ατόμων...μέσα από την αναγνώριση των συναισθημάτων που βιώνει το άτομο που υφίσταται την επίθεση*

και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιήσει για να διαχειριστεί αυτή την κατάσταση»(6^οΕργ., 15/5/2018).

Το έβδομο εργαστήριο στόχευε στην επικέντρωση της ομάδας στην επίγνωση των συναισθημάτων που προκύπτουν μέσα στις σχέσεις. Η πρώτη δραστηριότητα επιλέχθηκε για τη συγκέντρωση και την αφύπνιση του σώματος. Η δεύτερη δραστηριότητα, είχε σκοπό να ανακαλύψουν οι συμμετέχοντες τη σημασία της συνεργασίας, μέσα από ένα παιχνίδι σωματικής δύναμης. Η ισορροπία που μπορεί να προσφέρει μια σχέση συνεργασίας είναι πολύτιμη. Δύο ζευγάρια παραιτήθηκαν γρήγορα και δεν κατάφεραν να ισορροπήσουν, τα υπόλοιπα που το πέτυχαν φάνηκε να δεσμεύονται πραγματικά σε αυτό που κάνουν και να προσπαθούν τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τον άλλον. Κατά την τρίτη δραστηριότητα, οι περισσότεροι έγραψαν θετικά στοιχεία οπότε υπήρξαν περισσότεροι κνηγοί και κατάφεραν να πιάσουν ταχύτατα τους υπόλοιπους. Αυτή η άσκηση λειτούργησε περισσότερο ως έναυσμα για το επόμενο στάδιο κι ώθησε την ομάδα να επεξεργαστεί το θέμα της συνεργασίας.

Στο δεύτερο στάδιο, η ομάδα συζήτησε τα στοιχεία που είχαν καταγραφεί. Ένα από αυτά ήταν η προδοσία που μπορεί να προκύψει μέσα από κάποια συνεργασία. Μάλιστα αυτό αναφέρθηκε μέσα από μια προσωπική εμπειρία ενός μέλους της ομάδας. Η εμπυχώτρια ρώτησε την ομάδα αν έχουν οι υπόλοιποι συμμετέχοντες κάποια αντίστοιχη ιστορία στο μυαλό τους. Κάποιοι ανταποκρίθηκαν θετικά. Συνεπώς, το θέμα που επιλέχθηκε αφορούσε την προδοσία μέσα στο πλαίσιο της συνεργασίας. Δημιούργησαν μια σκηνή, όπου δύο ληστές κλέβουν μια τράπεζα κι ο ένας από φόβο μην τον συλλάβουν οι αστυνομικοί αποφασίζει να φύγει λίγο μετά την αρχή της ληστείας. Η αναπαράσταση περιείχε δύο σκηνές (κατά τη διάρκεια της ληστείας και συνάντηση την επόμενη μέρα) και στηρίχθηκε στην εναλλαγή ρόλων. Σε αυτό το στάδιο οι συμμετέχοντες εξέφρασαν συναισθήματα θυμού και απογοήτευσης. Όμως σημαντικό ήταν ότι ορισμένα από τα τέλη που δόθηκαν (π.χ. συγχώρεσης) ενίσχυσαν την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου και της εκλογίκευσης πράξεων προς το άτομο.

Το όγδοο εργαστήριο, ξεκίνησε μια ώρα αργότερα από το προκαθορισμένο διότι υπήρχε εκδήλωση στο σχολείο όπου έπρεπε όλοι οι μαθητές να παρευρίσκονται. Για το λόγο αυτό κάποιες δραστηριότητες αφαιρέθηκαν από το πρόγραμμα. Πραγματοποιήθηκαν δύο δραστηριότητες συγκέντρωσης και αφύπνισης του σώματος, οι οποίες άρεσαν πολύ στους συμμετέχοντες. Η πρώτη δραστηριότητα τους ήταν οικεία και όπως σημειώνει η κριτική φίλη: «υπήρχε διάθεση και γέλιο» (8^οΕργ., 29/5/2018).

Στη δεύτερη δραστηριότητα, που στόχευε στην ενεργοποίηση του σώματος και στη συγκέντρωση, η ομάδα έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και επιμονή να το πετύχουν: μια συμπεριφορά αντίθετη από τους φόβους και τους ενδοιασμούς που παρουσίαζαν στα αρχικά εργαστήρια. Σύμφωνα με την άποψη της κριτικής φίλης: «τα άτομα πήραν το παιχνίδι σοβαρά, παθιάστηκαν και επέμεναν να το κάνουν σωστά»(8^οΕργ., 29/5/2018). Τα παραπάνω στοιχεία, συνάδουν με την βελτίωση κάποιων στοιχείων της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως της προσαρμοστικότητας σε νέα συνθήκες, εύρεσης προσωπικών κινήτρων (δεν παραιτήθηκαν και θέλησαν να προσπαθήσουν μέχρι να το πετύχουν) και της χαράς καθώς κατάφεραν να διασκεδάσουν.

Στο δεύτερο στάδιο του εργαστηρίου, η ομάδα επεξεργάστηκε το θέμα της εξουσιαστικής συμπεριφοράς ατόμων που βρίσκονται σε θέση ισχύος. Η δραστηριότητα, «status», λειτούργησε ως έναυσμα για τον προσδιορισμό της σκηνής. Επιλέχθηκε η δραματοποίηση μιας δίκης, όπου η δικαστική έδρα (πρόεδρος, γραμματέας) αποφασίζει να επιβάλλει μεγαλύτερη ποινή σε κάποιον που είχε μικρότερο μερίδιο ευθύνης από κάποιον συγκατηγορούμενό του, ο οποίος καταδικάστηκε να εκτίσει πολύ λιγότερα χρόνια φυλάκισης. Το θέμα αφορούσε ιδιαιτέρως την ομάδα και όπως αναφέρει η κριτική φίλη «*οι ερμηνείες είναι πιο αληθινές και οι ρόλοι πιο ολοκληρωμένοι*»(8^οΕργ., 29/5/2018). Στο τέλος συζητήθηκε εάν έχουν υπάρξει σε αντίστοιχες καταστάσεις. Τα μέλη της ομάδας έχοντας όλα βιώσει τη συνθήκη του δικαστηρίου, εξέφρασαν τα συναισθήματά τους και οι περισσότεροι εστίασαν στην αδικία που έχει εκδηλωθεί εις βάρος τους. Σύμφωνα με την άποψη της ερευνήτριας, το σημαντικό στοιχείο αυτού του εργαστηρίου ήταν το γεγονός ότι μέσα από ένα θέμα οικείο, οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν σκέψεις και συναισθήματα σε ένα πλαίσιο κατανόησης και εμπιστοσύνης. Η αναγνώριση και η επίγνωση μιας κατάστασης όπου τα έντονα συναισθήματα κυριαρχούν, προάγουν τον καλύτερο έλεγχο των αντιδράσεων και των παρορμήσεων.

Το *ένατο εργαστήριο* έλαβε χώρα σε άλλη αίθουσα και λόγω καθαριότητας καθυστέρησε να ξεκινήσει. Στόχευε στην ανάπτυξη της φαντασίας και στην ενίσχυση της θετικής στάσης απέναντι στο μέλλον. Εφόσον ήταν το τελευταίο ουσιαστικά εργαστήριο σκοπός ήταν να κλείσουμε το πρόγραμμα με ένα ελπιδοφόρο μήνυμα για το μέλλον. Κατά τις δύο πρώτες δραστηριότητες η ομάδα δυσκολεύτηκε να συγκεντρωθεί αλλά εν τέλει το πετυχαίνει και δείχνει ενδιαφέρον για την επιτυχημένη έκβαση της 2^{ης} άσκησης. Όπως αναφέρει και η κριτική φίλη: «*με κάποια καθυστέρηση σηκώνονται όλοι όρθιοι και αποφασίζουν να συγκεντρωθούν*» (9^οΕργ., 5/6/2018).

Στο δεύτερο στάδιο του εργαστηρίου, η ομάδα ασχολήθηκε με την περιγραφή του ιδανικού σπιτιού, μια θεματική που είχαν επιλέξει οι συμμετέχοντες από το προηγούμενο εργαστήριο. Η συζήτηση προσανατολίστηκε προς την περιγραφή του ιδανικού κελιού, το «λουξ κελί» όπως το είπε χαρακτηριστικά ένας συμμετέχοντας. Τα μέλη περιέγραψαν αυτά που ήθελαν να έχει το κελί τους, τονίστηκε κυρίως η ανάγκη για ιδιωτικότητα που δεν υπάρχει για όλους στις φυλακές Κορυδαλλού. Η θεματική της ιδιωτικότητας επεκτάθηκε μέσα από τη συζήτηση στους τρόπους διαχείρισης μιας διαφωνίας. Δραματοποίησαν κάποιες ενδεικτικές σκηνές καθημερινότητας στο κελί όπου σημειώθηκαν διαπληκτισμοί. Οι περισσότερες αναπαραστάσεις, όπως σημειώνει η κριτική φίλη, «κατέληξαν σε αδιέξοδο που πήγαζε από την ανισότητα εξουσίας ανάμεσα στα πρόσωπα που παρουσιάζονται. Το θετικό γεγονός είναι ότι οι συμμετέχοντες συνειδητοποιούν την ύπαρξη αυτής της ανισότητας» (9^ο Εργ., 5/6/2018) ως αίτιο των εντάσεων.

Συνοψίζοντας, μέσα από τις παρεμβάσεις προκύπτουν τέσσερις φάσεις εξέλιξης του προγράμματος, οι οποίες βασίστηκαν στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων.

Αρχικά, παρατηρήθηκε η εξοικείωση των εγκλείστων με τον συμμετοχικό χαρακτήρα του προγράμματος και με την καλλιέργεια ομαδικής συνεργασίας και δράσης. Αρχής δεδομένης του περιβάλλοντος, της έλλειψης εμπιστοσύνης και της περιορισμένης φαντασίας, ανωτέρω στοιχεία ήταν απαραίτητα για την εφαρμογή οποιαδήποτε περαιτέρω κοινωνιοδραματικής τεχνικής.

Το δεύτερο στάδιο, σχετίζεται με την έκφραση προσωπικών σκέψεων και ανησυχιών. Τα μέλη της ομάδας με το πέρας των πρώτων εργαστηρίων, ένιωθαν πιο άνετα, εκφράζονταν αρκετά ειλικρινά (όπως φάνηκε στη δραστηριότητα «ρόλος στον τοίχο») και μετέδιδαν στοιχεία του εαυτού τους στην ομάδα. Η δραστηριότητα «νησάκια» ενίσχυσε τόσο την ενσυναίσθηση όσο και την αναγνώριση ατομικών χαρακτηριστικών. Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι κατάφεραν να μιλήσουν για τα αρνητικά τους στοιχεία και κατανοήσουν την αντίληψη του περίγυρου σχετικά με αυτά.

Στη συνέχεια, σημειώνεται η μετάβαση από το ατομικό στο συλλογικό, προσεγγίστηκε από τους συμμετέχοντες η αποσαφήνιση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των υπολοίπων ανθρώπων. Οι δραματοποιήσεις στο δικαστήριο και στην τράπεζα προώθησαν την αναγνώριση διαφόρων αντιδράσεων και την ενσάρκωση ρόλων αντιθετικών μεταξύ τους. Οι αναστοχαστικές συζητήσεις ήταν πολύ

ενδιαφέρουσες, οι συμμετέχοντες μιλούσαν για τις προσωπικές τους εμπειρίες και εξέφραζαν την άποψή τους και τα συναισθήματά τους.

Τελευταίο στάδιο του εργαστηρίου αποτέλεσε η διαχείριση δυσάρεστων καταστάσεων και η επίλυση των προβλημάτων. Δυστυχώς, τα συγκεκριμένα θέματα ενώ εμφανίστηκαν σε πολλά εργαστήρια, η ομάδα δεν ήταν έτοιμη να εμβαθύνει σε αυτά. Ωστόσο, στο τελευταίο εργαστήριο τα μέλη άρχισαν να εκδηλώνουν αμφισβήτηση απέναντι σε τακτικές και συμπεριφορές που έχουν υιοθετήσει στο παρελθόν. Για παράδειγμα η αποδοχή ότι η βία δεν αποτελεί τη μοναδική λύση για όλα τα προβλήματα είναι ένα βήμα προς τον εσωτερικό μετασχηματισμό των πεποιθήσεων σχετικά με τις ικανότητες και τον έλεγχο των παρορμήσεων και των αρνητικών συναισθημάτων.

4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

4.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διερευνά τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από τη χρήση του κοινωνιοδράματος. Επιλέχθηκε ένας έγκλειστος ερευνητικός πληθυσμός αποτελούμενος από 11 ενήλικες άνδρες και έλαβε χώρα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του σωφρονιστικού καταστήματος Κορυδαλλού, ενώ διήρκησε τρεις περίπου μήνες με εβδομαδιαίες παρεμβάσεις. Πρόκειται για μια έρευνα δράσης με τη χρήση μικτής μεθοδολογίας, συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.

Τα ευρήματα που προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στην αλληλεπίδραση της βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη χρήση των κοινωνιοδραματικών τεχνικών. Από τα αποτελέσματα φαίνεται η στατιστικά σημαντική διαφορά στους δύο από τους τέσσερις παράγοντες και στη συνολική τιμή της συναισθηματικής νοημοσύνης πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος των εργαστηρίων.

Αναλυτικότερα, οι δύο πρώτοι ερευνητικοί στόχοι που σχετίζονται με τη βελτίωση των παραγόντων της συναισθηματικότητας και της κοινωνικότητας μελετήθηκαν με τη χρήση του ερωτηματολογίου πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Σύμφωνα με την τεχνική PairedSampleTest αναδείχθηκε διαφορά τιμών του μέσου όρου, σημειώνοντας στατιστική σημαντικότητα. Παράλληλα, στους δύο τελευταίους ερευνητικούς στόχους, που αναφέρονται στους παράγοντες της ευημερίας και του αυτοελέγχου, σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την ανάλυση του ερωτηματολογίου, δε διαφοροποιήθηκαν οι τιμές των μέσων όρων. Συμπερασματικά, βάσει των ποσοτικών και στατιστικών αποτελεσμάτων, η χρήση του κοινωνιοδράματος φάνηκε ότι επηρέασε στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των ενδοπροσωπικών ικανοτήτων, στην ενίσχυση των διαπροσωπικών ικανοτήτων. Αντίθετα, δε φάνηκε ότι προάχθηκε η βελτίωση των μέσων διαχείρισης προβλημάτων και η θετική αντιμετώπιση της κοινωνικής εξέλιξης της ζωής. Εν τέλει ο ολικός δείκτης της συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσίασε σημαντικά στατιστική διαφορά.

Βάσει των ποιοτικών εργαλείων και παρατηρήσεων, με την πάροδο των παρεμβάσεων η ομάδα καλλιέργησε και ενίσχυσε τη συναισθηματική της νοημοσύνη σε πολλά επίπεδα. Πρωτίστως, η φύση του προγράμματος, βασισμένο σε συμμετοχικές

δραστηριότητες στις οποίες οι ίδιοι οι συμμετέχοντες επέλεξαν τη θεματολογία, λειτούργησε επικουρικά στην ανάπτυξη της προσαρμοστικότητας και των εσωτερικών κινήτρων. Σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στη συμπεριφορά των ατόμων, ανάμεσα στα αρχικά εργαστήρια και στα τελικά. Οι έγκλειστοι έδειχναν πειθώ και πείσμα στην ολοκλήρωση των παιχνιδιών, αποζητούσαν την ανάληψη ρόλων και αντιδρούσαν θετικά σε κάθε νέα πρόταση. Παράλληλα με τις παραπάνω ενδείξεις αλλαγής των αντιδράσεων, εκφράστηκε καλύτερος έλεγχος των παρορμήσεων, του άγχους και των συναισθημάτων, καθώς μέσα από τις τεχνικές του κοινωνιοδράματος επεξεργάστηκαν οικεία και προσωπικά θέματα και δοκίμασαν διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης των προβλημάτων που έχουν αντιμετωπίσει στο παρελθόν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία διαμόρφωσης της σκηνής, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους, καθώς και να δημιουργήσουν μια θετικότερη αντίληψη για το χαρακτήρα τους και την «εικόνα» τους. Συνεπώς, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους και η αυτοεκτίμησή τους, εφόσον ανέδειξαν τους προβληματισμούς τους και ανακάλυψαν εφαρμόσιμες λύσεις που προσφέρουν δυνατότητες αλλαγής ή μετασχηματισμού αρνητικών συναισθημάτων και καταστάσεων. Ως αποτέλεσμα, καλλιεργήθηκε η αισιοδοξία για το μέλλον και η πεποίθηση της ικανότητας διαχείρισης ορισμένων δυσκολιών που αντιμετώπιζαν.

Λαμβάνοντας υπόψη το συνδυασμό των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα για τον παράγοντα του αυτοελέγχου. Παρότι δεν εμφάνισε σημαντική στατιστική διαφορά, αρκετοί από τους συμμετέχοντες με το πέρας των εργαστηρίων διαχειρίζονταν πιο αποτελεσματικά τις παρορμήσεις τους, γεγονός που αποσαφηνιζόταν στις δραματοποιήσεις και στον τρόπο συμπεριφοράς τους. Άτομα με υπεροψία και επιθετικότητα, που συνήθιζαν να προσβάλλουν άλλα άτομα ή να χλευάζουν καταστάσεις, έγιναν πιο διαλλακτικά και ελάττωσαν τόσο τα υποτιμητικά σχόλια όσο και τις βίαιες αντιδράσεις. Ανέπτυξαν το σεβασμό απέναντι στα μέλη της ομάδας και εξέφρασαν κι άλλους τρόπους προσέγγισης στα προβλήματά τους πέραν της σωματικής βίας (που αρχικά υποστήριζαν σθεναρά). Τα αποτελέσματα συνάδουν με τα ευρήματα δύο αντίστοιχων ερευνών που χρησιμοποίησαν τη δραματοθεραπεία για τη μείωση του θυμού των εγκλείστων και των βίαιων περιστατικών στη φυλακή. Η πρώτη έρευνα των Reiss, Quayle, Brett και Meux (1996) σημειώνει την αύξηση των προσπαθειών των συμμετεχόντων να ελέγξουν το θυμό τους. Παράλληλα, οι Johnson και Emunah (2009), υποστηρίζουν την

ευεργετικότητα της δραματοθεραπείας στις σχέσεις της κοινότητα μιας φυλακής, εστιάζοντας και στον περιορισμό εμφάνισης βίαιων συμπεριφορών (Johnson,& Emunah, 2009).

Επιπρόσθετα, ο παράγοντας της ευημερίας δεν επηρεάστηκε σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα. Ωστόσο, σύμφωνα με την ποιοτική ανάλυση, οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν την αυτοπεποίθησή τους και την αισιοδοξία για το μέλλον. Οι λύσεις που προσφέρθηκαν στις σκηνές του κοινωνιοδράματος είχαν άμεση αντιστοιχία με την πραγματική τους ζωή και τις δυσκολίες που βιώνουν καθημερινά. Εφόσον η θεματολογία αναδυόταν από τη δική τους φαντασία, οι περισσότεροι συνδέονταν με την ιστορία που έπλαθαν και αναλάμβαναν κυρίως οικείους ρόλους. Δοκίμασαν μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον συμπεριφορές και δράσεις ενδεχομένως χρήσιμες για το μέλλον. Όπως υπογραμμίζουν οι Mathis, Fairchild και Cannon (1980), το κοινωνιοδrama ενισχύει τη συνειδητοποίηση των ικανοτήτων και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Mathis, Fairchild, & Cannon, 1980), απαραίτητα εργαλεία για την υιοθέτηση θετικής στάσης για το παρόν και το μέλλον.

Η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τη θετική επίδραση του κοινωνιοδράματος στον παράγοντα της συναισθηματικότητας. Σημαντική αλλαγή παρουσιάστηκε στην συνεργασία και στην αποδοχή των διαφορετικών συμπεριφορών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Ενώ ταυτόχρονα, όλοι οι συμμετέχοντες λάμβαναν ενεργητικό ρόλο στα τελευταία εργαστήρια σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, εκφράζοντας τα συναισθήματά τους και καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση. Μέρος αυτών των αποτελεσμάτων συμπίπτει με τα στοιχεία που παρουσιάζονται από την έρευνα των McLennan & Smith (2007), αναφορικά με την ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης μέσω του κοινωνιοδράματος (McLennan, & Smith, 2007).

Σχετικά με τον παράγοντα της κοινωνικότητας, τα συμπεράσματα της ερευνητριας δείχνουν θετική επιρροή του κοινωνιοδράματος. Οι συμμετέχοντες ενίσχυσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ανακάλυψαν νέες προσεγγίσεις επικοινωνίας και υποστήριξαν τόσο τον εαυτό τους σε καταστάσεις αδικίας όσο και τους άλλους. Οι Zacharian & Moreno (2006) στην έρευνά τους, επισημαίνουν τη χρήση του κοινωνιοδράματος για την εξομάλυνση των διαφορών της ομάδας και τη μείωση του φυλετικού και ταξικού ρατσισμού (Zacharian, & Moreno, 2006). Η έρευνα του Tocci (2007) παρότι στηρίχθηκε σε ποικίλες θεατρικές τεχνικές αποκαλύπτει τα ίδια δεδομένα. Ο ερευνητής τονίζει ότι μέσα από το θέατρο οι έγκλειστοι έχουν τη δυνατότητα ανάληψης ρόλων, διαμόρφωσης του χαρακτήρα, δοκιμής διαφορετικών

συμπεριφορών και αποδοχής των συνεπειών. Το θεατρικό έργο γίνεται ένα ελεγχόμενο περιβάλλον μέσα στο οποίο το κάθε άτομο πειραματίζεται σύμφωνα με τις προσωπικές του επιλογές. Συνεπώς συνειδητοποιούν τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους, κατανοούν τις αντιδράσεις των υπόλοιπων ατόμων, προωθώντας την επικοινωνία και ενισχύοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις (Tocci, 2007).

Εν κατακλείδι, αναδεικνύεται η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε έγκλειστους ενήλικες μέσω του κοινωνιοδράματος. Η ενασχόληση των ατόμων με διάφορους ρόλους και σκηνές, τους απομακρύνει από την καθημερινότητα και τη μονοτονία της φυλακής. Ταυτόχρονα, εξερευνούν πτυχές του χαρακτήρα τους και αναγνωρίζουν, αιτιολογούν και αποκωδικοποιούν νέες και μη οικείες συμπεριφορές. Συνεπώς, η καλλιέργεια όλων των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενδεχομένως να λειτουργούν λυτρωτικά στην ψυχή και στην καθημερινότητα των κρατουμένων.

Αδιαμφισβήτητη είναι η αναγκαιότητα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης ιδιαιτέρως σε άτομα που βιώνουν τον εγκλεισμό και τις επιπτώσεις αυτού. Τα μέσα που θα επιλεχθούν για αυτόν τον στόχο, εξαρτώνται από το πλαίσιο της φυλακής και τις ανάγκες της ομάδας. Το κοινωνιοδραμα εξυπηρετεί πλήρως αυτές τις προϋποθέσεις, καθώς αποτελεί ένα ευπροσάρμοστο εργαλείο στα χέρια ενός/μιας συνειδητοποιημένου/ης και έμπειρου/ης εμπυχωτή/τριας. Οι καθοδηγούμενες παρεμβάσεις είναι σαφώς πιο αποτελεσματικές, όπως τονίζουν στην ερευνά τους οι Swink & Buchanan (1984), όμως ενέχουν τον κίνδυνο λάθους επιλογής ή επικίνδυνης προσέγγισης ενός θέματος. Για το λόγο αυτό συστήνεται απαραίτητα, σε επόμενες έρευνες, αρχικά η ουσιαστική γνωριμία του/της εμπυχωτή/τριας με την ομάδα μέσα από αντίστοιχες δραστηριότητες, ώστε να ανταποκριθεί το πρόγραμμα στα δεδομένα των συμμετεχόντων.

Εξαιτίας τους μικρού δείγματος της έρευνας, τα αποτελέσματα δεν ενδείκνυνται για γενίκευση. Η περαιτέρω και πιο ενδελεχής διερεύνηση του θέματος, πρόκειται να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες τόσο στην ακαδημαϊκή κοινότητα όσο και στην κοινότητα της φυλακής.

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε μια πολύτιμη εμπειρία στην ερευνήτρια και πιθανώς ελπιδοφόρα μηνύματα στους συμμετέχοντες. Οι έγκλειστοι, ως μια περιθωριοποιημένη κοινότητα, λαμβάνουν περιορισμένα αγαθά, έχουν ελάχιστες απολαύσεις και ανεπαρκή δικαιώματα. Η ψυχική τους ισορροπία εξαρτάται άμεσα από τη συναισθηματική και νοητική τους κατάσταση. Ως αποτέλεσμα, οι στιγμές χαράς,

γέλιου, ευχαρίστησης και αυθόρμητης έκφρασης ήταν ένα δώρο για όλους εμάς που συμμετείχαμε στη διαδικασία.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα υπήρξαν περιορισμοί που δεν μπορούσαν εξ αρχής να αποφευχθούν ή να τροποποιηθούν. Ο σημαντικότερος ήταν η διαρροή των συμμετεχόντων που υπήρξε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων καθώς είτε άλλαζε ο τόπος φυλάκισης, είτε προέκυπταν προβλήματα που τους απαγόρευαν την προσέλευσή τους στο σχολείο. Σημειώθηκαν πολλά εμπόδια στην ύπαρξη μιας σταθερής ομάδας όπως παρουσιάστηκαν στη διαδικασία της έρευνας παραπάνω.

Δεδομένου ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα έγκλειστο περιβάλλον ανελευθερίας, τα συναισθήματα είναι ένα κομμάτι ιδιαιτέρως προσωπικό για τον κάθε έγκλειστο. Η έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων καθορίζονται άμεσα από τα κοινωνικά πλαίσια του κάθε ατόμου και εξαρτώνται από την καταγωγή, τη φυλετική ομάδα, τη θέση εξουσίας που λαμβάνει ο έγκλειστος στο κελί του ή στην πτέρυγά του. Συνεπώς σε μία έρευνα που λαμβάνει χώρα μέσα στο περιβάλλον της φυλακής, οι συμμετέχοντες δεν δύνανται να αποδεσμευτούν από συγκεκριμένες κοινωνικές συμπεριφορές, που τις χρησιμοποιούν για την ασφάλεια τους και την επιβίωσή τους σε αυτό το σκληρό χώρο. Η ειλικρινής λοιπόν έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων είναι πιθανή και επιτρεπτή, μέχρι το σημείο της έκθεσης τους σε θέματα που δεν γίνονται αποδεκτά από την κοινότητα της φυλακής (π.χ. η ομοφυλοφιλία ή η παιδεραστία).

Επιπροσθέτως, η συγκεκριμένη έρευνα δράσης για να έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των έγκλειστων ενηλίκων, προϋπέθετε να έχει διάρκεια ενός σχολικού έτους. Δυστυχώς, αυτό ήταν αδύνατο να συμβεί καθώς η διεύθυνση του σχολείου έχει επιλέξει οι μαθητές να αλλάζουν εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανά τετράμηνο ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Άρα, ακόμα κι αν το πρόγραμμα διαρκούσε ένα έτος, η ομάδα δεν θα αποτελούνταν από τα ίδια άτομα.

Επιπλέον, υπήρξαν περιορισμοί στην επιλογή των ποιοτικών μέσων συλλογής δεδομένων. Στα σωφρονιστικά καταστήματα απαγορεύεται δια νόμου η μαγνητοφώνηση και η βιντεοσκόπηση. Συνεπώς, οι περισσότερες έρευνες πραγματοποιούνται μέσω συνεντεύξεων. Οι κρατούμενοι, ως φυσικό επόμενο, έχουν υπερκορεστεί και είναι αρνητικοί απέναντι σε αυτό το εργαλείο.

Ως τελευταίος περιορισμός της έρευνας, τίθεται η είσοδος ατόμων στα εργαστήρια που δεν ανήκαν στην ομάδα. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, κάποιοι μαθητές του σχολείου έμπαιναν μέσα στην αίθουσα και είτε σχολίαζαν, είτε παρακολουθούσαν, είτε ήθελαν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες. Η ερευνήτρια αποφάσισε να μην διώχνει αυτούς τους ανθρώπους που διέκοπταν τη ροή των ασκήσεων παρά μόνο φρόντιζε να μένει κλειστή η πόρτα της αίθουσας. Η ανάγκη των ίδιων των συμμετεχόντων για ένα ασφαλές περιβάλλον χωρίς συνεχείς παρεμβολές, τέθηκε με τη δημιουργία ενός κανόνα που απαγόρευε την είσοδο ατόμων εκτός ομάδας. Αυτό βέβαια άρχισαν να το διεκδικούν μετά από το τέταρτο εργαστήριο.

Βιβλιογραφία

- Αλοσκόφης, Ο. (2016). *Το Αλφαβητάρι του Κρατουμένου Δικαιώματα & Υποχρεώσεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Αντωνιάδου, Α. (2014). *Η Εκπαίδευση των Κρατουμένων στην Ελλάδα. Το Παράδειγμα Λειτουργίας των ΣΔΕ Φυλακών και το Στυλ Ηγεσίας αυτών των Σχολείων*. Ανάκτηση από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45689/14716.pdf?sequence=1>
- Afolabi, O. A. (2017). Indigenous Emotional Intelligence Scale: Development and Validation. *Psychological Thought*, 10(1), 138-154.
- Animasahun, R. A. (2010). Intelligent Quotient, Emotional INtelligence and Spiritual Intelligence as Correlates of Prison Adjustment among Inmates In Nigeria Prisons. *JournalofSocialSciences*, 22(2), 121-128.
- Βεργίδης, Δ. (2010). *Οι Εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Το Περίγραμμα της Θέσης Εργασίας*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., & Κουλαουζίδης, Γ. (2010). *Έκθεση για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα Υπάρχουσα Κατάσταση και Προτάσεις Μετασχηματισμού*. (Α. Κόκκος, Επιμ.) Ανάκτηση από Πολιτικό Γραφείο Πρωθυπουργού.
- Βιτωράτου, Σ. (2004). *Τυποποίηση και Ανάλυση Ψυχομετρικών Εφέδρων Οπλιτών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Βιοστατιστική, Ιατρική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 19, 1-15.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Boake, C. (2002). From the Binet–Simon to the Wechsler–Bellevue: Tracing the History. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24, 383-405.
- Browne, R. (2011). Sociodrama with a Marketing Team. In R. Wiener, D. Adderley, & K. Kirk, *Sociodrama in a Changing World* (pp. 11-28). UK: Lulu.
- Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford: OxfordUniversity Press
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση Δεδομένων στην Ποιοτική Έρευνα Θεματική Ανάλυση. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 35, 416-421.

- Γεωργιάδου, Α., & Κωστίτη, Σ. (2012). *Η Φαινομενολογία και η Ανάλυση Περιεχομένων ως Ερευνητικές Μέθοδοι στη Νοσηλευτική*. Θεσσαλονίκη: ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙΔΡΥΜΑ.
- Carroll, J. B. (2003). The Scientific Study of General Intelligence. In H. Nyborg (Ed.), *The Scientific Study of General Intelligence*, (pp. 20-36), Amsterdam: Pergamon.
- Curci, A., Cabras, C., Lanciano, T., Soleti, E., & Raccis, C. (2016). What is Over and Above Psychopathy? The Role of Ability Emotional Intelligence in Predicting Criminal Behavior. *Psychiatry, Psychology and Law*, 24(1), 139-151.
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Διαμαντόπουλος, Ε. (2012). *Σημειώσεις Στατιστικής*. Ανάκτηση από <http://users.sch.gr/epdiaman/> :
file:///C:/Users/User/Desktop/υλικο%20σχολης/μαθηματα%20υλικο/ΤΣΙΑΡΑΣ/Αρχείο%20PDF%20(προσδιορισμός%20ερευνητικού%20πληθυσμού)%20για%20τον%20υπολογισμό%20ερευνητικού%20πληθυσμού%20σε%20πειραματική%20έρευνα%20(με%20κίτρινο%20χρώμα%20αυτό%20που%20σας%20ενδι
- Das, J. (2004). Volume 1 Intellectual and Neuropsychological Assessment. In G. Goldstein, & S. R. Beers (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychological Assessment* (pp. 5-24). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Davis, K., Christodoulou, J., Scott, S., & Gardner, H. (1997). The Theory of Multiple Intelligences. In R. J. Sternberg, & S. B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 448-503). New York: Cambridge University Press.
- Εμβαλώτης, Α., Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- FME, T. (2014). *Understanding Emotional Intelligence*. Ανάκτηση από www.free-management-ebooks.com:
file:///C:/Users/User/Desktop/συναισθηματική%20νοημοσύνη/fme-understanding-emotional-intelligence.pdf
- Fogarty, G. J. (1999). *Intelligence: Theories and Issues*. Ανάκτηση August 7, 2015, ResearchGate:
file:///C:/Users/User/Downloads/Intelligence_theories_and_issues.pdf
- Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.

- Galton, F. (1892). *Hereditary Genius and Inquiry into Its Laws and Consequences*. London: Macmillan and Co. and New York.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basics Books.
- Gardner, H. (1998). A Multiplicity of Intelligences: In Tribute to Professor Luigi Vignolo. *Scientific American*, 1-10.
- Gardner, M. K. (2011). Theories of Intelligence. In M. B. Bray, & T. J. Kehle (Eds.), *The Oxford Handbook of School Psychology*, (pp. 1-43), Oxford: Oxford University Press.
- Garland, D. (2001). *The culture of control*. Oxford: Oxford University Press.
- Gausseau, M. (2011). Imagery Sociodrama & Archetypal Imagery Sociodrama. In R. Wiener, D. Adderley, & K. Kirk (Eds.), *Sociodrama in a Changing World*(pp. 133-150). UK: Lulu.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Gottfredson, L. (1994). Mainstream Science on Intelligence: An Editorial With 52 Signatories, History, and Bibliography. *Wall Street Journal*, 24(1)13-23.
- Gregoric, M., & Gregoric, L. (1982,). Sociodrama: Alternative Training in Corrections. *Dramatherapy*, 5(3-4), 27-32.
- Ηλιοπούλου, Π. (2015). *Doc-Player*. Ανάκτηση από www.doc-player.gr: <https://docplayer.gr/10277785-Eleghoi-katanomon-kefalaio-4.html>
- Hallinan, M. T. (1981). Recent Advances in Sociometry. In R. Asher, & J. Gottman(Eds.), *The Development of Children's Friendships*, (pp. 91-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hally, T. (2012). *Research Gate*. Ανάκτηση από www.researchgate.net: https://www.researchgate.net/publication/275659645_The_g-Factor
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The Bell Curve Intelligence an Class Structure in American Life*. New York: The Free Press.
- Hultin, M. (2011). *Emotional Intelligence The Three Major Theories in the Field*. Skövde, Sweden: University of Skövde.
- Ισάρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Irvine, S., & Newstead, S. E. (1987). *Intelligence and Cognitive Contemporary Frames Reference*. Plymouth: Martinus Nijhoff Publishers.

- Johnson, D. R., & Emunah, R. (2009). *Current Approaches in Drama Therapy*. Illinois : CharlesC. Thomas.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέων.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κομοδρόμου, Γ. (2015). *Χαρακτηριστικά Ενηλίκων Εκπαιδευόμενων*. Ανάκτηση από www.pi.ac.cy: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/ekpedeftes_epimorfotikon/Yiana_Komodromou_21_3_15_c.pdf
- Κοντογιαννάτου, Γ. (2018). Έρευνες μικτών Μεθόδων Η Λογική του Σχεδιασμού και οι Προϋποθέσεις Εφαρμογής τους. *AcademiaApublicationoftheHigherEducationPolicyNetwork*, 12, 83-108.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2014). Jack Mezirow και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια Εκτεταμένη Προσωπογραφία. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σσ. 36-39.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kahn, R., Ermer, E., Salovey, P., & Kiehl, K. (2016). Emotional Intelligence and Callous-Unemotional Traits in Incarcerated Adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(6), 903-917.
- Kellermann, P. F. (1998). Sociodrama. *Group Analysis*, 31, 179-195.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Επαγωγική Στατιστική*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Leeper, R. W. (1948). A Motivational Theory of Emotions to Replace "Emotions as Disorganized Responses". *Psychological Review*, 55, 5-21.
- Leveton, E. (2010). *Healing Collective Trauma Using Sociodrama and Drama Therapy*. New York: Springer Publishing Company.
- Lopez, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Μανωλέσου, Α. (2015). Βασικές Έννοιες Ελέγχων Υποθέσεων και Έλεγχοι Κανονικότητας. Στο Μ. Λ. Χαλικιάς (Επιμ.), *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων*, (σσ.179-188). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

- Μάρκος, Α. (2012). *Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας Ψυχομετρικών Κλιμάκων με το SPSS*. Ανάκτηση από www.amarkos.gr: <http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf>
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων .
- Μπαζάνης, Β. (2017). *ΜΠΣ2017 Εκπαιδευτικό Ιστολόγιο*. Ανάκτηση 2017, από epri.korinthow.uop.gr: <http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2017/2017/06/17/%CE%BF-%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CF%86%CE%AF%CE%BB%CE%BF%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82/>
- Μυλωνάς, Κ. (2007). *Θεωρητικές Έννοιες Μετρικής και Ψυχομετρίας Σημειώσεις του μαθήματος Ψυχομετρία Ι*. Ανάκτηση 2007, από Microsoft Word- Psychbook.doc: http://users.uoa.gr/~kmylonas/PDF_FILES/D_Mylonas1999.pdf
- Mathis, J., Fairchild, L., & Cannon, T. (1980). Psychodrama and Sociodrama in Primary and Secondary Education. *Psychology in the Schools*, 17(1), 96-101.
- McLennan, D. & Pecaski M.(2012). Using Sociodrama to Help Young Children Problem Solve. *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 407-412.
- McLennan, D., & Smith, K. (2007). Promoting Positive Behaviours Using Sociodrama. *Journal of Teaching and Learning*, 4(2), 47-55.
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232.
- Moreno, J. L. (1943). The Concept of Sociodrama: A New Approach to the Problem of Inter-Cultural Relations. *Sociometry*, 6(4), 434-449.
- Moreno, J. L. (1978). *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama* (3rd ed.). New York: BeaconHouseInc.
- Νικηφορίδης, Γ. (2009). *Βιοστατιστική*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2015). *Εισαγωγή στις Πιθανότητες και τη Στατιστική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζοπούλου, Γ. (2005-2006). *Τα Συνταγματικά Δικαιώματα των Κρατουμένων*. Retrieved from eclass.uoa.gr:

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/LAW169/%CE%A4%CE%B1%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%94%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%9A%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B1>

- Partanen-Hertell, M. (2011). Sociodrama in Finland- an Environmental Context. In R. Wiener., D. Adderley., & K. Kirk(Eds.),*Sociodrama in a changing World*, (pp. 249-263). UK: Lulu.
- Passmore, J., Tong, C., & Wildflower, L. (2011). Theories of Intelligence. In D. Brennan, & L. Wildflower (Eds.), *The Handbook of Knowledge-Based Coaching: What we really do when we coach*, (pp. 51-60). New York: Wiley.
- Petrides, K. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In S. D. Parker J (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence.The Springer Series on Human Exceptionality*(pp. 85-101). Boston, MA: Springer.
- Petrides, K. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham(Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656-678). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Petrides, K., & Furnham, A. (2000). On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*.29(2), 313-320.
- Polson, C. (1993). Teaching Adult Students. *IDEA*, 29,1-7.
- Πηγούτσου, X. (2005). *Συμβουλευτική Κρατουμένων*. Ανάκτηση από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/746/132.pdf>
- Reiss, D., Quayle, M., Brett, T., & Meux, C. (1996). Dramatherapy for Mentally Disordered Offenders: Changes in levels of Anger. *European Psychiatry*, 11(4), 395-396.
- Rogers, A., & Horrocks, N. (2010). *Teaching Adults*. Berkshire: Open University Press.
- Røine, E. (1997). *Psychodrama: Group Psychotherapy as Experimental Theatre: Playing the Leading Role in your own Life*. Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers.
- Roistacher, R. (1974). A Review of Mathematical Methods in Sociometry. *Sociological Methods & Research*(3), 123-171.
- Rothman, D. J. (1971). *The Discovery of the Asylum Social Order and Disorder in the New Republic*. LondonandNewYork: Routledge.

- Σπανάκη, Ε. (2015). *Η Έρευνα δράσης ως Εργαλείο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών- Το παράδειγμα της Μετάβασης Από Το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο*. Ανάκτηση 2015, από Επιστημονικό Δίκτυο Κρήτης: <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=845>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-90). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*. Toronto: The MacMillan Company.
- Sternberg, P., & Garcia, A. (2000). *Sociodrama, Who's in Your Shoes?* London: Praeger.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond I.Q. A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Swink, D. F., & Buchanan, D. (1984). The Effects of Sociodramatic Goal-oriented Role Play and Non-goal-oriented Role Play on Locus of Control. *Journal of Clinical Psychology*, 40(5), 1178-1183.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Τσάφος, Β. (2018). Νοηματοδότηση της Εκπαιδευτικής Έρευνας-δράσης στο Σύγχρονο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο: Αναζητώντας τα Διαφοροποιητικά της Χαρακτηριστικά. Στο Ε. & Κατσαρού, *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών* (σσ.14-24). Αθήνα και Ρέθυμνο. Ανάκτηση από http://www.actionresearch.gr/sites/default/files/1o_symposio.pdf
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Thurnstone, L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tocci, L. (2007). *The Proscenium Cage: Critical Case Studies in U.S. Prison Theatre Programs*. Cambria: Cambria Press.
- Valcarce, Á. P. (2011). Key Elements in a Sociodramatic Approach to Groupwork. In R. Wiener, D. Adderley, & K. Kirk (Eds.), *Sociodrama in a Changing World* (pp. 91-112). USA: Lulu.

- Wiener, R. (1997). *Creative Training: Sociodrama and Team-building*. London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kinsley Publishers.
- Wiener, R., Adderley, D., & Kirk, K. (2011). *Sociodrama in a Changing World*. UK: Lulu.
- Φαρμάκης, Ν. (2015). Δειγματοληψία Σκοπιμότητας (ΔΣκ) . Στο Ν. Φαρμάκης, *Δειγματοληψία και Εφαρμογές* (σσ. 176-202). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Χατζηθεοχάρους, Π. &. (2010). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλικων. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ-ΓΓΔΒΜ-ΙΔΕΚΕ.
- Yardley-Matwiejczuk, K. (1997). *Role Play Theory and Practice*. London: Sage.
- Zacharian, M., & Moreno, R. (2006). Finding my place: the Use of Sociometric Choice and Sociodrama for Building Community in the School Classroom. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 58(4), 157-167.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Οδηγίες: Σας παρακαλούμε να σημειώσετε με ένα κύκλο τον αριθμό που αντανακλά καλύτερα το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε μια από τις προτάσεις που ακολουθούν. Όσο πιο πολύ διαφωνείτε με μια πρόταση, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «1». Αντίθετα, όσο πιο πολύ συμφωνείτε, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «7». Μη σκέφτεστε πολύ ώρα για την ακριβή σημασία των προτάσεων. Δουλέψτε γρήγορα και προσπαθήστε να απαντήσετε όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια. Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

1. Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.	1	2	3	4	5	6	7
2. Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
3. Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους.	1	2	3	4	5	6	7
4. Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
5. Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.	1	2	3	4	5	6	7
6. Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
7. Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.	1	2	3	4	5	6	7
8. Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
9. Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα.	1	2	3	4	5	6	7
10. Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
11. Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματά των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5	6	7
12. Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.	1	2	3	4	5	6	7
13. Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.	1	2	3	4	5	6	7
14. Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή	1	2	3	4	5	6	7

μου ανάλογα με τις περιστάσεις.							
15. Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.	1	2	3	4	5	6	7
16. Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
17. Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5	6	7
18. Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
19. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
20. Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή.	1	2	3	4	5	6	7
22. Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.	1	2	3	4	5	6	7
23. Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
25. Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.	1	2	3	4	5	6	7
26. Πιστεύω ότι δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
27. Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
28. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.	1	2	3	4	5	6	7
29. Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
30. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».	1	2	3	4	5	6	7

Πρόγραμμα εργαστηρίων

1^ο εργαστήριο

Επιμέρους στόχοι: γνωριμία της ομάδας, εξοικείωση με το πρόγραμμα, συνεργασία

1^η δραστηριότητα: Γνωριμία της ομάδας.

Η ομάδα δημιουργεί έναν κύκλο. Η εμπυκώτρια κρατάει στο χέρι της μια μπάλα και συστήνεται στην ομάδα, αναφέροντας το μικρό της όνομα και ένα στοιχείο σχετικά με τον εαυτό της. Έπειτα η μπάλα πετιέται σε κάποιο άλλο μέλος της ομάδας, το οποίο συστήνεται με παρόμοιο τρόπο. Η δραστηριότητα συνεχίζεται μέχρι να μιλήσουν όλοι οι συμμετέχοντες.

2^η δραστηριότητα: Η δραστηριότητα εξελίσσεται πετώντας το μπαλάκι σε κάποιον. Αυτός που πετάει το μπαλάκι αναφέρει το όνομα και το στοιχείο του ατόμου στο οποίο στοχεύει το μπαλάκι. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται όταν ακουστούν όλα τα ονόματα της ομάδας.

3^η δραστηριότητα: Γνωριμία με το πρόγραμμα.

- Παρουσίαση του προγράμματος, του θέματος και του περιεχομένου των επικείμενων εργαστηρίων. Συζήτηση σχετικά με τις νέες πληροφορίες και επίλυση πιθανών αποριών.
- Συλλογική συμφωνία και σύνταξη των «κανόνων» που θα τηρούνται στα εργαστήρια. Ενημέρωση για την πιθανή παρουσία του κριτικού φίλου (εάν γίνει αποδεκτός από τη διεύθυνση του σχολείου).
- Συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

4^η δραστηριότητα: Κινητική άσκηση.

Περπάτημα στο χώρο συνοδευόμενο από ήπια μουσική. Παράλληλα, παροτρύνονται οι συμμετέχοντες να δοκιμάσουν διαφορετικούς είδη περπατήματος, π.χ. σαν να βιάζεστε πολύ, σαν να βαριέστε, σαν να συζητάτε με έναν φίλο σας κ.λ.π.

5^η δραστηριότητα: περπάτημα _____ στο _____ χώρο.

Συνεχίζεται το περπάτημα στο χώρο. Όταν σταματάει η μουσική μένουν ακίνητοι και ακολουθούν τις οδηγίες που τους παροτρύνουν να ακουμπήσουν όμοια μέρη του σώματος. Π.χ. «Ακουμπήστε 3 χέρια, 4 αγκώνες, 2 γόνατα κ.ο.κ.». Η μουσική ξεκινάει μόλις όλοι οι συμμετέχοντες εκτελέσουν επιτυχώς την κάθε οδηγία. Η τελευταία οδηγία ενώνει τους συμμετέχοντες σε ζευγάρια.

6^η δραστηριότητα: Συνέντευξη

Οι συμμετέχοντες μοιράζονται κάποια χαρακτηριστικά του εαυτού τους (όσα και όποια αισθάνονται άνετα να γνωρίσει η ομάδα) στο ζευγάρι τους. Όταν όλοι είναι έτοιμοι, η ομάδα κάθεται σε κύκλο και ο κάθε ένας παρουσιάζει το ζευγάρι του. Όποιος παρουσιάζεται επιτρέπεται να διορθώσει ή να συμπληρώσει τα λεγόμενα του «παρουσιαστή» όταν τελειώσει.

5^η δραστηριότητα: Συζήτηση και αξιολόγηση

Η ομάδα συζητάει για τις θετικές και αρνητικές εντυπώσεις. Οι συμμετέχοντες μοιράζονται τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους σχετικά με το πρόγραμμα, καθώς και τις προσδοκίες και απορίες τους που ενδεχομένως να έχουν για τα επόμενα εργαστήρια.

6^η δραστηριότητα: Αποχαιρετισμός

Περπάτημα στο χώρο. Ο κάθε συμμετέχων βρίσκει το δικό του τρόπο αποχαιρετισμού.

2^ο εργαστήριο

Επιμέρους στόχοι: σωματική ενεργοποίηση, ομαδική και ατομική συγκέντρωση, συνεργασία, ανάπτυξη μη λεκτική επικοινωνίας και εμπιστοσύνης, αναγνώριση κοινών χαρακτηριστικών, ενεργοποίηση φαντασίας και δημιουργικότητας.

1^η δραστηριότητα: Ζιπ-ζαπ

Ζιπ-ζαπ. Η ομάδα στέκεται σε κύκλο και κάθε παίχτης έχει την επιλογή να στείλει την ενέργειά του είτε στο διπλανό του (ζιπ) είτε σε κάποιον απέναντι του (ζαπ). Ξεκινάει ένας λέγοντας ζιπ ή ζαπ και παράλληλα κάνει μία κίνηση με τα χέρια του. Ο παραλήπτης της ενέργειας κάνει μια κίνηση λαμβάνοντας και συνεχίζει με ζιπ-ζαπ. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται όταν παίξουν όλοι οι παίχτες και έχουν έχει δημιουργηθεί ένας συγχρονισμός στις κινήσεις.

2^η δραστηριότητα: Σχήματα στις πλάτες

Η ομάδα σχηματίζει μια σειρά και ο κάθε παίχτης αντικρίζει την πλάτη του μπροστινού του. Ο τελευταίος παίχτης σχεδιάζει με το χέρι του ένα σχέδιο στην πλάτη του μπροστινού του. Το σχήμα προχωράει με τον ίδιο τρόπο μέχρι τον πρώτο ο οποίος καταγράφει σε χαρτί το σχήμα. Ο πρώτος γίνεται τελευταίος μέχρις ότου να έχουν παίξει όλοι.

3^η δραστηριότητα: Οι δύο κύκλοι

Η ομάδα σχηματίζει δύο κύκλους (ένας εσωτερικός κι ένας εξωτερικός), ο ένας κύκλος αντικρίζει τον άλλον. Γυρίζουν αντίστροφα και με το χτύπημα των χεριών της εμψυχώτριας σταματούν. Ο κάθε παίχτης προσπαθεί να μάθει όσες περισσότερες πληροφορίες για τον απέναντι τους. Με το παλαμάκι ξαναγυρίζουν οι κύκλοι. Η δραστηριότητα συνεχίζεται μέχρι να έχουν μιλήσει όλοι οι παίχτες μεταξύ τους.

4^η δραστηριότητα: Επιλογή θέματος

Στο τέλος σε έναν κοινό κύκλο, όποιος θέλει μοιράζεται ότι θέλει ή θυμάται. Ρωτάει η εμψυχώτρια εάν κάποιος άλλος έχει κοινά στοιχεία με αυτά που ακούστηκαν. Εστιάζουμε και συζητάμε για όσα από τα κοινά στοιχεία ενδιαφέρουν την ομάδα και επιδέχονται επιρροές. Η ομάδα επιλέγει ως θέμα την οικογένεια.. Προσδιόρισε το δραματικό χώρο, δηλαδή το χρονικό και χωρικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα αναπτυχθεί η ιστορία. Επέλεξε δύο βασικούς χαρακτήρες- ρόλους που έδρασαν στη δραματοποίηση.

5^η δραστηριότητα: Κοινωνιόδραμα

Η εμψυχώτρια ρωτάει ποιοι θέλουν να δοκιμάσουν να αναπαραστήσουν μια σκηνή από την ιστορία που επέλεξε η ομάδα. Παροτρύνονται οι συμμετέχοντες να δοκιμάσουν τους ίδιους ρόλους χρησιμοποιώντας άλλες αντιδράσεις. Τονίζεται ότι σκοπός της άσκησης δεν μας ενδιαφέρουν οι υποκριτικές ικανότητες αλλά ο τρόπος χειρισμού του ρόλου. Συμμετέχουν όσοι νιώθουν άνετα. Χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές για τον εμπλουτισμό της σκηνής, την εναλλαγή των ρόλων, την εύρεση πολλαπλών λύσεων και εκβάσεων, τη και τη δοκιμή διαφορετικών αντιδράσεων. Στη συγκεκριμένη σκηνή που αναπαραστήθηκε στο πάρκο, χρησιμοποιήθηκαν:

1) *Το πάγωμα της εικόνας.* Όποιος θέλει από το κοινό μπορεί να διακόψει την αναπαράσταση όταν πιστεύει πως έχει κάτι να σχολιάσει (όχι να κατακρίνει) ή να συμπληρώσει.

2) *Αντιστροφή ρόλων.* Οι «ηθοποιοί» αλλάζουν ρόλους. Υιοθετούν τη στάση του σώματος του προηγούμενου και προσπαθούν να συνεχίσουν την αναπαράσταση κρατώντας τον τρόπο που χρησιμοποιούσε για το χαρακτήρα ο άλλος ηθοποιός. Στο τέλος επαναφέρονται στους αρχικούς ρόλους.

Στο τέλος δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να δώσουν το τέλος που τους αρέσει.

6^η δραστηριότητα: Αναστοχασμός

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο και συζητά για την δραματοποίηση. Εκφράζονται παρατηρήσεις, σκέψεις, συναισθήματα. Η εμπυχώτρια ζητά να πουν εάν συνδέθηκαν με όσα συνέβησαν και εάν έχουν βιώσει παρόμοιες εμπειρίες.

3^ο εργαστήριο

Επιμέρους στόχοι: ενίσχυση αυτογνωσίας και συνειδητοποίηση, ανάπτυξη συνεργασίας και συνοχής της ομάδας, εξοικείωση με το χώρο και με την ομάδα, ενεργοποίηση φαντασίας, ενσυναίσθηση, ανάπτυξη σωματικής επαφής.

1^η δραστηριότητα: Νίντζα (παιχνίδι ενεργοποίησης και εξοικείωσης με το σώμα τους).

Οι συμμετέχοντες καλούνται να ακουμπήσουν το χέρι κάποιου άλλου ατόμου (το οποίο ακινητοποιείται) με μία κίνηση τη φορά. Το παιχνίδι εφαρμόζεται κυκλικά καθώς ο κάθε παίχτης κάνει μία κίνηση και συνεχίζει ο επόμενος. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να κερδίσει ένας μόνο παίχτης που να μην του έχουν ακινητοποιήσει το ένα του χέρι.

2^η δραστηριότητα: «Ο κλειδοκράτορας».

Η εμπυχώτρια είναι ο «κλειδοκράτορας», τοποθετεί τα κλειδιά πίσω από την πλάτη της στο πάτωμα και στέκεται με γυρισμένη πλάτη στη μια πλευρά της αίθουσας. Η ομάδα στέκεται στην άλλη άκρη της αίθουσας. Σκοπός της άσκησης είναι οι συμμετέχοντες ως ενωμένη ομάδα να πιάσουν τα κλειδιά. Η εμπυχώτρια μετράει μέχρι το τρία και γυρνάει προς τους συμμετέχοντες κι εκείνοι ακινητοποιούνται. Στόχος της ομάδας είναι τα κλειδιά να περάσουν από τρεις παίχτες χωρίς να γίνουν αντιληπτοί από τον «κλειδοκράτορα».

3^η δραστηριότητα: Περιπάτημα στο χώρο με επεξεργασία θεμάτων Κινητική άσκηση.

Περιπάτημα στο χώρο συνοδευόμενο από ήπια μουσική. Παράλληλα, παροτρύνονται οι συμμετέχοντες να δοκιμάσουν διαφορετικούς είδη περπατήματος, π.χ. σαν να βιάζεστε πολύ, σαν να βαριέστε, σαν να συζητάτε με έναν φίλο σας κ.λ.π. Όταν εξοικειωθούν με αυτό, οι συμμετέχοντες καλούνται να σταματήσουν ακούγοντας το παλαμάκι και να αναπαραστήσουν σωματικά τη θετική σημασία σχετικά με θέματα

όπως η φιλία, η οικογένεια, η θρησκεία. Έπειτα καλούνται να αναπαραστήσουν στα ίδια θέματα κάποιο αρνητικό στοιχείο.

4η δραστηριότητα: Δυναμικές εικόνες

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε 2 ομάδες και αποφάσισαν να παρουσιάσουν ενοχλητικές σκηνές από το σχολείο. Χρησιμοποιήθηκαν οι «δυναμικές εικόνες». Η άλλη ομάδα μαντεύει το θέμα και το περιεχόμενο της εικόνας. Στις δυναμικές εικόνες αφότου έχουν παρουσιαστεί από την ομάδα, οι θεατές μπορούσαν να βάλουν λόγο στους χαρακτήρες με την τεχνική «*Double*». Όποιος θέλει από τους θεατές γίνεται ο “double”, μπορεί δηλαδή να μπει στη σκηνή και να σταθεί πίσω και πλάι από κάποιον ηθοποιό. Ο double μιλάει εκφράζοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα που πιθανώς να έχει ο χαρακτήρας αυτός σε εκείνη τη σκηνή. Λέει τις κρυφές σκέψεις ή αυτό που νιώθει αλλά για κάποιο λόγο δεν το εκφράζει με λέξεις. Εάν όσα πει ο double ταιριάζουν στις σκέψεις και τα συναισθήματα του «ηθοποιού», τότε ο τελευταίος επαναλαμβάνει τα λόγια. Αν δεν ταιριάζουν τότε διορθώνει την ατάκα. Ο double είναι «αόρατος» στους «ηθοποιούς».

5η δραστηριότητα: Αποφόρτιση

Η ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο κι οι συμμετέχοντες πιάνουν τα χέρια του διπλανού τους. Η εμπυχωτρία δίνει το σήμα, σφίγγοντας το χέρι του διπλανού της και το σήμα πρέπει να περάσει σε όλη την ομάδα κυκλικά.

4ο εργαστήριο

Επιμέρους στόχοι: ενεργοποίηση σώματος, ανάπτυξη εμπιστοσύνης, ενίσχυση αυτογνωσίας.

1η δραστηριότητα: Zombie

Ένας ισχυρός ιός κυκλοφορεί στην πόλη και κανένας πολίτης δεν μπορεί να τρέξει. Παράλληλα υπάρχει ανάμεσα στην ομάδα ένα μολυσμένο zombie που όταν ακουμπήσει κάποιο μέλος του σώματος ενός άλλου ατόμου, το μέλος π.χ. χέρι αδρανοποιείται και ταυτόχρονα κολλάει και τη μόλυνση. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να μείνει ένας εναπομείνας επιζών που να έχει γλιτώσει από όλα τα μολυσμένα zombie.

2^η δραστηριότητα: Κόμποι

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο και ο κάθε παίχτης πιάνει τα χέρια του. Δεν επιτρέπεται να πιαστούν χέρια διπλανών παιχτών. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να «λύσουν τον κόμπο» χωρίς να αφήσουν τα χέρια τους και να σχηματίσουν έναν κύκλο.

3^η δραστηριότητα: Σώματα και αντικείμενα

Η εμπυχωτρία δίνει εντολές για παράδειγμα: «ακουμπήστε ένα θρανίο» ή κάποιο χρώμα. Εξελίσσεται η δραστηριότητα διατυπώνοντας φράσεις που στοχεύουν σε κάποια σωματική επαφή. Π.χ. «Ακουμπήστε μια πλάτη».

4^η δραστηριότητα: Γράφω τα αρνητικά στοιχεία του εαυτού μου

Οι παίχτες γράφουν ανώνυμα σε ένα χαρτάκι ένα αρνητικό χαρακτηριστικό του εαυτού του που πιστεύει πως έχει. Τα χαρτάκια έπειτα τα μαζεύει η εμπυχωτρία και τα ανακατεύει ώστε να εξασφαλισθεί η ανωνυμία.

5^η δραστηριότητα: Α μέρος. Παιχνίδι: «Νησάκια»

Οι συμμετέχοντες περπατούν στο χώρο. Με το σύνθημα της εμπυχωτριάς όλοι σταματούν και ο κάθε παίχτης ανακοινώνει στην ομάδα ένα πλεονέκτημα του. Οι υπόλοιποι παίχτες αναλόγως με το πόσο συμφωνούν με το χαρακτηριστικό τοποθετούνται στον χώρο, κοντά ή μακριά από τον παίχτη που ανακοίνωσε το πλεονέκτημά του.

6^η δραστηριότητα: Β μέρος. Παιχνίδι: «Νησάκια»

Η εμπυχωτρία δίνει ένα αρνητικό χαρτάκι στον κάθε παίχτη. Ακολουθείται η ίδια διαδικασία με την παραπάνω άσκηση.

7^η δραστηριότητα: Επεξεργασία κοινού στοιχείου

Έχοντας μοιραστεί κάποια στοιχεία για το χαρακτήρα εντοπίζεται ένα που να είναι κοινό σε όλα τα μέλη της ομάδας, συγκεκριμένα ήταν η νευρικότητα. Επιλέγεται από την ομάδα μια πιθανή σκηνή εκδήλωσης της νευρικότητας και παρουσιάζεται με τη χρήση των τεχνικών του κοινωνιοδράματος. Παρουσιάστηκε μια σκηνή σε ένα κελί,

όπου τσακώνονται οι δύο συγκρατούμενοι εξαιτίας της φασαρίας που προκαλεί κάθε πρωί ο ένας. Επικεντρώθηκαν στην εναλλαγή των ρόλων και χρησιμοποιήθηκε ο «μονόλογος» από τον έναν χαρακτήρα.

5^η δραστηριότητα: Αναστοχασμός

Ο ένας δίπλα στον άλλο ψιθυρίζει στο αφτί του διπλανού του μια λέξη αισιόδοξη που θέλει να του δώσει να πάρει μαζί του φεύγοντας από το εργαστήρι. Όταν όλοι έχουν πει μια λέξη στον διπλανό τους θα κλείσει και η συνάντηση.

5ο εργαστήριο

Επιμέρους στόχοι: Κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, ομαδικότητα, δημιουργικότητα, αυτοαντίληψη, εξερεύνηση, φαντασία.

1η δραστηριότητα: Νουμερομάλα

Σε κύκλο η ομάδα έχει μία μπάλα. Ο πρώτος που κρατάει την μπάλα είναι το νούμερο 1, πετάει την μπάλα απέναντι δηλαδή στο νούμερο 2. Όταν όλοι οι συμμετέχοντες αποκτήσουν ένα νούμερο, επαναλαμβάνεται η σειρά με στόχο να μην πέσει η μπάλα κάτω και να επαναληφθεί γίνουν οι κινήσεις όλο και πιο γρήγορα χωρίς να μπερδευτεί η σειρά των αριθμών.

2η δραστηριότητα: Βλέμματα

Η ομάδα κάθεται σε ένα κύκλο. Ξεκινάει ο πρώτος «πομπός» του βλέμματος κοιτώντας κάποιον άλλο. Ο «παραλήπτης» του βλέμματος πρέπει να επιβεβαιώσει ότι πήρε το βλέμμα και να το στείλει ως νέος «πομπός» σε κάποιον τρίτο. Παράλληλα μόλις γίνει η επιβεβαίωση ο «πομπός» πρέπει να σηκωθεί και να κάτσει στη θέση του «παραλήπτη» του. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται μόλις έχει παίξει όλη η ομάδα χωρίς να μπερδευτούν.

3η δραστηριότητα: Χρονολογική σειρά

Η ομάδα χωρίς να μιλάει πρέπει να δημιουργήσει μια σειρά που ακολουθεί τη χρονολογική σειρά των ημερομηνιών γέννησής των συμμετεχόντων. Τίθεται εξ αρχής στο χώρο ο Ιανουάριος και ο Δεκέμβριος.

4η δραστηριότητα: Ψείρες

Το κάθε μέλος της ομάδας επιλέγει έναν από τους ακόλουθους ρόλους και δεν τον φανερώνει: α) Γιός μητέρας γ) Αδερφός κάποιου/ας β) Γιός πατέρα δ) Μαθητής

σχολείου

Ξεκινάει το παραδοσιακό παιχνίδι «ψείρες», όπου η μπάλα πετιέται στον αέρα και καλείται ένας από αυτούς τους ρόλους να πιάσει την μπάλα πριν πέσει στο πάτωμα. Η υπόλοιπη ομάδα πρέπει να απομακρυνθεί από την μπάλα. Εάν καταφέρει αυτός που έπιασε την μπάλα να την πετάξει και να ακουμπήσει κάποιον με αυτήν, τότε ο τελευταίος παίρνει μια ψείρα. Ο παίχτης με τις λιγότερες ψείρες είναι κι ο νικητής.

5η δραστηριότητα: Ρόλος στον τοίχο

Από το προηγούμενο παιχνίδι θα αναδειχθεί ο ρόλος που επέλεξε η πλειοψηφία, δηλαδή ο μαθητής. Ο ρόλος αυτός θα παρουσιαστεί ως ένα ανθρώπινο περίγραμμα σε ένα μεγάλο χαρτόνι. Οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουν μέσα στο περίγραμμα τα θετικά στοιχεία αυτού του ρόλου και έξω από αυτό τα αρνητικά.

6η δραστηριότητα: Επεξεργασία κοινού θέματος Η ομάδα επιλέγει έπειτα ένα από τα αναγραφόμενα στοιχεία και το επεξεργάζεται μέσα σε ένα πλαίσιο της επιλογής της χρησιμοποιώντας τις τεχνικές του κοινωνιοδράματος. Παρουσιάστηκε μια σκηνή σε ένα σχολείο, όπου μαθητές χλευάζουν έναν συμμαθητή επειδή δεν καταλαβαίνει ελληνικά. Χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές του αγάλματος, λαμβάνοντας όσοι ήθελαν το ρόλο του θύματος και έπειτα η εναλλαγή των ρόλων όπου δόθηκε και η λύση.

7η δραστηριότητα: Κλείσιμο – χαλάρωση

Η ομάδα συζητάει σχετικά με το τι συνέβη και πώς ένιωσε στην προηγούμενη δραστηριότητα.

6ο εργαστήριο

Επιμέρους στόχοι: Ενεργοποίηση, αυτοαντίληψη, κοινωνικές δεξιότητες, συνεργασία, ομαδικότητα, ενθάρρυνση.

1η δραστηριότητα: Πλέγμα ομάδας

Ο κάθε συμμετέχων χαιρετά με χειραψία ένα άλλο μέλος. Ωστόσο δεν αφήνει το χέρι του πρώτου έως ότου πιάσει ένα άλλο χέρι. Η δραστηριότητα εξελίσσεται διατηρώντας τις χειραψίες, χωρίς δηλαδή να αφήνουν τα χέρια τους ώστε εν τέλει να δημιουργηθεί ένα πλέγμα χεριών της ομάδας.

2η δραστηριότητα: Ενεργοποίηση σώματος

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια και μένει ένας «αρχηγός». Ο αρχηγός δίνει οδηγίες που θα εκτελέσει το κάθε ζευγάρι, π.χ. η πλάτη να ακουμπήσει το κεφάλι, ένα χέρι με ένα πόδι κ.ο.κ.

3η δραστηριότητα : Ρυθμική ενεργοποίηση

Το κάθε ζευγάρι βρίσκει ένα ρυθμικό επαναλαμβανόμενο μήνυμα. Τα ζευγάρια χωρίζονται και στέκονται σε δύο αντικριστές σειρές με κλειστά μάτια. Το κάθε άτομο πρέπει να βρει το ζευγάρι του ακολουθώντας το ρυθμικό του μήνυμα.

4η δραστηριότητα: Ο κυνηγός των ρυθμών

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Ένα μέλος της ομάδας βγαίνει από τον κύκλο. Η ομάδα αποφασίζει έναν πομπό που θα δίνει ρυθμούς. Όλοι οι υπόλοιποι πρέπει να ακολουθούν το ρυθμό του πομπού ταυτόχρονα. Εάν ο πομπός αλλάξει ρυθμό τότε όλη η ομάδα πρέπει να ακολουθήσει τον νέο ρυθμό. Ο κυνηγός μπαίνει στον κύκλο, η ομάδα ξεκινάει το πρώτο ρυθμικό μοτίβο κι ο κυνηγός προσπαθεί να καταλάβει ποιος είναι ο πομπός.

5η δραστηριότητα : Επεξεργασία θέματος

Η ομάδα συζητάει το θέμα που προέκυψε από το προηγούμενο εργαστήριο μέσα από την άσκηση «ρόλος στον τοίχο». Επιλέγει ένα πλαίσιο στο οποίο θα ήθελε να το αναλύσει και να το εξερευνήσει.

6η δραστηριότητα : Ανακριτική καρέκλα

Ένας συμμετέχων αναλαμβάνει την ενσάρκωση αυτού του ρόλου και κάθεται σε μια καρέκλα. Η υπόλοιπη ομάδα προσπαθεί να τον βομβαρδίσει με ερωτήσεις και να αποσπάσει όσες περισσότερες πληροφορίες μπορεί για αυτόν τον ρόλο. Μόλις συλλεχθούν αρκετές πληροφορίες επιλέγεται από την ομάδα τον χώρο, το χρόνο και τους υπόλοιπους ρόλους της σκηνής που θα επεξεργαστεί.

7η δραστηριότητα: Επεξεργασία θέματος με τη χρήση κοινωνιοδραματικών τεχνικών. Παρουσιάστηκε μια σκηνή σε ένα σχολείο, όπου μαθητές χλευάζουν έναν συμμαθητή τους εξαιτίας του πάχους του. Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του «double» εφόσον κι από το προηγούμενο εργαστήριο σχεδόν όλη η ομάδα είχε εκφράσει κάποια άποψη.

8η δραστηριότητα: Κλείσιμο με συζήτηση για τα συναισθήματα που βίωσαν στο εργαστήριο.

7ο εργαστήριο

Επιμέρους στόχοι: Εμπιστοσύνη, ενσυναίσθηση, ευαισθητοποίηση, κατανόηση συναισθημάτων.

1η δραστηριότητα: Ενεργοποίηση σώματος

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Ένας συμμετέχων έχει τον αριθμό ένα και πετάει μια μπάλα. Αυτός που πιάνει την μπάλα είναι ο αριθμός 2 και πετάει την μπάλα στον

αριθμό 3 κ.ο.κ. Μόλις η ομάδα καταφέρει να διατηρήσει τη σειρά των αριθμών χωρίς να πέσει κάτω η μπάλα, ο ρυθμός επιταχύνει.

Εξέλιξη παιχνιδιού: Ο κάθε παίχτης, έχοντας τους ίδιους αριθμούς, πετάει την μπάλα και αλλάζει θέση με τον παίχτη που λαμβάνει τη μπάλα. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να δημιουργηθεί ένας ρυθμός κινήσεων και βηματισμών ανάμεσα σε ολόκληρο τον κύκλο.

2η δραστηριότητα: Ισορροπία ομάδας

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια τα οποία τοποθετούνται αντικριστά το ένα δίπλα στο άλλο. Ο κάθε παίχτης βάζει τα χέρια του στους ώμους του ζευγαριού του και προσπαθεί να σπρώξει το συμπαίχτη του, γέρνοντας μπροστά το σώμα του χωρίς όμως να πέσει. Ανάμεσα στο ζευγάρι υπάρχει μια νοητή γραμμή που τους διαχωρίζει. Σκοπός του παιχνιδιού είναι η κατανόηση της συνεργασίας που χρειάζεται για να κρατηθείς τελικά σε ισορροπία με τον «αντίπαλό» σου που εν τέλει γίνεται συνεργάτης.

3η δραστηριότητα: Κυνηγός συναισθημάτων

Ο κάθε ένας γράφει πάνω σε ένα post-it ένα θετικό ή αρνητικό στοιχείο σχετικά με την συνεργασία. Τα χαρτάκια ανακατεύονται και μοιράζονται εκ νέου στην ομάδα. Ένας συμμετέχων αντιπροσωπεύει το ρόλο της συνεργασίας και στέκεται απέναντι από την υπόλοιπη ομάδα. Η υπόλοιπη ομάδα προσπαθεί να προσεγγίσει τη συνεργασία ή να την αποφύγει αναλόγως το στοιχείο που του έτυχε. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να καταφέρουν τα αρνητικά στοιχεία να ξεφύγουν από τα θετικά.

4η δραστηριότητα: Επεξεργασία κύριου θέματος

Συζητάμε τι παρατηρήσαμε από το προηγούμενο παιχνίδι. Ποια στοιχεία σχετίζονται με τη συνεργασία και εστίασαμε στα αρνητικά. Συζητάμε αντίστοιχες καταστάσεις καθημερινότητας και επιλέχθηκε μια συγκεκριμένη σκηνή για την επεξεργασία με θέμα την προδοσία. Ορίζονται ο χρόνος, ο τόπος κι οι ρόλοι και αναλύεται το θέμα με τη χρήση κοινωνιο-δραματικών τεχνικών. Παρουσιάστηκε μια σκηνή σε μια τράπεζα όπου ο ένας ληστής βρίσκεται μέσα και παίρνει τα χρήματα, ενώ ο άλλος που κάθεται έξω από την τράπεζα, φοβάται και τελικά αποφασίζει να φύγει. Διαδραματίστηκε η πρώτη σκηνή με δύο παράλληλες εικόνες όπου χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του μονολόγου. Η δεύτερη σκηνή ήταν η συνάντηση την επόμενη μέρα, συγκεκριμένα πριν μπουν στην αίθουσα του δικαστηρίου. Χρησιμοποιήθηκε η εναλλαγή των ρόλων.

5η δραστηριότητα: Αποφόρτιση

Σημειώνουμε πάνω στο χάρτη της ομάδας σκέψεις κι εντυπώσεις από το εργαστήριο.

8ο εργαστήριο

Επιμέρους στόχοι: Συνεργασία, αυτοαντίληψη, ενσυναίσθηση, δημιουργικότητα, κοινωνικές δεξιότητες, ευαισθητοποίηση.

1η δραστηριότητα: Ζιπ- Ζαπ- Μπόινγκ

Η ομάδα στέκεται σε κύκλο και οι παίκτες στέλνουν ένα από τα τρία μηνύματα (ζιπ, ζαπ, μπόινγκ) στους συμπαίκτες. Το ζιπ στέλνει μήνυμα δεξιόστροφα, το ζαπ αριστερόστροφα και το μπόινγκ απέναντι.

2η δραστηριότητα: Κινητική δραστηριότητα-συνεργασίας

Η ομάδα σχηματίζει μια σειρά, ο κάθε παίκτης κοιτά την πλάτη του μπροστινού του. Η εμπυχωτρία σχεδιάζει με το χέρι της στην πλάτη του τελευταίου ένα σχήμα. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να φθάσει το σχήμα στον πρώτο παίκτη με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια. Μετά από κάθε γύρο ο πρώτος γίνεται τελευταίος.

3η δραστηριότητα : Status

Η ομάδα χωρίζεται σε δύο ομάδες. Η εμπυχωτρία μοιράζει χαρτάκια με έναν αριθμό πάνω (είτε το ένα, είτε το δύο). Τα χαρτάκια δείχνουν τη θέση που έχουν μέσα σε αυτήν την ομάδα και οι παίκτες καλούνται να μην την αποκαλύψουν. Οι συμμετέχοντες καλούνται να σχηματίσουν μια σειρά ξεκινώντας από το 1.

4η δραστηριότητα :Ιδεοθύελλα

Οι παίκτες λένε πιθανά θέματα σχετικά με τη θέση ισχύος ώστε να καταλήξουν σε μια τελική σκηνή.

5η δραστηριότητα : Αναπαράσταση εικόνας

Με αφορμή τα στοιχεία της παραπάνω άσκησης οι συμμετέχοντες επιλέγουν μια ιστορία που να εμπεριέχει αυτές τις πληροφορίες και την παρουσιάζουν σε μια «δυναμική εικόνα». Η «εικόνα» αφότου παρουσιαστεί αποκτά λόγο και δράση. Επιλέχθηκε η αναπαράσταση μιας σκηνής από το δικαστήριο, όπου η δικαστική έδρα επιρρίπτει ποινή άδικη προς τον έναν κατηγορούμενο.

6η δραστηριότητα : Κλείσιμο- Αναστοχασμός

9ο εργαστήριο

Επιμέρους στόχοι: Ενεργοποίηση, συγκέντρωση, έκφραση, εμπιστοσύνη, αυτοέλεγχος, συνεργασία, κατανόηση συναισθημάτων.

1η δραστηριότητα: Φλιπεράκι

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο με ανοιχτά τα πόδια. Τα χέρια των παιχτών είναι τα «κοντάρια» τους με τα οποία προσπαθούν να βάλουν «γκόλ» στα τέρματα των αντιπάλων τους, που είναι ανάμεσα στα πόδια του κάθε παίκτη. Κανένας παίκτης δεν επιτρέπεται να πιάσει την μπάλα αλλά μονάχα να την σπρώξει. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να βάλουν όσα περισσότερα γκολ μπορούν.

2η δραστηριότητα: Συγκέντρωση Ομάδας

Ένας-ένας παίκτης λέει έναν αριθμό. Σκοπός είναι να μην μιλήσουν δύο παίχτες ταυτόχρονα και να φτάσουν το μέτρημα μέχρι το 20. Εάν 2 άτομα μιλήσουν ταυτόχρονα τότε μηδενίζεται το παιχνίδι και ξεκινούν από την αρχή.

3η δραστηριότητα: Άσκηση εμπιστοσύνης

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Το ένα μέλος του ζευγαριού γυρισμένο πλάτη στο άλλο μέλος, αφήνει το σώμα του να πέσει κρατώντας σταθερή βάση με τα πόδια του. Το άλλο μέλος έχει ακουμπισμένα τα χέρια του στους ώμους του συμπαίκτη και τον κρατάει με δύναμη και σταθερότητα, χρησιμοποιώντας το βάρος του σώματος.

4η δραστηριότητα: Συζήτηση και επιλογή θέματος

Η ομάδα συζητάει το θέμα που έχει επεξεργαστεί για το «ιδανικό σπίτι» και επιλέγει κάποια στοιχεία που έχουν κοινά και θέλουν να κρατήσουν για την δραματοποίηση. Επιλέγονται ο χώρος, ο χρόνος και οι ρόλοι.

5η δραστηριότητα: Επεξεργασία θέματος

Επεξεργασία του θέματος με τη χρήση των κοινωνικοδραματικών τεχνικών. Με θέμα το ιδανικό κελί, παρουσιάστηκαν τρεις σκηνές όπου οι συγκρατούμενοι επιζητούν την ιδιωτικότητά τους και τελικά έρχονται σε αντιπαράθεση με τον συγκρατούμενό τους. Χρησιμοποιήθηκε κυρίως η εναλλαγή ρόλων και ο μονόλογος.

6η δραστηριότητα: Αποφόρτιση

Συμπλήρωση του χάρτη της ομάδας με σκέψεις και συναισθήματα, είτε γράφοντας είτε ζωγραφίζοντας.

Παρατηρήσεις κριτικής φίλης

1^ο εργαστήριο: Το συγκεκριμένο εργαστήριο ήταν το πρώτο που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας. Στην πρώτη επαφή ανάμεσα στην εμπυχώτρια και στους συμμετέχοντες όπως ήταν φυσικό κυριαρχούσε η αμηχανία και από τις δυο πλευρές. Αυτό ήταν φυσικό καθώς επικοινωνούσαν πρώτη φορά. Πριν ξεκινήσουν οι

δραστηριότητες και οι συστάσεις η εμπυχωτρία προσπάθησε να εξηγήσει στους συμμετέχοντες ποια θα είναι η μορφή που θα έχουν οι συναντήσεις τους, πως θα αναπτύσσονται τα εργαστήρια κτλ. Στην αρχή φάνηκε από τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων ότι δεν τους ήταν εύκολο να παίξουν και να κάνουν διάφορες κινητικές ασκήσεις και αυτό φαίνεται χαρακτηριστικά από τα λόγια ενός από αυτούς που είπε «...καλά, αφού είμαστε στο σχολείο γιατί δεν θα καθόμαστε στα θρανία, και θα παίζουμε, τι είμαστε παιδιά για να παίζουμε...». Παρά το πρώτο ξάφνιασμα όλοι οι συμμετέχοντες πήραν μέρος στο πρώτο παιχνίδι και με αυτό τον τρόπο έγινε το πρώτο βήμα ώστε και οι συμμετέχοντες και η εμπυχωτρία να νιώσουν καλύτερα και να φύγει το άγχος και η αμηχανία. Αυτό ενισχύθηκε και στις επόμενες δραστηριότητες που ακολούθησαν. Έγιναν τα πρώτα βήματα με σκοπό την ενίσχυση της κοινωνικότητας καθώς άτομα που ζουν στο ίδιο χώρο και πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο δεν είχαν έρθει σε επαφή άλλη φορά. Αυτό όπως ήταν φυσικό δεν έγινε σε μεγάλη έκταση, δεν είπαν άνετα ότι ήθελαν για τον εαυτό τους αλλά σίγουρα έγινε μια σημαντική προσπάθεια. Αυτό συνεχίστηκε σε όλες τις δραστηριότητες που συμμετείχαν όλοι με τον τρόπο τους. Στο τέλος του εργαστηρίου κάποιιοι από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν ότι απορίες είχαν, η εμπυχωτρία απάντησε στις απορίες τους και ανανεώσανε το ραντεβού για την επόμενη εβδομάδα.

2° εργαστήριο: Στο δεύτερο εργαστήριο οι στόχοι για την εμπυχωτρία και την ομάδα όπως ήταν λογικό ανέβηκαν επίπεδο. Στην αρχή του εργαστηρίου όλοι μαζί έπαιξαν το ζιπ-ζαπ. Κάποιοι από αυτούς προβληματίστηκαν ξανά για το γεγονός ότι θα παίζουν αλλά και η ενέργεια της εμπυχωτρίας αλλά και η επιθυμία κάποιων από τους άλλους συμμετέχοντες άμβλυναν γρήγορα τα εμπόδια και όλοι συμμετείχαν με προθυμία, η οποία γινόταν φανερή από τα χαμόγελα που είχαν στα πρόσωπά τους. Η επόμενη όμως δραστηριότητα ήταν πολύ σημαντική γιατί ήταν η πρώτη που οι συμμετέχοντες καλούνταν να δημιουργήσουν κάτι δικό τους και μέσα από αυτό να φανερώσουν ένα κομμάτι του εαυτού τους στην ομάδα. Τους δόθηκε η δυνατότητα να επικοινωνήσουν στην ομάδα ένα στοιχείο της προσωπικότητας τους.

3° εργαστήριο: Οι οδηγίες στην πρώτη δραστηριότητα αργούν να γίνουν κατανοητές αλλά οι περισσότεροι εν τέλει παίζουν αρκετά σωστά. Η ομάδα δείχνει να δυσκολεύεται να καταλάβει αμέσως τις οδηγίες της δεύτερης δραστηριότητας. Όσοι γνωρίζονται εξηγούν ο ένας στον άλλο, άλλες φορές με ειλικρινές ενδιαφέρον, κάποιες

φορές όμως συγκαταβατικά. Κάποιο δείχνουν περισσότερη διάθεση συμμετοχής άλλοι συμμετέχουν από «καλή διάθεση». Στον κλειδοκράτορα, αρχικά ένα άτομο φέρεται εγωιστικά και προσπαθεί να τα καταφέρει μόνος τους και ενοχλείται όταν του εξηγείται πως δεν μπορεί να τα καταφέρει μόνος του. Στη συνέχεια υπάρχει περισσότερη συνεννόηση και τα καταφέρνουν. Στην άσκηση με τα αρνητικά κάποιοι δεν κατανοούν το ζητούμενο όμως κάποιοι πηγαίνουν περισσότερο στην ουσία. Ενεργοποιήθηκε το σώμα τους και οι συμμετέχοντες ήρθαν πιο κοντά. Είναι ενδιαφέρον ότι δείχνουν να μιλούν ειλικρινά και να εμπιστεύονται κάτι προσωπικό σε ένα τέτοιο περιβάλλον, το γεγονός οφείλεται μάλλον στο κλίμα που η εμπυχώτρια έχει δημιουργήσει. Όταν εμφανίζεται ένα χαρακτηριστικό που το μοιράζονται οι περισσότεροι φαίνεται να χαίρονται, το σχολιάζουν.

4^ο εργαστήριο : Στη δραστηριότητα ζόμπι τα μέλη αρχικά μπερδεύονται, κάποιο που το έχουν κατανοήσει παίζουν καλύτερα. Είναι ένα παιχνίδι που πέτυχε την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων, τόσο σωματικά όσο και νοητικά και τους ώθησε στη συμμετοχή. Στην δεύτερη δραστηριότητα, το ενδιαφέρον είναι πως οι συμμετέχοντες επιθυμούν να προσπαθήσουν και τρίτη φορά ώστε να τα καταφέρουν και προτείνουν και οι ίδιοι τρόπους. Φαίνεται πως του αρέσει και έχουν εμπλακεί στη διαδικασία. Τελικά δημιουργείται ένας κύκλος (με φορά προς τα έξω) και είναι μια ευχάριστη στιγμή για την ομάδα. Στη δραστηριότητα με τα χαρτάκια, κάποια μέλη βοήθησαν κάποια άλλα που δυσκολεύονταν να κατανοήσουν ακριβώς το ζητούμενο. Στα «νησάκια», συμμετείχαν όλα τα μέλη της ομάδας. Κάποιες στιγμές που τρία ή παραπάνω άτομα ή και η κριτική φίλη μαζεύονταν κοντά, έχοντας κάτι κοινό οι συμμετέχοντες έδειχναν μια θετική στάση, έδειχναν να χαίρονται που μοιράζονται κάτι. Μάλιστα σε κάποια χαρακτηριστικά έγιναν και μικρά σχόλια εξωστρέφειας ακόμα και αν το περιεχόμενο ήταν αρνητικό. Ενδιαφέρουσα δράση για το χώρο αυτό και εφαρμόστηκε αρκετά σωστά.

5^ο εργαστήριο

1^η δραστηριότητα: Νουμερομπάλα

Το σημερινό εργαστήριο ξεκινά με μια δύσκολη, για την ομάδα δραστηριότητα, η οποία χρειάζεται συγκέντρωση και επιμονή. Στις πρώτες προσπάθειες το αποτέλεσμα δεν είναι το αναμενόμενο, αλλά καθώς το παιχνίδι προχωρά, παρατηρείται αυτό που

συνέβη και σε προηγούμενο εργαστήριο και δεν συνέβαινε εξ'αρχής, αυτοί που έχουν καταλάβει το παιχνίδι το εξηγούν και στους υπόλοιπους.

2^η δραστηριότητα: Βλέμματα

Η επόμενη δραστηριότητα που αφορούσε εξωλεκτική επικοινωνία δυσκόλεψε τα μέλη της ομάδας και δεν ολοκληρώθηκε με επιτυχία. Όμως είναι σημαντικό να τονιστεί η προσπάθεια που έγινε και η σταδιακή εξάλειψη του φαινομένου όταν δεν καταφέρνει κάποιος κάτι να τα παρατά, που εμφανίστηκε μέχρι και στο προηγούμενο εργαστήριο.

3^η δραστηριότητα: χρονολογική σειρά

Η δράση αυτή φάνηκε να ενδιαφέρει τους συμμετέχοντες αρκετά και δημιουργώντας την σειρά έδειχναν αρκετά σίγουροι ότι την έχουν ολοκληρώσει σωστά. Η επιτυχημένη δημιουργία της σειράς με βάση την ημερομηνία γέννησης, είναι ίσως ενδεικτική, της προόδου που έχει σημειωθεί, από τα πρώτα εργαστήρια όπου οι συμμετέχοντες δεν γνωρίζονταν καν.

4^ηδραστηριότητα: ψείρες

Η ομάδα έπαιξε το κλασικό παιχνίδι ψείρες αλλά με κοινωνικούς “ρόλους”, μία δραστηριότητα που ενεργοποίησε τόσο το σώμα όσο και το μυαλό και “ζέστανε” τους συμμετέχοντες για την επόμενη δραστηριότητα.

5^η δραστηριότητα: Ρόλος στον τοίχο

Τα μέλη της ομάδας επέλεξαν το ρόλο μαθητής σχολείου γιατί ήταν κάτι που όλοι είχαν κοινό. Όλοι έγραψαν κάποια στοιχεία για τον μαθητή αυτόν στο χαρτί, τα οποία ήταν στην ουσία δικά τους χαρακτηριστικά. Δεν περιορίστηκαν μόνο στα θετικά στοιχεία αλλά έγραψαν και αρνητικά, γεγονός πολύ ουσιαστικό, αφενός διότι έδειξαν ειλικρίνεια και αφετέρου διότι ένιωσαν εμπιστοσύνη να εκφραστούν χωρίς το φόβο κριτικής.

6^η δραστηριότητα: Επεξεργασία κοινού θέματος

Η ομάδα επιλέγει έπειτα ένα από τα αναγραφόμενα στοιχεία και το επεξεργάζεται μέσα σε ένα πλαίσιο της επιλογής της χρησιμοποιώντας τις τεχνικές του κοινωνιοδράματος.

6^οεργαστήριο

1^η& 2^ηδραστηριότητα: πλέγμα ομάδας & ενεργοποίηση σώματος

Οι δύο πρώτες δραστηριότητες, αφορούσαν την σωματική επαφή μεταξύ των συμμετεχόντων, πρώτα μόνο στην περιοχή των χεριών και έπειτα σε όλο το σώμα. Στην δεύτερη δραστηριότητα παρατηρήθηκε μία επιφυλακτική στάση στην αρχή, με τους περισσότερους να κοιτούν τα δύο ζευγάρια που συμμετείχαν. Η εμπυχωτρία παρότρυνε τα μέλη της ομάδας να δοκιμάσουν , με τον δικό τους τρόπο, και σταδιακά υπήρξε

περισσότερη σωματική επαφή· παρ' όλα αυτά η δράση αυτή ολοκληρώθηκε γρήγορα, διότι δεν εξελισσόταν.

3^η δραστηριότητα : ρυθμική ενεργοποίηση

Η επιλογή αυτής της δράσης ήταν πολύ εύστοχη, διότι οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν τον δικό τους ρυθμικό κώδικα, να επικοινωνήσουν με ένα τρόπο διαφορετικό, να κλείσουν τα μάτια και να προσπαθήσουν να δείξουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον. Όλοι οι συμμετέχοντες βρήκαν το ζευγάρι τους, σε διαφορετικούς ρυθμούς, αλλά ήταν μία πολύ επιτυχημένη δράση.

4^η δραστηριότητα: ο κυνηγός των ρυθμών

Η ακόλουθη δραστηριότητα, αν και η δημιουργία και η συνεχής αναπαραγωγή ενός ρυθμού ήταν κάτι καινούργιο για την ομάδα, εντούτοις φάνηκε να αρέσει στην πλειοψηφία. Κατάφεραν συγκεντρώθηκαν και ενωμένοι προσπαθούσαν κάθε φορά να μην γίνουν αντιληπτοί από τον κυνηγό των ρυθμών. Η δράση αυτή ζωντάνεψε την αίθουσα και δημιούργησε μία ευφορία και μάλιστα έκανε και άλλα άτομα από το σχολείο, να έρθουν στα παράθυρα να δουν τι συμβαίνει.

5^η δραστηριότητα : Επεξεργασία θέματος

Σε συνέχεια του προηγούμενου εργαστηρίου η ομάδα έκανε συζήτηση σχετικά με την κοροϊδία που έχουν βιώσει οι συμμετέχοντες(κυρίως αναφέρθηκαν πολύ παλαιότερα περιστατικά και όχι παρόντα) και πως ένιωσαν.

6^η δραστηριότητα: Ανακριτική καρέκλα

Ένα άτομο κάθισε σε μία καρέκλα και “έχτισε” έναν ρόλο στο μυαλό του και οι υπόλοιποι σαν δημοσιογράφοι του έκαναν ερωτήσεις για να μάθουν στοιχεία για τον ρόλο αυτό. Πολύ έντεχνα έγινε αποφυγή οποιασδήποτε συσχέτισης με την έννοια της ανάκρισης που όπως είναι αναμενόμενο θα είχε αρνητική χροιά για τους συμμετέχοντες.

7^η δραστηριότητα: Επεξεργασία θέματος με τη χρήση κοινωνιοδραματικών τεχνικών

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες δραματοποίησαν μία σκηνή με πρωταγωνιστή έναν έφηβο που δέχεται ψυχολογική βία για το βάρος του και οι υπόλοιποι με την τεχνική του double ενίσχυαν τις απαντήσεις του. Η διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα μία κάποια ενδυνάμωση των ατόμων όχι τόσο μέσα από την εξεύρεση λύσης όσο κυρίως μέσα από την αναγνώριση των συναισθημάτων που βιώνει το άτομο που υφίσταται την επίθεση και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιήσει για να διαχειριστεί αυτή την κατάσταση.

Στο 7^ο εργαστήριο η κριτική φίλη δεν συμμετείχε λόγω ασθένειας.

8^ο εργαστήριο: Το σημερινό εργαστήριο ξεκινά με μια ώρα καθυστέρηση λόγω εκδήλωσης την οποία παρακολουθούν όλοι οι μαθητές του σχολείου. Οι συμμετέχοντες μαζεύονται στην τάξη και ζητούν από όσους δεν έχουν σχέση με το εργαστήριο να φύγουν από την αίθουσα.

Δραστηριότητα 1: Δίνονται οι οδηγίες, κατανοούνται πιο εύκολα από άλλες φορές και το παιχνίδι ξεκινά. Έχει καλό ρυθμό, μερικές φορές μπερδεύονται, αλλά τα καταφέρνουν και άτομα που συνήθως δυσκολεύονται. Υπάρχει διάθεση, γέλιο και κάποια συγκέντρωση.

Δραστηριότητα 2: Η ομάδα κάνει μια σειρά για το παιχνίδι. Κατανοούν γρήγορα τις οδηγίες. Τα περισσότερα σχήματα μεταφέρονται σωστά. Είναι ενδιαφέρον πως τα άτομα παίρνουν το παιχνίδι σοβαρά, παθιάζονται και επιμένουν ότι το έκαναν σωστά/
Κοινωνιοδραματικές τεχνικές: Μετά από το παιχνίδι statusπου κινητοποίησε περισσότερο την ομάδα, η εμψυχώτρια εισήγαγε το θέμα της αδικίας που πολλές φορές δημιουργεί η εξουσία. Οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια σκηνή σε δικαστήριο που η απόφαση του δικαστηρίου δίνει μεγαλύτερη ποινή σε κάποιον που είχε μικρότερο μερίδιο ευθύνης από κάποιον άλλον που είχε μεγαλύτερο και τη γλίτωσε με ελάχιστα χρόνια. Τα μέλη της ομάδας παίρνουν ρόλους, οι ερμηνείες είναι πιο αληθινές, οι ρόλοι πιο ολοκληρωμένοι, το θέμα τους είναι οικείο και τους αφορά.

9^ο εργαστήριο: Πριν από την έναρξη του εργαστηρίου μας γνωστοποιήθηκε η αλλαγή αίθουσας. Κάποια από τα μέλη της ομάδας με δική τους πρωτοβουλία βοηθούν στη διαμόρφωση και στον καθαρισμό της αίθουσας. Πριν από την έναρξη, υπάρχουν αρκετές προσωπικές συζητήσεις, ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και στην εμψυχώτρια, φαίνεται πως υπάρχει μια σχετική εμπιστοσύνη στο πρόσωπό της.

Δραστηριότητα 1: Αυτή τη φορά οι περισσότεροι είναι συγκεντρωμένοι και πρόθυμοι και η άσκηση πραγματοποιείται.

Δραστηριότητα 2: Με κάποια καθυστέρηση σηκώνονται όλοι όρθιοι και αποφασίζουν να δοκιμάσουν. Στην αρχή δεν είναι ιδιαίτερος συγκεντρωμένοι αλλά με την επιμονή της εμψυχώτριας αποφασίζουν να συγκεντρωθούν οπότε πλησιάζουν πολύ κοντά στο να τα καταφέρουν.

Δραστηριότητα 3: Σε γενικές γραμμές το ένα ζευγάρι έκανε κάποιες κινήσεις, αλλά κυρίως παρατηρήθηκαν απλές, καθημερινές κινήσεις. Παρατηρήθηκε μια κάποια

δυσκολία στο να εκφραστούν σωματικά και να αντιγράψουν τις κινήσεις του άλλου. Υπάρχει όμως εξέλιξη σε σχέση με προηγούμενα εργαστήρια όπου οι ασυνήθιστες κινήσεις του σώματος δεν επιχειρούνται καν.

Δραστηριότητα 4: Αυτή η άσκηση χρειάζεται εμπιστοσύνη, την οποία έδειξαν σε διαφορετικό βαθμό. Όπως έγινε αντιληπτό κάποιοι δυσκολεύονταν με τα μάτια κλειστά, ένας ήταν απρόσεχτος οδηγός προδίδοντας την εμπιστοσύνη του ζευγαριού του. Στα θετικά είναι πως λιγότερο ή περισσότερο, όλοι δοκίμασαν τη δραστηριότητα και στους δύο ρόλους. Ακόμα κατά τη διάρκεια, ενώθηκαν στο κέντρο της αίθουσας 5 χέρια που γνώρισαν το ένα το άλλο, το οποίο ήταν μια καλή στιγμή σωματικής επαφής σε την ομάδα.

Περιγράφω το ιδανικό σπίτι: Από το προηγούμενο εργαστήριο η ομάδα είχε δηλώσει πως προτιμά να περιγράψει το ιδανικό σπίτι, όμως τελικά προσανατολίστηκε προς το ιδανικό κελί, το «λουξ κελί» όπως είπε χαρακτηριστικά ένας συμμετέχοντας. Τα μέλη περιέγραψαν αυτά που θα ήθελαν να έχει το κελί τους, τονίστηκε κυρίως η ανάγκη για ιδιωτικότητα που δεν υπάρχει για όλους και συζητήθηκε γενικά και ειδικά τι περιλαμβάνει ως χώρος και ως δραστηριότητες το «ιδανικό κελί». Το γεγονός ότι δεν μπόρεσαν να μιλήσουν για το ιδανικό σπίτι, θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι ενδεικτικό του περιορισμού της φαντασίας που δημιουργούν τα «σωφρονιστικά καταστήματα».

Στην επόμενη δραστηριότητα με θέμα πως διαχειρίζονται μια διαφωνία, υπάρχει συμμετοχή στη δραματοποίηση. Οι αναπαραστάσεις καταλήγουν σε αδιέξοδο που πηγάζει από την ανισότητα εξουσίας ανάμεσα στα πρόσωπα που παρουσιάζονται. Το θετικό είναι πως οι συμμετέχοντες συνειδητοποιούν την ύπαρξη της ανισότητας.

Αναστοχαστική συνέντευξη κριτικής φίλης.

1) Ανταποκρίνονταν στις δραστηριότητες;

Σταδιακά με το πέρας των εργαστηρίων αυξήθηκε η ανταπόκριση των συμμετεχόντων στις δραστηριότητες, χωρίς βέβαια καθολική. Ειδικά στα τελευταία εργαστήρια, τα μέλη της ομάδας συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες, άλλοτε κατανοώντας τες κι κάποιες φορές δυσκολεύοντας, είτε δυσκολεύονταν με τη δράση, είτε δεν τους άρεσε τόσο πολύ.

2) Ποιες ήταν οι δραστηριότητες που τους άρεσαν περισσότερο;

Όσες φορές στο κοινωνιόδραμα τους ενδιέφερε πολύ το θέμα, συμμετείχαν, τους απασχόλησε πολύ. Οι μισοί παίζανε, οι μισοί παρακολουθούσαν με προσοχή.

3) Παρατήρησες κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά;

Παρατήρησα ότι υπήρξε μεγαλύτερη δέσμευση στην έννοια της ομάδας, ξεκινάμε όλοι μαζί, κάνουμε όλοι μαζί διάλειμμα και όλοι μαζί τελειώνουμε. Επίσης παρατήρησα την αύξηση του ενδιαφέροντος στη διάδραση μεταξύ τους, να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον, να μάθουν για τους άλλους.

4) Από ποια παρέμβαση και μετά παρατήρησες ουσιαστικό δέσιμο της ομάδας;

Ήταν σημείο κλειδί στο τρίτο εργαστήριο η δράση με τον κλειδοκράτορα, όπου η ομάδα συνεργάστηκε «απέναντι» στην εμψυχώτρια. Από το 4^ο εργαστήριο και μετά η ομάδα ζήτησε έντονα να μην υπάρχουν καθόλου παρατηρητές ή άτομα εκτός εργαστηρίου κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Βοηθούσαν επίσης στη δημιουργία του χώρου.

5) Σχετικά με τους στόχους της έρευνας, παρατήρησες κάποια βελτίωση στη Συναισθηματική Νοημοσύνη.

Παρατήρησα ότι σε κάποιες δράσεις κυρίως στις τεχνικές του κοινωνιοδράματος, που είχαμε συζήτηση, αναπαράσταση συνθηκών της πραγματικής ζωής τα άτομα αναγνώρισαν καταστάσεις που έχουν βιώσει τα ίδια ή άλλα άτομα και μπόρεσαν να αναλογιστούν πάνω σε αυτές τις καταστάσεις μέσα από τη συναισθηματική απόσταση που δίνει το κοινωνιόδραμα. Σε μια περίπτωση στην οποία δραματοποιήθηκε που αφορούσε πολύ τους συμμετέχοντες μπόρεσαν να μουν και να παραδεχτούν και την αντίθετη από τη δικιά τους σκοπιά. Είναι πολύ σημαντικό για μένα το ότι βοηθούσαν ο ένας τον άλλον στην κατανόηση των οδηγιών. Ενισχύθηκε πιστεύω η ενσυναίσθηση.

Σε αρκετές περιπτώσεις τα άτομα υποστήριζαν με επιχειρήματα την άποψή τους κυρίως όταν υπήρχε ταύτιση μεταξύ δραματοποίησης και πραγματικότητας αλλά και σε περιπτώσεις που είχαν ρόλους που δεν ταυτίζονταν με τις απόψεις τους. Το γεγονός αυτό θεωρώ πως ενίσχυσε την ικανότητα των ατόμων να συνδιαλέγονται ώστε να πείσουν το συνομιλητή τους. Είναι βαρύνουσα σημασίας αυτό το γεγονός, αν λάβουμε υπόψη το χώρο διεξαγωγής όπου όπως σημειώθηκε κι από τους ίδιους τους συμμετέχοντες συνήθως οι διαφωνίες λύνονται με βάση το νόμο του ισχυρού. Τα κατάφεραν να συνυπάρξουν στην ομάδα και να συνεργαστούν παραμερίζοντας τις διαφωνίες και τις διαφορετικές τους απόψεις.

Οι τεχνικές του κοινωνιοδράματος, έδωσαν τη δυνατότητα στα μέλη της ομάδας να δομήσουν έστω φανταστικά την ιδανική γι αυτούς πραγματικότητα. Ξεκλείδωσε τη φαντασία τους και τους έδωσε ίσως μια αισιοδοξία για το μέλλον.