



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

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

ΤΙΤΛΟΣ: *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με τεχνικές Εικαστικής έκφρασης ως μέσο*

ανάπτυξης της ενσυναίσθησης σε άτομα τρίτης ηλικίας.

Drama in Education combined with techniques of visual arts as a medium of expression and development of empathy in elderly people

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ANNA ΤΣΑΜΚΟΣΟΓΛΟΥ

A.M. 5052201901032

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΑΡΙΑ ΚΛΑΔΑΚΗ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΜΑΡΙΑ ΚΛΑΔΑΚΗ

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΚΑΤΣΗΣ

ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2021

I. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κατά τη διάρκεια αυτού του περιπετειώδους Θεατρικού ταξιδιού γνώρισα καινούρια πρόσωπα, καινοτόμες ιδέες και πρακτικές με στόχο την αυτογνωσία, την ψυχοθεραπεία και την ανάπτυξη του πνευματικού εαυτού μου.

Αναφορικά με αυτό το ταξίδι θέλω να ευχαριστήσω τον σύντροφό μου Ιωάννη Τσαμκόσογλου, την κόρη μου Κυράνη Τσαμκόσογλου και τη σύντροφο του γιου μου Αναστασία Ασημακοπούλου, για τη στήριξή τους και να αφιερώσω τη διπλωματική μου εργασία στη μνήμη του γιου μου Κλήμη Τσαμκόσογλου.

Επίσης θέλω να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου κ. Αστέριο Τσιάρα, κα Άλκηστη Κοντογιάννη και τον κ. Γεώργιο Κόνδη, που μου μεταλαμπάδευσαν τις γνώσεις τους και με στήριξαν ψυχικά.

Στη μνήμη του γιου μου Κλήμη.....

II. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

I.	ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	ii
II.	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	iv
III.	ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	vii
IV.	ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	viii
V.	ABSTRACT	ix
	ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	3
1.	ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	3
1.1.	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ.....	3
1.2.	ΤΕΧΝΗ.....	4
1.3.	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ (DRAMA IN EDUCATION).....	6
1.4.	ΧΩΡΟΣ, ΤΟΠΟΣ – ΧΡΟΝΟΣ.....	10
1.5.	ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ.....	14
1.6.	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	16
1.7.	ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	18
1.7.1.	ΙΣΤΟΡΙΑ.....	18
1.7.2.	ΘΕΩΡΙΕΣ.....	19
1.7.3.	ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	20
1.8.	ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ & ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ. ΜΙΑ ΑΛΛΗΛΕΝΔΕΤΗ ΣΧΕΣΗ...21	
1.9.	ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΜΕ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ.....	23
1.10.	ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ.....	24
1.11.	ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑ & ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ.....	27
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	31
2.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	31

2.1.	ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	31
2.2.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	31
2.3.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ.....	32
2.4.	ΔΕΙΓΜΑ.....	32
2.5.	ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ.....	32
2.6.	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ.....	33
2.7.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	34
2.8.	ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ.....	34
2.8.1.	1 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ.....	34
2.8.1.1.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....	34
2.8.2.	2 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ.....	35
2.8.2.1.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....	35
2.8.3.	3 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ.....	35
2.8.3.1.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....	36
2.8.4.	4 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ.....	36
2.8.4.1.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....	36
2.8.5.	5 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ.....	36
2.8.5.1.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....	37
2.8.6.	6 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ.....	37
2.8.6.1.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....	38
2.8.7.	7 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ.....	38
2.8.7.1.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....	38

2.8.8.	8 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ.....	39
2.8.8.1.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....	39
2.8.9.	9 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ.....	39
2.8.9.1.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....	40
2.8.10.	10 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ.....	40
2.8.10.1.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....	40
2.8.11.	11 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ.....	40
2.8.11.1.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....	41
2.8.12.	12 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ.....	41
2.8.12.1.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....	42
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	43
3.	ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ.....	43
3.1.	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	43
3.1.1.	ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ.....	43
3.1.2.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....	44
3.2.	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	45
3.2.1.	ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....	46
3.2.2.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	46
3.3.	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	47
3.3.1.	ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΟΜΑΔΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ.....	48
3.3.2.	ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΕ ΚΑΘΕ ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ....	49
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	51

4.1.	ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	51
4.2.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	52
4.3.	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ.....	52
5.	ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	53
	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	54
	ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	62
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	69

III. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ:

Πίνακες	Θεματολογία	Σελίδα
Πίνακας 1 ^{ος}	Στατιστικά απαντήσεων	47
Πίνακας 2 ^{ος}	Έλεγχος κανονικότητας	48
Πίνακας 3 ^{ος}	Σύγκριση ενσυναίσθησης στις παρεμβάσεις	49
Πίνακας 4 ^{ος}	Έλεγχος t	49
Ραβδόγραμμα	Σκορ των δύο ομάδων πριν και μετά τις παρεμβάσεις	47

IV. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα στοχεύει στο συνδυασμό του Εκπαιδευτικού Δράματος και της Εικαστικής Τέχνης σε άτομα Τρίτης ηλικίας, ώστε να γίνει αναπαράσταση ρόλων ενός σεναρίου, χρησιμοποιώντας Εικαστικές τεχνικές με πυρήνα την ενσυναίσθηση των ηλικιωμένων.

Ως γνωστό το Εκπαιδευτικό Δράμα συμβάλλει στην εκτόνωση καθημερινών προβλημάτων, στην εφαρμογή προσωπικών σχέσεων με καλλιτεχνικές δράσεις, στην αύξηση αντίληψης & επικοινωνίας, στη συναισθηματική βελτίωση & ενδυνάμωση (Boal, 2013), στην πειθαρχία, στη βελτίωση της αισθητικής και της φαντασίας, στις νέες ιδέες, στη βελτίωση της αντίληψης, στη θετική συμπεριφορά προς τους άλλους, στην απόκτηση της ενσυναίσθησης.

Η Εικαστική τέχνη συμβάλλει στην αυτογνωσία, στη βελτίωση της φαντασίας, της αυτοεκτίμησης, της έμπνευσης, της δημιουργίας, στη βελτίωση της μνήμης και γενικά της ψυχοσωματικής υγείας και αυξάνει το αίσθημα της ελπίδας. Ο ηλικιωμένος δεν είναι περιθωριοποιημένος, αλλά αισθάνεται χρήσιμος, κοινωνικοποιείται και ομαδοποιείται (Nainis et al., 2006 · Johnson, 1998 · Sullivan-Marx, 2006).

Για τον παραπάνω στόχο δημιουργήθηκαν δώδεκα παρεμβάσεις σε δύο ομάδες ηλικιωμένων, δεκαπέντε ατόμων η κάθε μία. Η πειραματική ομάδα, που μέλη της ήταν δέκα γυναίκες και πέντε άνδρες και η ομάδα ελέγχου, που απαρτιζόταν από δεκαπέντε γυναίκες. Ως κοινή δραστηριότητα οι δύο ομάδες είχαν τα εικαστικά (ζωγραφική, χαρακτική, Αγιογραφία), ενώ η πειραματική ομάδα είχε επιπλέον τα θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ότι επήλθε αύξηση της ενσυναίσθησης στην Τρίτη ηλικία με την εφαρμογή της δραματικής τέχνης, χρησιμοποιώντας εικαστικές τεχνικές. Προτείνεται η συνέχιση και η αύξηση των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων και των εικαστικών παρεμβάσεων στα πλαίσια της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, κοινωνικοποίησης, αλλά και της ψυχοσωματικής θεραπείας.

Λέξεις – κλειδιά: Δραματική Τέχνη & Εκπαίδευση, Εικαστική Τέχνη & Εκπαίδευση, Τρίτη ηλικία, Κ.Α.Π.Η., ενσυναίσθηση, ποιοτική & ποσοτική ανάλυση.

V. ABSTRACT

The research aims to combine Pedagogical Drama and Visual Arts in people of advanced age in order to achieve the representation of the roles of a play, using visual techniques through the empathy of the old people.

As it is commonly known Educational Drama is an outlet to everyday problems. It supports personal relations through artistic activities, increases the perception and communication skills, strengthens the sentimental well-being and discipline (Boal, 2013), improves esthetic qualities, imagination, new ideas, perception, positive acting towards others, obtaining at the same time empathy.

Visual arts improve self-knowledge and self-esteem, support imagination, inspiration, and creativity, while improving mental retention and generally psychosomatic health, and increasing the sense of hope. Elder people do not become marginalized, but they feel useful, socialized members of a group (Nainis et al., 2006 · Johnson,1998 · Sullivan-Marx, 2006).

For the aforementioned reasons, there have been organized twelve interventions in two groups of elderly people. Each one of them included fifteen members. The experimental group with ten women and five men, and the control group with fifteen women. As a shared activity the two groups had visual arts (painting, engraving, icon painting), while the experimental group had additional drama-pedagogical games.

The result was the development of empathy in old age with the implementation of drama using visual arts. It is recommended to continue and to increase the drama-pedagogical programs and visual arts activities in order to increase empathy, socialization, as well as psychosomatic therapy.

Keywords: Drama in Education, visual art and Education, empathy, Elderly, qualitative and quantitative research methods.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία αναφέρεται στην Τρίτη ηλικία. Ο λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένου θέμα είναι ότι μπορεί να ανατραπεί η άποψη ότι πρόκειται για περιθωριοποιημένες ομάδες, αδρανείς και χωρίς ενδιαφέροντα. Η έρευνα στοχεύει στην εγρήγορση των συγκεκριμένων ατόμων, για καλύτερη ψυχοσωματική υγεία και καλύτερη ποιότητα ζωής.

Η διπλωματική στοχεύει να ερευνήσει κατά πόσο η δραματική τέχνη με εικαστικές τεχνικές ενισχύει την ενσυναίσθηση στην Τρίτη ηλικία, βελτιώνοντας την ποιότητα της ζωής τους.

Ο χωρισμός της εργασίας αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στην αρχή αναφέρεται το θεωρητικό πλαίσιο, ακολουθεί η μεθοδολογία έρευνας, στο τρίτο αναφέρεται η στατιστική ανάλυση (ποιοτική και ποσοτική), ενώ στο τέταρτο συγκαταλέγονται τα συμπεράσματα.

Στο θεωρητικό πλαίσιο αναφέρεται το Εκπαιδευτικό Δράμα και οι θεωρίες του, η Εικαστική εκπαίδευση και οι θεωρίες της, γενικά περί Τέχνης, η Εκπαίδευση ενηλίκων, οι Εικαστικές τεχνικές προκειμένου να γίνει η αναπαράσταση των ρόλων ενός σεναρίου με εργαλείο το Εκπαιδευτικό Δράμα, η δραματοθεραπεία και εικαστική θεραπεία με συνδετικό κρίκο την ενσυναίσθηση. Αναφέρθηκε η αμφίδρομη σχέση μεταξύ της Δραματικής και της Εικαστικής Τέχνης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο στη μεθοδολογία της έρευνας έγινε μεικτή ανάλυση (ποσοτική και ποιοτική) με γνώμονα την ενσυναίσθηση στην Τρίτη ηλικία και αναφορά στη Δραματική και Εικαστική Τέχνη.

Στο τρίτο κεφάλαιο έγινε η στατιστική ανάλυση σύμφωνα με το στατιστικό λογισμικό SPSS και στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρθηκαν τα συμπεράσματα σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές αναφορές.

Στο πιο πάνω ερευνητικό ερώτημα συγκρίθηκαν μεταξύ τους οι δύο ομάδες (πειραματική & ελέγχου), ως προς ποια από τις δύο υπερέχει, αλλά και η σύγκριση έγινε και στατιστικά με το στατιστικό λογισμικό SPSS, ως προς αν η ομάδα επωφελήθηκε με την εφαρμογή της δραματικής τέχνης.

Πραγματοποιήθηκαν δώδεκα (12) παρεμβάσεις στο Πολιτιστικό Κέντρο του Δήμου Ηρακλείου Αττικής, αφού το ενέκρινε πρώτα η Πρόεδρος του Οργανισμού Προσχολικής Αγωγής και Κοινωνικής Μέριμνας (Ο.Π.Α.Κ.Μ.)

Το δείγμα περιλάμβανε τριάντα (30) άτομα ηλικίας 60 έως 78 ετών (25 γυναίκες και 5 άνδρες), το οποίο χωρίστηκε στην πειραματική ομάδα με 15 άτομα (10 γυναίκες και 5 άνδρες) στην οποία εφαρμόστηκε το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα και στην ομάδα ελέγχου, η οποία περιλάμβανε τα υπόλοιπα 15 άτομα (15 γυναίκες), που εκφράστηκαν μόνο με την τέχνη της ζωγραφικής. Οι συμμετέχοντες δεν είχαν σημαντικές διαφορές ως προς το μορφωτικό επίπεδο, την ψυχοσωματική υγεία, ενώ η πειραματική ομάδα είχε Θεατρική εμπειρία, λόγω του ότι τα μέλη των ΚΑΠΗ είχαν αναπαραστήσει δύο Θεατρικά έργα.

Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση. Στην ποιοτική ανάλυση εφαρμόστηκε συνέντευξη και ημερολόγιο παρατηρήσεων του εμπυχωτή, ενώ στην ποσοτική δόθηκε ερωτηματολόγιο 30 ερωτήσεων μεταφρασμένο από την αγγλική γλώσσα με λογισμικό BEES των Innamorati et al. (2019): *Empathic experience scale*, πενταβάθμιας κλίμακας. Η μεικτή ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό λογισμικό SPSS, αφού προηγουμένως τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Η έρευνα διεξήχθη από τον Σεπτέμβρη 2020 έως τον Ιανουάριο 2021, όπου πραγματοποιήθηκαν 12 εργαστήρια θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος μιας ώρας, διάρκειας 2 μηνών με ασκήσεις γνωριμίας, εμπιστοσύνης, φωνητικής, σωματικής κίνησης, ρόλων, αυτοσχεδιασμού, συγκέντρωσης, ανάπτυξης λόγου με τη συμμετοχή της εμπυχωτήριας – συντονίστριας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Σύμφωνα με τον Πλάτωνα ο βασικός κορμός της τέχνης έχει ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα με στοιχεία πνευματικότητας τη ζωή και την ενέργεια (Ανδρόνικος, 1986).

Άλλοι φιλόσοφοι που ασχολήθηκαν με την αισθητική είναι ο Φρίντριχ Χέγκελ, (2007)¹, ο Αριστοτέλης, (2020)², ο Arthur Schopenhauer, (2018)³ και ο Friedrich Wilhelm Nietzsche, (2017)⁴. Σύμφωνα με τον πεσιμιστή Χέγκελ, (2000) η τέχνη είναι συμβολική, κλασική και ρομαντική. Σκοπός της είναι το περιεχόμενο και συμβάλλει στη λύση των προβλημάτων της ζωής (Τσαμκόσογλου, 2017).Ο αισιόδοξος Αριστοτέλης χώριζε την τέχνη στο σοβαρό, τυπικό ύφος (Απολλώνιο) και στο συγκινησιακό (Διονυσιακό), ενώ ισχυριζόταν ότι η τέχνη είναι μίμηση (Μπέσσας & Βαμβακίδου, 1996)

Ετυμολογικά η λέξη μίμηση προέρχεται από τη λέξη μίμος και σημαίνει ότι κάνω αυτό που κάνει κάποιος άλλος, με σχήμα, χρώμα, φωνή και λόγο. Δεν γίνεται πιστή απεικόνιση του αντικειμένου, αλλά είναι υποκειμενική διεργασία μέσω του χρώματος, της κίνησης (Ανδρόνικος, 1986).

Διάφοροι ερευνητές ασχολήθηκαν με την τέχνη, όπως ο P.Todd (2012) και ο H. Read, (1935), για να αποδείξουν ότι η τέχνη αληθεύει με την πραγμάτωση, με το θέλω, τη μίμηση και με την ειλικρίνεια. Η οντολογία των υλικών αντικειμένων είναι τα αισθητά, ενώ τα καλλιτεχνικά θέματα είναι αισθητά, που αποτελούν μιμήσεις (Μπέσσας & Βαμβακίδου, 1996)

¹ Γερμανός φιλόσοφος, γνωστός για τη διαλεκτική του θεωρία.

² Αρχαίος φιλόσοφος και επιστήμονας.

³ Γερμανός μελετητής, φιλόσοφος, συγγραφέας, μουσικολόγος, καθηγητής Πανεπιστημίου.

⁴ Γερμανός φιλόσοφος, ποιητής, συνθέτης, κριτικός τέχνης, φιλόλογος.

1.2. ΤΕΧΝΗ

Η λέξη «*Τέχνη*» προέρχεται από τη ρήμα «*τίκτω*», που σημαίνει γεννώ (Καραφυλιά, 2019).

Αποτελείται από το «*πράττειν*» και την «*αισθητική*», όπου οι δύο έννοιες συνυπάρχουν, όπως η αλληλένδετη σχέση του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτικού (Ardouin, 1997).

Η τέχνη χαρακτηρίζεται από την οπτική ή ακουστική εικόνα και η φιλοσοφία από τον καθαρό λόγο. Η συνάρτηση των δύο (τέχνης και φιλοσοφίας) αποτελούν στη ζωή του ανθρώπου το Είναι. Η μεν πρώτη είναι ορατή, η δε δεύτερη είναι αόρατη. (Τσαμκόσογλου, 2017).

Η διαφορά μεταξύ της Επιστήμης και της αισθητικής είναι η διαφορά μεταξύ της νόησης και του συναισθήματος, ενώ η τέχνη είναι εξαρτημένη από το τελευταίο.

Η έκφραση του προσώπου συντελεί στη φανέρωση των συναισθημάτων του ατόμου ή σύμφωνα με τη θεωρία του Lange (Cannon, 1987) στη σωματική έκφραση ο ηθοποιός δεν χρειάζεται να επηρεάζεται από τα συναισθήματα, μπορεί όμως να τα εκφράσει. Εκτός από το συναίσθημα, η τέχνη έχει θεραπευτικό χαρακτήρα, καθώς Θέατρα και Μουσεία λειτουργούν ως παραρτήματα του Υπουργείου Υγείας (Goodman, 1968).

Η αναπαράσταση αντικειμένων μπορεί να χάσει την έννοια πιστής αντιγραφής και να πάρει θέση συμβολική στα πλαίσια της σχετικότητας και της μεταβλητικότητας (Goodman, 1968). Ο ζωγραφικός πίνακας είναι δισδιάστατος, ψευδαίσθητος και συγκριτικά με την πλαστική, λόγω του χρώματος, της υφής διαχέεται στον περιβάλλοντα χώρο (Μπέργκερ, 1972).

Ο Pablo Picasso (2002)⁵ θέλοντας να αναδείξει την εσωτερικότητα έδωσε τέλος στην αναπαράσταση (visible). Από την εποχή του άρχισε ο μοντερνισμός με κύρια χαρακτηριστικά την κριτική ιδεολογία, τη χρονικότητα, το υλικό, τις μορφές, ενώ ο Μεταμοντερνισμός, αντίθετος του μοντερνισμού, κάνει την εμφάνισή του το 1978 διάρκειας δέκα χρόνων, με video art, performance, περιβαλλοντική τέχνη. Ο καλλιτέχνης μέχρι τα μέσα του 1980 πειραματιζόταν με τα υλικά, την υφή (Γραμματάς, 2002).

⁵ Ισπανός ζωγράφος, υποστηρικτής του κυβισμού.

Η Σχολή της Φραγκφούρτης περιλάμβανε φιλοσόφους και κοινωνιολόγους της Ευρώπης. Ήθελε η τέχνη να είναι αυθεντική, ο καλλιτέχνης απελευθερωμένος, ανεικονική, κατά του μονοπωλίου του καπιταλισμού. Η τέχνη από την εποχή του Αισχύλου «Πέρσες» έως τον Μπρεχτ «Όπερα της πεντάρας» χαρακτηρίζεται από την εμπειρία και την κοινωνικό-ιστορική πραγματικότητα. Δεν έχει διακοσμητικό, συμπληρωματικό, παρηγορητικό χαρακτήρα, αλλά συντελεί ώστε να γνωρίσουμε, να αλλάξουμε τον κόσμο και να θέσουμε τέρμα στην αδρανοποίηση του ατόμου.

Η Ιστορία της τέχνης τον 20^ο αιώνα γίνεται επιστήμη. Η πολιτισμική παράδοση περιέχει την τέχνη, την ιστορία και την επιστήμη, ενώ στον μοντερνισμό υπήρχε η Τέχνη, η μη τέχνη, η υπέρ-τέχνη, η αντί-τέχνη, η παρά-τέχνη, η μετά-τέχνη, όροι που χρησίμευαν για τη νόηση και την ύπαρξη του ανθρώπου.

Μεταξύ των καλλιτεχνών υπήρχε ανταγωνισμός και συγκρούσεις, μεταξύ της Ελίτ τέχνης με τη Λαϊκή τέχνη, της υψηλής με τη χαμηλή, της πρωτοποριακής με το κιτς, της ατομικής με τη μαζική (Κολοκοτρώνης, 2008).

Τον 21^ο αιώνα, η εποχή του Μεταμοντερνισμού, του Διεθνισμού, της Πολυπολιτισμικότητας και της Παγκοσμιοποίησης, τα έθνη κινδυνεύουν, ο πολιτισμός είναι σε ύφεση. Κατά την Παγκοσμιοποίηση ο πολιτισμός τροφοδοτείται από εικόνες και είναι στείρα αισθημάτων περί τέχνης. Σύμφωνα με τον Peirce (1996) είναι βιομηχανία θεάματος, απομονωμένη και άδεια. Εκτυλίσσεται διαδικτυακά με προβολή του «Φαίνεσθαι» (Perniola, 1991 □ Φιοραβάντες, 2005).

Για να αντιμετωπισθεί η παραπάνω πραγματικότητα θα πρέπει να γίνει στροφή στην παράδοση και να γίνει συνδυασμός μεταξύ παραδοσιακού και μοντέρνου με πορεία προς το μέλλον, χωρίς προσκόλληση στο παρελθόν. Να γίνει συνδυασμός του παρελθόντος με το παρόν, στοχεύοντας το μέλλον (Γραμματάς, 2002).

Η τέχνη είναι μία συνεχής ερώτηση, που ο καλλιτέχνης την υλοποιεί οπτικά, εκφράζοντας την πραγματικότητα, ενώ δεν έχει όρια στον κατακερματισμένο κόσμο μεταξύ υλικότητας και πνευματικότητας (Ρηντ, 1978). Σύμφωνα με τη θεωρία του W. Kandinsky (1981) για την αναπαράσταση ενός ζωγραφικού έργου, η σειρά είναι το συναίσθημα στον καλλιτέχνη, το αισθητό, το έργο τέχνης, το συναίσθημα στον θεατή. Το πιο σημαντικό στην τέχνη είναι ο τρόπος που υπηρετεί το πνεύμα. Η θέση του δημιουργού είναι πάνω από τα κοινωνικοπολιτικά και ηθικό-οικονομικά προβλήματα. Η καταγωγή της τέχνης δεν είναι το κεφάλι. Η μεγάλη ζωγραφική δημιουργήθηκε από

καρδιές. Δημιουργία είναι ο συνδυασμός της συνείδησης (κεφάλι) και μη συνείδησης, εναισθησίας (καρδιάς) (Kandinsky, 1986).

Οι διάφορες τέχνες θέατρο, ζωγραφική, χορός κ.α. είναι αλληλοεξαρτώμενες και έχουν κοινό γνώμονα ξεχασμένους εκπαιδευτικούς στόχους και παραγωγή (Ζώνιου & Μποέμη, 2013). Το Θέατρο αυξάνει την αντίληψή μας και την επικοινωνία, ενώ αναπαριστάνουμε διάφορες συγκρούσεις, για συναισθηματική βελτίωση και ενδυνάμωση. Παράδειγμα έχουμε το Θέατρο Φόρουμ του Boal (2013). Το δράμα βοηθά στην εκτόνωση καθημερινών προβλημάτων και οι καλλιτεχνικές δράσεις συντελούν στην εφαρμογή προσωπικών σχέσεων (Ζώνιου & Μποέμη, 2013).

1.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ (DRAMA IN EDUCATION)

Ετυμολογικά η λέξη δράμα προέρχεται από το ρήμα δρω. Ανήκει στο πρώτο είδος της Αρχαίας Ελληνικής ποίησης. Προέρχεται από τον θεό Διόνυσο και στους κλασικούς χρόνους μετατράπηκε σε θεατρικό είδος με έντονες αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις (Μπαμπινιώτης, 2008).

Το Θέατρο και το δράμα υπήρχε ήδη από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη. Οι ερευνητές με τη συστηματική Ιστορική έρευνα ανακάλυψαν ότι πρωτοεμφανίστηκε τον 20^ο αιώνα, ενώ ήδη τον 16^ο αιώνα υπήρξε το *μαθητικό Θέατρο* σε καθολικά σχολεία (Τσιάρας, 2005).

Το Θέατρο περιλαμβάνει την αρχιτεκτονική, ζωγραφική, μουσική, γλυπτική, χορό. Μουσειακές θεατρικές μορφές είναι το Δράμα, η όπερα, το μπαλέτο (Kandinsky, 1986). Ο καλλιτέχνης κάτι έχει να πει. Υπάρχει πνευματικότητα, εσωτερική ελευθερία, αναζήτηση της αλήθειας, τροφή για μεταγενέστερους καλλιτέχνες (Kandinsky, 1981).

Το *Λαϊκό Θέατρο* έχει περιεχόμενο κοινωνικό-ιστορικό και ψυχαγωγικό. Στο κέντρο μελέτης και έρευνας στη Ζάκυνθο και τον 17^ο αιώνα στην Κρήτη, αποτελούσε συνδυασμό του Λαϊκού Μεσαιωνικού με το έντεχνο Αναγεννησιακό και τον 19^ο και 20^ο αιώνα υπήρξε το σύγχρονο ελληνικό Θέατρο στην Αθήνα. Μία σύνδεση της Ελλάδας με την Ευρώπη, της κοινωνικής ανθρωπολογίας με τη Θεατρολογία και τις κοινωνικό-ανθρωπιστικές επιστήμες (Γραμματάς, 2002). Το Λαϊκό Θέατρο τον 18^ο αιώνα μετασηματίστηκε σε έντεχνο όπως η *commedia dell' Arte* (Ιταλία) με την κωμική ή μελοδραματική εκδοχή. Παράδειγμα ο Σαίξπηρ και ο Μολιέρος (Przybos, 1987).

Άλλο είδος *Λαϊκής τέχνης* είναι οι εικαστικές δράσεις, που μας κατακλύζουν καθημερινά στο κοινωνικό περιβάλλον. Είναι βιωματικές συμπεριφορές, που αγγίζουν την πραγματικότητα. Η Performance τον 20^ο αιώνα έχει ως εργαλείο το ανθρώπινο σώμα (project Borderxing). Έχοντας κοινωνικοπολιτική θεματολογία, ο στόχος είναι το κοινό και η συμμετοχικότητα του τελευταίου. Παιδαγωγικά η Performance είναι καθημερινό πολιτικό εργαλείο, η οποία αντιμετωπίστηκε από την ομάδα Fluxus⁶ ομογενοποιημένη (Αυγητίδου, & Βαμβακίδου, 2013).

Το Θέατρο Σκιών τον 20^ο αιώνα ονομάζεται «*Θέατρο των μπουλουκιών*», έχοντας επικοινωνιακό ρόλο με το κοινό. Το «*Θέατρο του δρόμου*», η παντομίμα, το κουκλοθέατρο έχουν μετασχηματισθεί σύμφωνα με τη σύγχρονη εποχή (Przybos, 1987).

Άλλες μορφές Θεάτρου είναι το *παιδικό* (προσαρμοσμένα σενάρια, για παιδιά από επαγγελματίες ηθοποιούς), το *σχολικό* (ηθοποιοί είναι τα ίδια τα παιδιά), το *θρησκευτικό* (τα παιδιά παίζουν σε εθνικές και σχολικές εορτές), το *πειραματικό* (τροποποίηση της πραγματικότητας, συμβολισμός), το *φτωχό θέατρο* (Grotowski, 1968), το Θέατρο *Barba* (μυθοπλασία, αυτοπροβολή), το *πολιτικό* (Brecht, 1930), (κοινωνικοπολιτική αλλαγή του θεατή, κριτική του σεναρίου, ενσυναίσθηση), το *Forum-Theatre* (Boal, 1970), το *θέατρο του αυθορμητισμού* (Moreno, 1920), το *κοινωνικό θέατρο* (Τσιάρας, 2005).

Το «*Θέατρο στην Εκπαίδευση*» - Theater in Education (TIE), καθιερώθηκε το 1965 στην Αγγλία συνδυάζοντάς το με την εκπαίδευση, όπου οι συμμετέχοντες αποκτούν τις γνώσεις, με την πράξη. Ως προς τη θεματολογία, αναφέρεται στον ρατσισμό, στην τοπική ιστορία, στο περιβάλλον, στην επιστήμη και υγεία.

Η νέα αντιμετώπιση του Θεάτρου στην εκπαίδευση, που εμφανίστηκε το 1920 & 1960 στην Αμερική, όπου εμφανίσθηκαν τα πρώτα άρθρα, στην Αγγλία και αργότερα στη Γαλλία, Γερμανία, Καναδά, Αυστραλία κ.α., αναφέρεται στη δημιουργία των παιδιών, στη φύση των ανθρώπων (σωματική, συναισθηματική, στον τόπο του Θεάτρου, που συναντώνται και συνεργάζονται οι συμμετέχοντες).

⁶ Fluxus= ροή/αλλαγή. Πρωτοεμφανίσθηκε στη Γερμανία και διαδόθηκε στην Αμερική. Χρησιμοποιήθηκε από τον Γκέοργκ Μασιούνα σε μια διάλεξη στη γκαλερί A/T Νέα Υόρκη (1961). Πρόταση αντισυμβατική ως προς το κατεστημένο της κοινωνίας (ηλεκτρονική μουσική, Θέατρο guerilla, performance, συμμετοχική. Επηρεασμός από τον αναρχισμό, σουρεαλισμό, ντανταϊσμό. Εκπρόσωπος είναι ο Τζορτζ Μπρεχτ (1990) (Κολοκοτρώνης, 2008).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα, το οποίο είναι μία μορφή Θεάτρου, εισήχθη στο Ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα το 1960 και αργότερα το 1990, το οποίο ήταν επηρεασμένο από τον Brecht (1964) και τον Boal (1979) και αναφερόταν σε κοινωνικό-συναισθηματικά και γνωστικά στοιχεία.

Η Winifred Ward (1972) πρωτοπόρος στο Εκπαιδευτικό Δράμα υποστηρίζει ότι η δραματική διαδικασία είναι αυτοσχεδιαστική, όπου οι συμμετέχοντες καθοδηγούνται από το δάσκαλο-εμπνευστή. Η Geraldine Brain Siks (1958) οριοθέτησε το creative dramatics (ομαδική ελεύθερη, αυτοσχεδιαστική δημιουργία). Ο Henry Caldwell Cook (1917) και η Harriet Finlay-Johnson (1911) υποστηρίζουν το παιχνίδι. Ο Peter Slade (1954) τονίζει το συναίσθημα, την ελευθερία έκφρασης, ο Brian Way (1972) αναφέρεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, η Dorothy Heathcote (1972) εστιάζεται στο παιχνίδι με το δράμα, ο Gavin Bolton (1979) στον δάσκαλο σε ρόλο, στη δομή, στη μάθηση, στην επίλυση προβλημάτων, ο David Hornbrook (1998) στη μορφή, στις αναπαραστάσεις, ο Jonathan Neelands (1994) που στοχεύει στην κοινωνικοποίηση και στη μάθηση (Τσιάρας, 2005).

Η Δομή του δράματος σύμφωνα με τον J. Grotowski (1968) εμπεριέχει τον συμμετέχοντα, την πλατεία και το περιβάλλον.

Τα χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι η Πράξη (η ερμηνεία του δράματος μπροστά στους θεατές) και η παρουσία των συμμετεχόντων, που ερμηνεύουν τα βιώματά τους. Αναφέρεται στη μάθηση, στα παιχνίδια, στις ασκήσεις, στις παραστάσεις, στη θεραπεία και στην ομαδοποίηση (Τσιάρας, 2005). Ο Martin Esslin (1961) ενίσχυσε τα παραπάνω στοιχεία του δράματος με τη μίμηση. Η πραγματικότητα μέσω του δράματος προσεγγίζεται τόσο εξωτερικά, όσο και εσωτερικά. Στην εξωτερική πραγματικότητα τα στοιχεία που λαμβάνουν χώρα είναι η κατάσταση, το πρόβλημα και η επίλυσή του, ενώ στην εσωτερική γίνεται αυτογνωσία των συμμετεχόντων και υπάρχουν συμπεριφοριστικά κίνητρα. Οι ηθοποιοί από τη γνωστική κατάσταση περνούν στη συναισθηματική, αντικαθιστώντας τις λέξεις από δράσεις, ενώ οι μαθητές από τη συναισθηματική περνούν στη γνωστική. Στο Εκπαιδευτικό Δράμα επικρατεί ο διάλογος, ο αυτοσχεδιασμός, η φαντασία, η δράση και η παντομίμα με στόχο την αναμεταξύ σχέση των συμμετεχόντων και όχι την ικανοποίηση-διασκέδαση των θεατών.

Οι ομοιότητες μεταξύ Θεάτρου και Δράματος είναι ότι έχουν κοινό άξονα τον άνθρωπο, είναι εφήμερες, βιωματικές, επικοινωνιακές, κοινωνικές Τέχνες και αποτελούνται από συνδυασμό πολλών Τεχνών.

Οι διαφορές είναι ότι στο Θέατρο οι συμμετέχοντες προσπαθούν να ικανοποιήσουν τους θεατές, ενώ στο δράμα οι συμμετέχοντες προσπαθούν να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Τσιάρας, 2005). Χαρακτηριστικό του δράματος είναι η σωματική εμπειρία, ενώ το θέατρο είναι ερευνητική διαδικασία και απαρτίζεται από παραστάσεις (Langley, 2012).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει δύσκολη θεματολογία σε έναν χώρο φανταστικό, επεξηγεί δύσκολες έννοιες, αναφέρεται στην καθημερινότητα, αυξάνοντας τις γνώσεις και τα βιώματα των συμμετεχόντων. Η μάθηση γίνεται πιο κατανοητή μέσα από την πράξη και έρευνα. Οι συμμετέχοντες πειραματίζονται σε γνωστικό επίπεδο, ανεξάρτητα σωστού ή λάθους, ο δάσκαλος-εμπυχωτής γίνεται ένα με την ομάδα, αποκτώντας καλές σχέσεις και αφήνοντας τους συμμετέχοντες να έχουν ευθύνες. Το άτομο αποκτά καλή σχέση με την ομάδα με ομαδο-συνεργατικό αποτέλεσμα (Παπαδόπουλος, 2010).

Παιδαγωγικά το Εκπαιδευτικό Δράμα περιλαμβάνει τεχνικές Θεάτρου με στόχο την ανάπτυξη της πνευματικότητας και κοινωνικότητας των συμμετεχόντων. Κορμός του είναι η αυτογνωσία, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και η καλή συμπεριφορά. Είναι ένα μέσον απόκτησης γνώσης, όπου σημασία δίνεται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσον, για τη μάθηση άλλων μαθημάτων βιωματικά, αυτοσχεδιαστικά και αναπαραστατικά. Οι μαθητές προβάλλουν ένα πρόβλημα, το οποίο λύνουν, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους με αποτέλεσμα τη μάθηση. Με το Εκπαιδευτικό Δράμα οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, βελτιώνονται γλωσσολογικά, κατανοούν τις έννοιες, τον χρόνο, τον χώρο, επικοινωνούν με την αναπαράσταση, τις εικόνες, τον λόγο. Η φαντασία τους αυξάνεται, κάνουν αυτογνωσία (Άλκηστις, 1998), κοινωνικοποιούνται, αποκτούν ενσυναίσθηση, γίνονται περισσότερο ευαίσθητοι, αλληλέγγυοι, γνώστες της Τέχνης, της μίμησης, ψυχαγωγούνται (Κωστοπούλου, χ.χ.).

Τα παρακάτω θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα είναι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος: προσωπικά υπάρχοντα, ο δάσκαλος σε ρόλο, ο συλλογικός χαρακτήρας, ομαδικό γλυπτό, ανακριτική καρέκλα. Το θέατρο της Αγοράς ή θέατρο φόρουμ ή θέατρο του καταπιεσμένου, Προσωπικά αντικείμενα του ρόλου, Ομαδική

δημιουργία χώρου, Ανολοκλήρωτο υλικό (Κωστοπούλου, χ.χ), η ιδεοθύελλα, η αντιπαράθεση απόψεων (Κανέλλου, 2019).

Το Θέατρο εστιάζεται στον παρελθόντα χρόνο, ενώ το Δράμα αναφέρεται στον παρόντα χρόνο, όπου γίνεται αναπαράσταση της ανθρώπινης καθημερινότητας. Χρονικά πρέπει να σχεδιαστεί με σοβαρότητα, ώστε οι συμμετέχοντες να γνωρίσουν την καλλιτεχνική του αξία (Τσιάρας, 2005).

1.4. ΧΩΡΟΣ, ΤΟΠΟΣ – ΧΡΟΝΟΣ

Ο Κ. Καστοριάδης στα πλαίσια της οντολογίας αναφέρει την αμφίδρομη σχέση του χρόνου με το Είναι, ως δημιουργία. Επειδή η κοινωνία είναι Ιστορία, το αποτέλεσμα είναι να υπάρχει ο κοινωνικό-ιστορικός χρόνος. Οντολογικά η χρονικότητα είναι η γνώση του όντος, ενώ φιλοσοφικά άρχισε από τη διαφορετική γνώμη του Ηράκλειτου (γίνεσθαι) και του Παρμενίδη (6^{ος} αι.) (Είναι), αποτελώντας αίνιγμα. Η αντικειμενικότητα του χρόνου ανήκει στην πραγματικότητα με κατάληξη τη φθορά και ο υποκειμενικός χρόνος ανήκει στην υποκειμενική συνείδηση με βιωματικά στοιχεία, ενώ και στις δύο περιπτώσεις είναι εξαρτώμενος και μη ταυτόσημος από την κίνηση (Καστοριάδης, 1987).

Αντιθετικά ο Αριστοτέλης ταυτίζει τον χρόνο με τη συνεχή κίνηση και τον άπειρο χώρο. Δύο έννοιες ταυτόσημες. Κατά τον Αριστοτέλη ο χρόνος είναι υποκειμενικός και ταυτίζει τον χρόνο με την ψυχή. Αλλοιώνεται, μεταβάλλεται και δημιουργεί κυκλική κίνηση. Όπως και το σύμπαν, έτσι και ο χρόνος δεν έχει αρχή, ούτε τέλος (Σχισμένος, 2017).

Στοιχείο του χώρου είναι ο άνθρωπος, όπου η ύπαρξή του έχει σχέση και με τον χρόνο. Οι Αρχαίοι Έλληνες τον τόπο τον ονόμαζαν *καιρό*, διότι μέσα στον τελευταίο δημιουργείται η δράση του ανθρώπου και τα φυσικά γεγονότα. Ένα γεγονός δηλώνει μία στιγμή στο χωροχρόνο και είναι αλληλένδετη με τον χρόνο και τον τόπο. Η μη δράση χαρακτηρίζει το παρελθόν, η οποία είναι το παρόν, που συνεχώς μεταβάλλεται με τον χρόνο, ενώ στο πέρασμά της αφήνει ίχνη φθοράς στα αντικείμενα, αλλά και στον άνθρωπο. Το περιβάλλον χωρίζεται στο κοινωνικό, στη φύση και στο δομημένο. Το δομημένο είναι ο υλικός τόπος, που έχει αμφίδρομη σχέση με τις δράσεις και πρακτικές των ανθρώπων και τον πολιτισμό. Ο Ιστορικός χώρος έχει διαχρονική αξία και περιλαμβάνει τις ανάγκες και συνήθειες των ανθρώπων (Τσαμκόσογλου, 2015).

Ο χωροχρόνος διαπερνά την αναπαριστάμενη εικόνα, δίνοντάς της ψευδαισθησιακή κίνηση. Η πραγματικότητα μετατρέπεται σε υπερβατικότητα. Είναι μία σύμπραξη μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού κόσμου (Φτάρας, 2020).

Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες χρειάζονται έναν χώρο του ανήκειν, που προσφέρει ασφάλεια (Ζώνιου, & Μποέμη, 2013).

Η άρνηση του χωροχρόνου, σύμφωνα με τον Kant (1976) έγκειται στην προσποίηση της δραματικής Τέχνης, συντελώντας στη διαμόρφωση του πραγματικού και του φανταστικού κόσμου. Αυτός ο φανταστικός κόσμος, στη θεωρία του Nietzsche (2008) καλύπτεται με την πραγματικότητα, που στόχο έχει την απόκτηση της γνώσης και της φαντασίας της δραματικής Τέχνης (Τσιάρας, 2005).

Ο τόπος στο Θέατρο (σκηνή) είναι εκεί που εξελίσσεται το σενάριο (Grotowski, 1968), όπως και το είδος του θεατρικού οικοδομήματος, εάν το οικοδόμημα είναι σε κλειστό ή ανοικτό περιβάλλον, σε αρχαιολογικό ή μη τόπο, όπως της Επιδαύρου, Δωδώνης κ.α., η σκηνή, η πλατεία, η ιστορία του τόπου, η επικοινωνία του θεατή. (Γραμματάς, 2020).

Η ερμηνεία ενός σεναρίου έχει άμεση σχέση με το παρελθόν. Η συλλογή στοιχείων, οι εικόνες που διαμορφώνονται από τη θεατρική παράσταση, οι αισθητικές και καλλιτεχνικές αξίες έχουν σαν αποτέλεσμα την πολιτισμική ανάπτυξη των θεατών είτε συνειδητά, είτε ασυνειδητά. Παραδείγματα παρελθουσών θεατρικών παραστάσεων που αποτελούν παρόντες αξίες είναι η παράσταση του Τσέχοφ «Γλάρος» (1986), Ο «Οιδίπους Τύραννος» (1919), οι «Όρνιθες» του Κ. Κουν (1987), «το χρονικό του χρόνου» Stephen Hawking (1998) στο θέατρο του Κ. Κουν. Είναι μία συνάντηση του επιστημονικού νου με τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, που κορμό έχει την αισθητική και τα υπαρξιακά προβλήματα⁷. Γενικά ο καλλιτεχνικός χώρος αποτελεί χώρο πειραματισμού και ελευθερίας, κάνοντας ο άνθρωπος αυτογνωσία (Ζώνιου & Μποέμη, 2013). Σύμφωνα με τον D. Winnicott (1971) ο τόπος μετατρέπεται σε ένα δυνητικό τόπο, που περιλαμβάνει μεταμορφωτικά αντικείμενα και προσφέρει επικοινωνία, συναίσθημα, ενσυναίσθηση, με στόχο τη μεταμόρφωση (Stern, 1985). Συμβολικά το ανθρώπινο σώμα μπορεί να είναι τόπος εμπειρίας και δράσης (Άλκηστις, 2008)

⁷ <https://www.in.gr/2020/02/29/entertainment/theater/xroniko-tou-xronou-tou-stephen-jawking-sto-theatro-texnis/>.

Κύριο στοιχείο του χρόνου στο θέατρο είναι η μνήμη, που αποτελεί αντικείμενο μελέτης από την Ψυχολογία, Ιατρική, Κοινωνιολογία, Ιστορία, τον Πολιτισμό και συγκρατεί τις αναδυόμενες εικόνες, τα συναισθήματα, τα σύμβολα, τον λόγο, τα σκηνικά, μεταφέροντας το παρελθόν, που αναφέρεται το σενάριο, στο παρόν, που πραγματοποιείται η παράσταση. Ερμηνεύοντας το Δράμα, απαραίτητη διαδικασία είναι η προθέρμανση, κατά την οποία λαμβάνουν χώρα ασκήσεις χωρο-χρονικά και διανοητικά στους συμμετέχοντες. Μία ταυτόχρονη σχέση μεταξύ σώματος, φωνής και νου. Ακολουθεί η κορύφωση της αναπαράστασης και η αξιολόγηση στο τέλος της υπόθεσης (Γραμματάς, 2020).

Στην Εικαστική τέχνη υπάρχει η μέθοδος a/r/t, η οποία είναι τοπική (localized) και δίνει έμφαση στη διαδικασία, όπου η γνώση ακολουθεί ένα δρόμο προς το άπειρο. Συνδυάζει την ελευθερία της δημιουργίας, το ρίσκο του καλλιτέχνη, την ευθύνη του ερευνητή, την ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού. Εξελίσσεται σε έξι ερμηνευτικούς τύπους από οργανωτές εννοιολογικού επιπέδου, που ανακαλύπτουν τρόπους, ώστε να ερμηνεύουν τα εικαστικά έργα (Χαΐτα, 2015). Οι Springgay, Irwin, & Kind (2005) υποστηρίζουν έξι ερμηνευτικούς τύπους, όπως η εγγύτητα (ο χώρος μεταξύ Τέχνης-εκπαίδευσης- έρευνας – γραφής – δράσης – αντικειμένου), η ζωντανή διερεύνηση ως προς τις αντιπαραθέσεις μεταξύ των ανθρώπων, που αναφέρονται στη ζωή, η μεταφορά/μετωνυμία, όπου γίνεται σύνδεση μεταξύ άγνωστου και νέου, καινούριου με γνωστού, τα ανοίγματα ως προς το πλεόνασμα κατά των δεδομένων (Χαΐτα, 2015).

Οι Εικαστικές Τέχνες εφαρμόζονται διεθνώς σε σχολεία, σε εκπαιδευτικούς, καλλιτεχνικούς και τοπικούς φορείς, καμπάνιες εθνικής κλίμακας, ιδιωτικούς οργανισμούς, ώστε ο δημιουργός να εμπλουτίζεται βιωματικά, πολιτισμικά, διαπολιτισμικά, αισθητικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά. Μπορούν επίσης να εφαρμοσθούν και σε Μουσεία σε συνδυασμό με την αισθητική, την Ιστορία, τα Εικαστικά, την ψυχαγωγία (Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Μουσείο).

Τα παραπάνω εκτός των άλλων υποστηρίζονται από την «Καμπάνια» (The campaign for drawing). Ξεκίνησε το 2000 στη Μ. Βρετανία με καλλιτέχνη τον John Ruskin (1971) και εμπεριέχει δύο δράσεις: α) Power Drawing (σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς) και β) The Big Draw (ομαδικές διαδικτυακές εκθέσεις ζωγραφικής). Άλλο πρόγραμμα είναι το “Visual Thinking Curriculum & το Project Zero του Πανεπιστημίου Harvard (Tishman, & Palmer, 2007) στην Κόστα Ρίκα, όπως και η “Reggio Emilia” στην Μπολόνια της Ιταλίας (Γαλανός, 2011).

Σύμφωνα με τον Miller (1993) η εικαστική εκπαίδευση και έρευνα θα πρέπει να εφαρμοσθεί στα απομακρυσμένα νησιά, ώστε να αντιμετωπισθεί η κοινωνική ύφεση. Ο Gruenewald (2003) υποστηρίζει την παιδαγωγική, που αναφέρεται στον τόπο, ώστε να μην υπάρχει καταπίεση, αλλά ενσυναίσθηση. Στόχος αυτής της υποστήριξης είναι να δημιουργηθούν τόποι, ώστε να υπάρξει ομαδοποίηση και αλλαγή σκέψης και να μην υπάρξει ανθρωπίνη και τοπική εκμετάλλευση (Irwin, & Cosson, 2004).

Η παγκοσμιοποίηση βιώνει τον χρόνο ως χρονικότητα, ενώ η χρονικότητα μέσα από την τέχνη της ζωγραφικής χαρακτηρίζεται από την Ιστορία της Τέχνης (Γραμματάς, 2002).

Δεν υπάρχει χαμένος ή κερδισμένος χρόνος, ούτε παρελθοντικός ή μελλοντικός. Υπάρχει ο καλλιτεχνικός χρόνος. Μόνο ο φυσικός χρόνος δείχνει τη γέννηση του έργου Τέχνης. Ο υποκειμενικός καλλιτεχνικός χρόνος είναι σχετικός (Κολοκοτρώνης, 2008).

Ένα εικαστικό έργο μπορεί να αναπαριστά γεγονότα σε διαφορετικό χρόνο, έχοντας επικοινωνιακό χαρακτήρα. Η «*Guernica*» (1937) του Pablo Picasso μας παραπέμπει στην καταστροφή της πόλης Guernica στην Ισπανία, ύστερα από βομβαρδισμό το 1937. Ο ίδιος ο πίνακας έχει χωροχρονική πληροφόρηση και αξία. Οι τέσσερις εποχές (1969) του Γιάννη Τσαρούχη μας παραπέμπουν στη Λαϊκή παράδοση, ενώ τα μελανόμορφα και ερυθρόμορφα αγγεία (700 π.Χ.) μας ταξιδεύουν πίσω στον χρόνο, την εποχή της αγγειοπλαστικής και αγγειογραφικής Τέχνης (πρώτο τέταρτο 5^{ου} αιώνα) της Αρχαίας Ελλάδας. Τα Κυκλαδίτικα ειδώλια χρονικά αναφέρονται στη μοντέρνα γλυπτική π.χ. Henry Moore⁸ «*ξαπλωμένη φιγούρα*» (1951). Η Ποπ Αρτ⁹ (2012), Andy Warhol¹⁰ μας μεταφέρει χρονικά στην εποχή του καταναλωτισμού (Γαλανός, 2011). Το έργο τέχνης είναι συνυφασμένο με τον Ιστορικό χρόνο της παραγωγής του πρώτου, τον κοινωνικό χώρο, στον οποίο δραστηριοποιείται ο δημιουργός, τις οικονομικό-υλικές συνθήκες διαμόρφωσής του, το πολιτισμικό περιβάλλον της καλλιτεχνικής δημιουργίας και την υποστήριξη του αναγνώστη σχετικά με το δημιούργημα και το νόημα, την προσέγγιση του έργου τέχνης με την ιστορική

⁸ Άγγλος γλύπτης του 20^{ου} αιώνα με αφηρημένες φιγούρες.

⁹ Καλλιτεχνικό κίνημα στη Μεγάλη Βρετανία. Ονομάζεται και δημοφιλής τέχνη και εισάγει το μποέμ στυλ στην υψηλή κοινωνία, προβάλλοντας την καταναλωτική κοινωνία.

¹⁰ Αμερικάνος Καλλιτέχνης και εκφραστής του καλλιτεχνικού κινήματος της Ποπ αρτ στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Αντισυμβατικός ζωγράφος, γλύπτης, κινηματογραφιστής, συγγραφέας και συλλέκτης.

ενσυναίσθηση, κατά την οποία αντιλαμβανόμαστε το είδος της κοινωνίας που ζούμε και την προσωπικότητα του καλλιτέχνη (Φωτόπουλος, & Κωτόπουλος, 2017).

Διάφορα θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια, που αναφέρονται στον χρόνο και τον χώρο είναι η σωματική έκφραση, η παντομίμα (Τσιάρας, 2005).

Γενικά η τέχνη ως προς το παρελθόν, παρόν και μέλλον έγκειται στην «οπτική εκπαίδευση» χαρακτηριστικά της οποίας είναι η γνησιότητα, υπευθυνότητα, η μη φυσική και συναισθηματική βία (Μάρκου, 2015).

1.5. ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Φιλοσοφικά η Πλατωνική θεωρία περί της Δραματικής Τέχνης υποστηρίζει τη μίμηση, την πραγματικότητα και όχι την προσποίηση και τις παραποιημένες ιδέες.

Αντιθετικά ο Αριστοτέλης υποστηρίζει την ποιητική μίμηση και την εφαρμογή μιας φανταστικής, υποθετικής πραγματικότητας. Οι απόψεις του Αριστοτέλη επηρέασαν τους ερευνητές του δράματος στην Ψυχολογία και στην Κοινωνική Ανθρωπολογία (Τσιάρας, 2005).

Η θεωρία του Kant (1976)¹¹ υπεισέρχεται στη σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων καθώς και μεταξύ αίσθησης και αντίληψης. Ο Hume (2005)¹² υποστηρίζει ότι η φαντασία έχει υποσυνείδητη βάση και ότι είναι απαραίτητο στοιχείο της δημιουργίας. Γερμανοί φιλόσοφοι αμφισβητώντας τη θεωρία του Πλάτωνα περί μιμήσεως υποστηρίζουν τους συμβολισμούς της Δραματικής Τέχνης. Ο Γάλλος φιλόσοφος Jacques Derrida (2006) θεωρεί τη φαντασία μίμηση της μίμησης, κρατώντας ο άνθρωπος δύο συνειδησιακές εκδοχές: το εγώ του το βλέπει με ένα άλλο εγώ. Το εγώ της πραγματικότητας με το εγώ της φαντασίας. Μεταγενέστεροι φιλόσοφοι υποστήριξαν ότι σπουδαίο εργαλείο στη Δραματική Τέχνη είναι η μίμηση-προσποίηση και οι συμβολισμοί (Τσιάρας, 2005).

Η θεωρία Gestalt (1989) που σημαίνει «ενιαίο σύνολο» προέρχεται από τους ψυχολόγους Max Wertheimer (1912) και Kurt Koffka (1935) και έχει σχέση με την «οπτική αντίληψη» μεταξύ του περιβάλλοντος και του ανθρώπου, ενώ για τους ψυχολόγους καθίσταται αντικείμενο έρευνας (Μάρκου, 2015).

¹¹ Γερμανός φιλόσοφος

¹² Σκωτσέζος φιλόσοφος και ιστορικός.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα επηρεάστηκε από τις ψυχοθεραπευτικές μελέτες του Nikolai Evreinov (1927)¹³, ως προς τη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι μελέτες του Moreno¹⁴ το 1920 επηρέασαν την άνοδο του Εκπαιδευτικού Δράματος. Οι Moreno & Moreno (1946) δημιούργησαν το πρώτο «ψυχοδραματικό θέατρο» στη Νέα Υόρκη και το «θέατρο του αυθορμητισμού» (1922), εστιάζοντας στον αυθορμητισμό των παιδιών. Οι θεωρίες του Vygotsky (1978) και του Piaget (1953) εστιάζουν στο δραματικό παιχνίδι, ως μέσον γνώσεων. Οι θεωρίες των Freud (1900), Klein (2002), Isaacs (1948), Erikson (1971) και Winnicott (1971) εστιάζονται στους ψυχαναλυτικούς συμβολισμούς του δραματικού παιχνιδιού. Ο George Mead (1962) υποστηρίζει ότι η επιτυχία της μάθησης έγκειται μόνο μέσα από την αλληλοεπίδραση των συμβόλων, της κοινωνίας και του δράματος, ως μέσο αντιληπτικής βελτίωσης. Αποδεικτικά στοιχεία περί ανθρώπινης αλληλοεπίδρασης υπάρχουν από τα γραπτά του Kenneth Burke (1969) (Τσιάρας, 2005).

Σημαντικό είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα στην Κοινωνική Ανθρωπολογία και Λογοτεχνία, λόγω της γλωσσολογίας, που διαχωρίζει τον πραγματικό από τον φανταστικό κόσμο, ενώ η επικοινωνία, η προσποίηση και τα μηνύματα εστιάζονται ερευνητικά από τους Bateson (1955) και Goffman (1961).

Στη δραματοθεραπεία οι μελέτες των Peter Slade (1954) και Sue Jennings (1993) για θεραπεία ενίσχυσαν το δραματικό παιχνίδι ως προς τα κοινωνικό-συναισθηματικά προβλήματα.

Ο Stanislavski (1980) προσεγγίζει τη συνάντηση πάνω στη θεατρική σκηνή της μνήμης, των υποσυνείδητων αισθημάτων, κυρίως της ενσυναίσθησης, της βιωματικής εμπειρίας και του αυτοσχεδιασμού (Τσιάρας, 2005).

Η θεωρία της νόησης περιλαμβάνει τη διανοητική και δραματική προσποίηση, ενώ η

θεωρία του ρόλου ως προς τους Moreno (1966), Mead (1962) και Goffman (1961) βελτίωσε τη σχέση μεταξύ ζωής, προσωπικότητας, ρόλου και δράματος. Αναφέρεται στους χαρακτήρες των συμμετεχόντων, αναλύοντας και δραματοποιώντας την κάθε προσωπικότητα. Οι τύποι των ρόλων είναι οι κοινωνικοί, ψυχοδραματικοί, ψυχοσωματικοί. Ο κάθε ρόλος, που μπορεί να είναι προσωπικός, ομαδικός, βοηθητικός,

¹³ Ρώσος σκηνοθέτης, επαγγελματίας θεάτρου και δράματος, υποστηρικτής του Συμβολισμού.

¹⁴ Ψυχίατρος και κοινωνικός ψυχολόγος

ουδέτερος ή αναπαραστατικός (commedia de l' arte)¹⁵ αποτελείται από τον εντοπισμό του προβλήματος και του πρωταγωνιστή, την ερμηνεία του ρόλου, που αναφέρεται στο πρόβλημα, την ερμηνεία του προβλήματος, τη συναισθηματική εκδοχή στον ρόλο, το τέλος του ρόλου, τη λύση του προβλήματος και τη συζήτηση.

Η πλοκή, που δημιουργεί ο δάσκαλος – εμπυχωτής αποτελείται από την αρχή – τη μέση – το τέλος, ενώ με τον κατάλληλο φωτισμό, την ενδυματολογία, τα σκηνικά και τον ήχο δημιουργείται η κατάλληλη ατμόσφαιρα, για την ερμηνεία του δράματος (Τσιάρας, 2005).

Μία άλλη θεωρία είναι της συμβολικής αλληλεπίδρασης, χαρακτηριστικό της οποίας είναι η κοινωνική ενσυναίσθηση (Ritzer, 2003: 236).

Το δραματικό παιχνίδι εμπεριέχει τη θεωρία της δομικής ανάλυσης του Bateson (1955) και του Goffman (1961), οι οποίες εστιάζονται στη δομή του δράματος, υποστηρίζοντας τον ψευδαισθησιακό χαρακτήρα του τελευταίου.

Οι ψυχοδυναμικές θεωρίες, που στηρίζονται στη θεωρία του Freud (2011), ο οποίος θεωρεί ότι με την ασυνείδητη, μέσω του παιχνιδιού, αναπαράσταση το παιδί εκφράζει ψυχικούς τραυματισμούς ή κρυμμένες επιθυμίες. Τις πιο πάνω θεωρίες υποστηρίζουν οι Jung (2005), Moreno (2013), Klein (2002), Erikson & Winnicott (1971) (συμβολικό παιχνίδι, δραματοθεραπεία) και Main (1975).

Η θεωρία του J. L. Moreno (1932) έγκειται στη διάθεση του δραματικού παιχνιδιού ως θεραπευτικό μέσον. Για αυτόν τον λόγο δημιούργησε το ψυχόδραμα, κατά το οποίο ο ασθενής εξέφραζε ασυνείδητα το πρόβλημά του (ψυχολογικό, διανοητικό) στην αναπαράσταση και θεραπευόταν. Χαρακτηριστικά του ψυχοδράματος είναι ο σκηνοθέτης, ο πρωταγωνιστής, οι θεατές, τα εγώ, ο χώρος.

Η συστημική θεωρία (1940) ανήκει στην ψυχοθεραπεία και διαμορφώθηκε από τον βιολόγο Ludwig von Bertalanffy το 1968 (Ραυτοπούλου, 2018).

1.6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η Κιορόγλου Άννα (2017) στη μεταπτυχιακή της διατριβή αναφέρει ότι, σύμφωνα με τον Tight (2000), η λέξη ενήλικας δεν έγκειται στην ηλικία, αλλά στα

¹⁵ κωμωδία στην Ιταλία του 16^{ου} και 17^{ου} αιώνα.

πολλαπλά και ποικίλα βιώματα, που τον ωριμάζουν και στην απόκτηση ευθυνών. Σύμφωνα με τον Rogers (2002) η ενηλικιότητα είναι κίνηση προς νέο προσδιορισμό.

Υπάρχουν διάφορες ονομασίες προγραμμάτων περί εκπαίδευσης ενηλίκων. Εάν το πρόγραμμα αντιμετωπίζει τους ενήλικες σαν ικανά άτομα, το πρόγραμμα ονομάζεται «*Adult Education*» – εκπαίδευση ώριμης ηλικίας, ενώ εάν αντιμετωπίζονται οι ηλικιωμένοι ως αδύναμα άτομα «*Education of Adults*» (Κόκκος, 2005).

Στην Εκπαίδευση ενηλίκων υπάρχει η εκπαίδευση και η κατάρτιση (γνώσεις σε ένα επάγγελμα), η δια βίου μάθηση, στην οποία ανήκουν όλες οι μορφές μάθησης, η δια βίου μάθηση, στην οποία εμπεριέχεται η τυπική, η μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου υπάρχει μεταξύ του εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου γεωγραφική απόσταση, η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, ο διάλογος και οι ομαδικές διαδικτυακές συναντήσεις. Η UNESCO (2015) έδωσε τον όρο «*εκπαίδευση ενηλίκων*», όπου ο τελευταίος προσφέρει γνώσεις, δεξιότητες στους ηλικιωμένους και τις επιστρέφει στην κοινωνία προς βελτίωσή της (Κιορόγλου, 2017).

Διαπολιτισμικά η εκπαίδευση ενηλίκων έχει σταθερή σχέση με τους καταπιεσμένους, ως προς τη φυλή, το φύλο, την τάξη, όπου αυξάνεται η αυτοπεποίθηση, αναπτύσσεται συλλογικά η δράση και η κριτική σκέψη.

Τα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου είναι ότι είναι ενεργός, με πείρα, ειδικός σε ένα αντικείμενο, ανεξάρτητος, πραγματογνώμων, με δεξιότητες, έχει ανάγκη για μάθηση, έχει κίνητρα για κοινωνικό-επαγγελματική αναβάθμιση, έχει αυτοπεποίθηση και καλή ψυχολογία.

Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ερευνά την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – μαθητών. Ωστόσο πρέπει να γίνει έρευνα ως προς τη γνώση, η οποία είναι κοινωνικό προϊόν και μεταδίδεται από τους εκπαιδευτικούς (Φωτόπουλος & Κωτόπουλος, 2017).

Η σχέση μεταξύ παιδαγωγού και καλλιτέχνη είναι αμφίδρομη. Ο εκπαιδευτής στοχεύει, ώστε ο μαθητής να παρατηρήσει τον κόσμο αισθητικά. Εμπεριέχει πρακτικές, γνώσεις, έργα, ερωτήματα, στοχασμούς, συμπεριφορές και διαδικασίες (Ardouin, 1997).

1.7. ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.7.1. ΙΣΤΟΡΙΑ

Η Ι. Θεοδωροπούλου (2012) στη μεταπτυχιακή της διατριβή αναφέρει ότι η Εικαστική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των ατόμων. Το σχολείο αποσκοπεί ώστε οι μαθητές να εφοδιαστούν με πρακτικές γνώσεις, για τη μελλοντική κοινωνικοοικονομική τους ζωή. Κατά τη βιομηχανική επανάσταση και το 1870 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, τα εικαστικά στόχευαν στην επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά και στη βιομηχανία. Ο μαθητής εξασκούσε το βλέμμα, το χέρι και ανακάλυπτε τον χώρο. Στην Ελλάδα το 1894 επί Χ. Τρικούπη οι μαθητές έδιναν σημασία στην ιχνογραφία, καλλιγραφία και γλωσσολογία. Στην Αμερική υπήρχε η μέθοδος «Νέα αγωγή» του John Dewey (1894), ενώ στη Γερμανία του Georg Kerschensteiner (1926). Για τον Dewey το σχολείο παραλληλίζεται με τη ζωή, την αυτό-έκφραση και είναι αντίθετο με την πειθαρχία και τη διανοητική διεργασία. Ο Kerschensteiner έχει στόχο το παιδί να αισθανθεί ελεύθερα, ώστε να δημιουργήσει. Στην Ελλάδα το 1908 η μάθηση έγινε ομαδοσυνεργατική, βιωματική, με βάση την παιδαγωγική από παιδαγωγούς, που σπούδασαν στη Γερμανία, όπως ο Α. Δελμούζος¹⁶(2018), Δ. Γληνός (2003). Γίνεται συνδυασμός πνευματικής και πρακτικής μάθησης (Θεοδωροπούλου, 2012). Ο Γληνός (2003) στρέφεται προς τα διαδραστικά εικαστικά με την ιχνογραφία και την πλαστική.

Μεταπολεμικά έως το 1969 συνεχίζεται η ίδια εικαστική πορεία με κατασκευές, πηλό, ξυλοτεχνία, βιβλιοδετική, ραπτική, κέντημα, πλέξιμο (Βάος, 2000). Το 1977 γίνεται αλλαγή της διδασκαλίας με τις πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες. Μειώνεται ο χρόνος εικαστικής διδασκαλίας στα σχολεία. Το 1980 οι μαθητές προετοιμάζονται, για την παγκοσμιοποίηση. Στόχος είναι η πολυπολιτισμική, πολυεθνική και κοινωνική εικαστική μάθηση.

Τον 20^ο αιώνα, την εικαστική εκπαίδευση συμπληρώνουν οι ξένες γλώσσες (Σάλλα, 2008). Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα στόχος είναι η τεχνολογία, η εικόνα (φωτογραφία, κινηματογράφος, τηλεόραση).

Τον 21^ο αιώνα σύμφωνα με τη Freedman έχουμε τη μεταμοντέρνα εποχή, που επικρατεί ο διαμορφωμένος οπτικός πολιτισμός (έκφραση, συναίσθημα). Μία άλλη θεωρία περί εικαστικής εκπαίδευσης είναι ο κονστρουκτιβισμός και η θεωρία MI. Ο

¹⁶ Πρώτος εισηγητής παιδαγωγικής επιστήμης.

κονστρουκτιβισμός (constructivism) εφαρμόστηκε από τους φιλοσόφους-παιδαγωγούς Jerome Bruner (1983), John Dewey (1980), Jean Piaget (1962), Lev Vygotsky (1966), κ.ά., με εργαλεία την εμπειρία, τη γνώση, την αλληλοεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, για τη λύση προβλημάτων. Σημαντικό πρόσωπο στον κονστρουκτιβισμό είναι ο δάσκαλος-εμπνευστής.

1.7.2. ΘΕΩΡΙΕΣ

Η θεωρία του Howard Gardner (1993), MI, περί πολλαπλής νοημοσύνης (multiple intelligences theory) ασχολείται με το ερώτημα «πώς» εκπαιδευόμαστε. Μέσα από την Τέχνη τα παιδιά αναπτύσσουν τη νοημοσύνη, τη γνώση, στα διάφορα μαθήματα. Τα επτά είδη νοημοσύνης του Gardner είναι: η λογικο-μαθηματική (logical-mathematical), η γλωσσική (linguistic), η σωματο-κινητική (bodily-kinesthetic), η χωροταξική (spatial), η μουσική (musical), η διαπροσωπική (interpersonal) και η ενδοπροσωπική (intrapersonal), την υπαρξιακή (existential)) και τη φυσιογνωστική (naturalist (Gardner, 1993).

Η Peterson (2011) θέλει να αποδείξει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των διαφόρων ειδών της MI σε συνάρτηση με την Τέχνη, ως παρατήρηση του περιβάλλοντος διαδραστικά και εκφραστικά. Η Pearson (1998) θεωρεί ότι χαρακτηριστικό των Τεχνών είναι ο νους. Η μορφολογική ψυχολογία ή gestaltism, που είναι η θεωρία του Gestalt, θεωρεί ότι με την οπτική ομαδοποίηση στον εγκέφαλο, η μάθηση και η αντίληψη έχουν αμφίδρομη πορεία (Κοτσιλίνη, 2009 · Κολιάδης, 1997). Στην παραπάνω θεωρία ήταν θετικοί οι Wassily Kandinsky (1986)¹⁷, Josef Albers, (1963)¹⁸, M.C. Escher, (1961)¹⁹, Koffka, (1935)²⁰, ενώ ο κριτικός Max Kobbert (1986)²¹ χρησιμοποίησε την παραπάνω θεωρία, για να αναλύσει τη μοντέρνα τέχνη και την τεχνοτροπία του ζωγράφου Jackson Pollock (2009) (Κοτσιλίνη, 2009 · Κολιάδης, 1997).

Η κουλτούρα, που σημαίνει πολιτισμός είναι Γαλλικός όρος και συντελεί, ώστε το άτομο να μελετήσει την Τέχνη και να αναπτύξει τη σκέψη περί τέχνης. Εάν θέλουμε να συσχετίσουμε τον πολιτισμό και την κουλτούρα θα παρατηρήσουμε ότι στον

¹⁷ Ρώσος ζωγράφος του 2^{ου} αιώνα, εκπρόσωπος της αφηρημένης τέχνης.

¹⁸ Γερμανός ζωγράφος και θεωρητικός.

¹⁹ Ολλανδός καλλιτέχνης

²⁰ Γερμανός ψυχολόγος και καθηγητής

²¹ Γερμανός ψυχολόγος και συγγραφέας

πολιτισμό υπάρχει η υλικότητα, ενώ στην κουλτούρα η πνευματικότητα, στον πολιτισμό η αναγκαιότητα, ενώ στην κουλτούρα η ελευθερία, στον πολιτισμό η φύση, ενώ στην κουλτούρα το πνεύμα. Η βιομηχανία της κουλτούρας στοχεύει στο εφέ, στη μη οργάνωση, τον ρομαντισμό διαδέχθηκε ο εξπρεσιονισμός, ενώ οι λεπτομέρειες στο έργο τέχνης αντικαταστάθηκαν από την ελεύθερη έκφραση και τη μη αρμονία (Αντόρνο et al., 1984).

Καλλιτεχνική αγωγή αποκτά ο εκπαιδευόμενος όταν συνειδητοποιεί την πρακτική, τη δημιουργία, τη φαντασία, σχετιζόμενος με το έργο, με στόχο να είναι διαρκώς σε κίνηση (Ardouin, 1997).

Σύμφωνα με τον Feldenkrais²² στοιχεία του ανθρώπου είναι η εκπαίδευση, η αυτό-εκπαίδευση και η κληρονομικότητα. Κάθε ανθρώπινη δράση αποτελείται από την αίσθηση, το αίσθημα, τη σκέψη και την κίνηση. Στο στοιχείο αίσθηση περιλαμβάνονται τα συναισθήματα, στην αίσθηση εμπεριέχεται η κιναισθητική (πόνος-χώρος-χρόνος-ρυθμός), στη σκέψη λειτουργεί ο νους (αντιθέσεις, αντιλήψεις, ταξινομήσεις, φαντασία, μνήμη), στην κίνηση υπάρχει το σώμα, η αναπνοή, η ομιλία, το φαγητό. Η συνειδητοποίηση αποτελείται από το διάστημα, που μεσολαβεί η πρόθεση μιας δράσης έως τη εκτέλεσή της. Έχοντας συνείδηση μπορούμε να κάνουμε αυτογνωσία, να βελτιώσουμε την κρίση μας, την αφηρημένη σκέψη κ.α. Αυξανόμενης της γνώσης αυξάνεται η ευαισθησία και οι δράσεις του ατόμου, ενώ με την ομιλία βελτιώνεται η προσωπικότητά μας (Feldenkrais, 1994).

1.7.3. ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η Κιορόγλου (2017) στη διπλωματική της εργασία αναφέρει ότι η Ανδραγωγική είναι από τις βασικές θεωρίες ενήλικης μάθησης (Knowles, Swanson & Holton, 2011), ο μετασχηματισμός Freire, 1994) και η Μετασχηματίζουσα μάθηση του Jack Mezirow (1991).

Ανδραγωγική με τίτλο «η Τέχνη και η Επιστήμη να βοηθάς ενήλικους να μαθαίνουν». Η θεωρία αυτή είναι διαδραστική και βιωματική. Υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι διαφορετική από την εκπαίδευση των παιδιών. Ο ενήλικας καλό είναι να γνωρίζει για ποιο λόγο πρέπει να εκπαιδευτεί, να είναι σε θέση να παίρνει

²² Νευροφυσιολόγος και νευροψυχολόγος.

ο ίδιος τις αποφάσεις του, ενώ υπάρχει υποστήριξη από τους άλλους. Έχοντας διάφορα κίνητρα προς απόκτηση γνώσεων και εμπειριών να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τα διάφορα προβλήματά του.

Ο Freire (1996) στοχεύει στην ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων σε περιθωριοποιημένες ομάδες με τη «Λαϊκή επιμόρφωση», όπου η τελευταία εμφανίστηκε στη Βραζιλία το 1950. Τα καταπιεσμένα άτομα με το διάλογο αποκτούν δυναμική, για κοινωνικό μετασχηματισμό, ισότητα, σεβασμό, αξιοπρέπεια, ελευθερία. Η μέθοδος του Freire περιλαμβάνει τον προβληματισμό, την διερεύνηση, και τη θεματολογία.

Η Μετασχηματίζουσα μάθηση υποστηρίζει τη μετασχηματίζουσα οπτική. Η παρούσα γνώση διαμορφώνεται, για να προκύψει ένα νέο στοιχείο, εφαρμόζοντας κριτική σκέψη, αποδοχή των άλλων, ως προς τις καινοτόμες ιδέες. Όπως υποστηρίζει ο Mezirow (1991), όταν ο ενήλικας δεν μπορεί να διαχειριστεί το πρόβλημά του περνά δέκα φάσεις, κάνοντας αυτογνωσία, έχοντας ενοχές και στο τέλος δημιουργεί νέα οπτική για τη ζωή του: η φάση του αποπροσανατολισμού, η αυτογνωσία, η κριτική, το μοίρασμα του μετασχηματισμού, οι καινούριες δραστηριότητες, το πλάνο δράσεων, η υλοποίηση των δράσεων, οι νέοι ρόλοι, η αυτοπεποίθηση για την υλοποίηση των νέων σχέσεων και η διαμόρφωση της ζωής σύμφωνα με τις καινοτόμες οπτικές.

Η Βιωματική μάθηση είναι θέμα εμπειρίας, καθημερινότητας και πραγματικότητας. Καταγράφεται από τους ερευνητές Dewey (1938), είναι συνδυασμός εκπαίδευσης και εμπειρίας, από τον Lewin (2008), που είναι συνδυασμός θεωρίας και πράξης και από τον Piaget (1962) που το πρόσωπο και το περιβάλλον έχουν αμφίδρομη σχέση. Ο κύκλος μάθησης του D. Kolb (1984) περιλαμβάνει την εμπειρία, τον κριτικό στοχασμό, τις αφηρημένες ιδέες, τον πειραματισμό (Κιορόγλου, 2017).

Οι τεχνικές της βιωματικής μάθησης είναι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, οι ιδέες, οι ρόλοι, η συζήτηση, η προσομοίωση, η ομαδοποίηση, η Δραματοποίηση (Κιορόγλου, 2017).

1.8. ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ & ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ. ΜΙΑ ΑΛΛΗΛΕΝΔΕΤΗ ΣΧΕΣΗ

Κατά τη Δραματοποίηση εφαρμόζονται διάφορα θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια, προβάλλοντας τον ρεαλισμό της δραματικής τέχνης, αλλά και στοιχεία κοινωνικά και περιβαλλοντολογικά (Μουσουύλη, 2004: 26-32). Η δραματική τέχνη είναι διαδραστική,

ως προς τις άλλες τέχνες και μας προσφέρει ομαδικότητα, εμπειρία προσωπική και διαπροσωπική (Άλκηστις, 1998). Κατά τη δραματοποίηση εφαρμόζεται ο αυτοσχεδιασμός, το παιχνίδι, η γλωσσολογία, η κινητικότητα, ο συνδυασμός του συμβολικού με το εικονικό (Άλκηστις, 1998). Είναι εσωτερική τέχνη, ενώ οι άλλες τέχνες είναι συμπληρωματικές και υποστηρικτικές.

Με την τέχνη της ζωγραφικής γίνεται επίσης αναπαράσταση, όπως και στη δραματοποίηση, αλλά με διαφορετικό τρόπο. Η αναπαράσταση δια μέσου της ζωγραφικής είναι η ατομική ή ομαδική έκφραση των συναισθημάτων, των ιδεών, των στοιχείων δραματοποίησης (Μουσουλή, 2004). Η δραματική τέχνη χρησιμοποιεί την τέχνη της ζωγραφικής, ώστε ο εκπαιδευόμενος να γνωρίσει την τελευταία τέχνη, αποκτώντας εμπειρία-συγκίνηση και πειθαρχία-ειδικά σχήματα συγκίνησης. Κατά τη δραματική τέχνη αναπαρίσταται η πραγματικότητα, η φαντασία, τα σύμβολα, ενώ κατά την τέχνη της ζωγραφικής αναπαρίσταται το συναίσθημα, οι σχέσεις και γενικά η ζωή. Μπορεί να δραματοποιηθεί ένας ζωγραφικός πίνακας, χρησιμοποιώντας τον χώρο μιας πινακοθήκης. Με διάφορες ασκήσεις, ρόλους, παιχνίδια, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αυτοσχεδιάσει, κατανοώντας την τέχνη της ζωγραφικής (Μουσουλή, 2004).

Όπως υπάρχει σχέση μεταξύ των ηθοποιών και των θεατών, έτσι και οι εικόνες έχουν κοινωνική και υλική σχέση (Kress & Von Leeuwen, 1996). Ενιαίο σύνολο αποτελούν οι αναπαραστάσεις με ιδεολογικό χαρακτήρα, οι οποίες εκφράζονται λεκτικά και οπτικά, οι σχέσεις μεταξύ θεατών και ηθοποιών και ο συνδυασμός κειμένου και σύνθεσης. Όλα τα παραπάνω συντελούν στην ανάγνωση του οπτικού μέσου (Halliday, 1976). Χαρακτηριστικό του οπτικού γραμματισμού είναι η περιγραφή ανθρωπίνων στοιχείων, τοποθεσιών και πραγμάτων με γλωσσική έκφραση (Kress & Von Leeuwen, 1996).

Οι συμμετέχοντες μπορούν παρατηρώντας έναν ζωγραφικό πίνακα να επικοινωνήσουν τα συναισθήματά τους με τον καλλιτέχνη, μπορούν δια μέσου της αφής να ανακαλύψουν την υλικότητα του πίνακα και να αναπαραστήσουν τον ρόλο τους. Το δράμα βασίζεται στην εμπειρία, ως προς τη μάθηση και αποτελεί ολιστική προσέγγιση (Άλκηστις, 2000). Το ζωγραφικό έργο μπορεί να αναπαραστήσει ένα τμήμα του θεατρικού έργου ή μία σκηνή από τη ζωή, ενώ το θεατρικό εκφράζει το θέμα ενός ζωγραφικού έργου (Αραπάκη, & Κοντογιάννη, 2007).

Η Εικαστική και η Δραματική τέχνη συντελούν στην καλλιέργεια του ατόμου, στον πολιτισμό και στην παραγωγή. Η διάδραση μεταξύ των δύο τεχνών είναι

χαρακτηριστικό της πραγματικότητας και της κοινωνικό- συναισθηματικής εκπαίδευσης (Αραπάκη, & Κοντογιάννη, 2007).

Σημαντικό για την τέχνη της ζωγραφικής είναι το χρώμα, με το οποίο αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα, τους ανθρώπους, τους τόπους, τις τάξεις των ανθρώπων, τον εντυπωσιασμό ή τον εκφοβισμό (Kandinsky, 1981). Σύμφωνα με τον Gardner (1982), με την τέχνη ο εκπαιδευόμενος εντυφάτε στην αντίληψη και στην παρατήρηση, στους ήχους, στις μορφές και στα σχήματα (Gardner, 1982).

1.9. ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΜΕ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Κατά την αναπαράσταση της δραματικής τέχνης σημασία έχει η προσπάθεια της διαδικασίας (Arapaki, & Kontogianni, 2006). Στο δράμα υπάρχει καθολική επικοινωνία, η εξελιγμένη μάθηση, όπως είναι η προσομοίωση, η οποία είναι ρεαλιστική και αναφέρεται στην εκπαίδευση ενηλίκων, που με συνδυασμό των εμπειριών των τελευταίων λύνονται τα διάφορα προβλήματά τους (Χασάπης, χ.χ.).

Προθέρμανση των δραματικών ασκήσεων είναι οι ασκήσεις ευαισθητοποίησης, χειρισμού αντικειμένων, φωνητικές, κινητικές και παντομίμας, με αποτέλεσμα την αναπαράσταση σεναρίων και χαρακτήρων (Τσιάρας, 2005).

Διάφορα θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια, όπως το Θέατρο – Εικόνα (Boal, 2013: 59), μπορούν να εφαρμοσθούν με εργαλείο τα εικαστικά: με κίνητρο τη θεματική του ζωγραφικού έργου, οι συμμετέχοντες αναπαριστούν τον πυρήνα της θεματικής του ζωγράφου. Γίνεται συνδυασμός κίνησης και λόγου σύμφωνα με την καλλιτεχνική προσωπικότητα των χαρακτήρων. Ο κάθε δραματικός χαρακτήρας αναπαρίσταται με παντομίμα. Ο δραματικός χαρακτήρας περιγράφεται λεκτικά ή σχεδιαστικά σε ένα χαρτί, εφαρμόζοντας τον ρόλο με την τέχνη της ζωγραφικής (Τσιάρας, 2005: 9).

Παγωμένη εικόνα: με τα σώματά τους οι συμμετέχοντες αναπαριστούν ένα εικαστικό έργο, μία εικόνα, που φαντάζονται (Τσιάρας, 2005: 9). Κατά τη ζωντανή εικόνα η παγωμένη εικόνα με κινήσεις ζωντανεύει πάλι με τα σώματα των συμμετεχόντων (Tableau vivant). Η διαμόρφωση της δραματικής ιστορίας εκφράζεται με λέξεις, με σχεδιαγράμματα ή εικαστικές εφαρμογές και εικαστικές παρεμβάσεις. Στο ζωγραφικό πορτραίτο οι συμμετέχοντες αναπαριστούν έναν αφηρημένο πίνακα με τα συναισθήματά τους. Στο ηχητικό υπόβαθρο δημιουργείται ηχητική εικόνα με πολλούς ήχους. Κάρτες ρόλων: Οι συμμετέχοντες παίρνουν κάρτες από τον δάσκαλο – εμπνευστή με στοιχεία του ρόλου, όπου εκφράζονται σε όλη την διάρκεια της

παράστασης, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του εμπνευστή (Τσιάρας, 2005: 8). Ρόλος στον τοίχο: Στον τοίχο επικολλάται ένα χαρτί, όπου οι συμμετέχοντες σχεδιάζουν ένα περίγραμμα και μέσα σε αυτό γράφουν λέξεις ή σχεδιάζουν σύμφωνα με το σενάριο (Τσιάρας, 2005: 43).

1.10. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Ετυμολογικά η λέξη ενσυναίσθηση προκύπτει από τις προθέσεις εν, συν και αίσθηση, με την έννοια ότι υπάρχει ταύτιση με την ψυχοσύνθεση του άλλου ψυχικά και συναισθηματικά. Παρεμφερείς λέξεις είναι στα αγγλικά empathy, που σημαίνει εμπάθεια, άλλες ερμηνείες είναι συμπάθεια, εναίσθηση, εμπίωση, μέθεξη, ταύτιση, προβολή. Η ενσυναίσθηση είναι διεργασία προσυνειδητή, εφήμερη και διαπροσωπική (Κιρκιγιάννη, 2009).

Ο Wilhelm Worringer (1953) μαζί με άλλους φιλοσόφους ασχολήθηκε με την αισθητική του καλλιτεχνικού ρεύματος του μοντερνισμού, χρησιμοποιώντας τη λέξη κίνηση ή κιναισθησία, κατά την οποία τα υλικά, οι φόρμες, η θεματολογία της τέχνης εκφράζουν τα συναισθήματα του δημιουργού (Ζυγούρη, 2015).

Στην ενσυναίσθηση υπάρχουν δύο αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες μορφές της εποπτείας και του συναισθήματος. Η ψυχική κατάσταση του ανθρώπου αποτελείται από τη μεσολάβηση του σώματος, την κινητική (ήχοι), τη συνειρμική (αισθητικά αντικείμενα) και την άμεση (ποίηση και μουσική) (Ζυγούρη, 2015). Επίσης υπάρχει επιρροή από τα δημογραφικά στοιχεία, ενώ η κινητική μίμηση είναι η τεχνική έννοια του συγκεκριμένου όρου (Titchener, 1920).

Σύμφωνα με τον Hoffman (2000), υπάρχει η σφαιρική ενσυναίσθηση, κατά τη βρεφική ηλικία, η εγωκεντρική ενσυναίσθηση στο δεύτερο έτος της ζωής, που το παιδί κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων, η ενσυναίσθηση των συναισθημάτων των άλλων η ενσυναίσθηση της γενικής κατάστασης των άλλων, κατά το τέλος της παιδικής ηλικίας και αρχή της εφηβείας (Μιχαήλ, 2014). Ερώτημα των ερευνητών είναι το πώς αισθάνεται ένα άτομο και τι ανταπόκριση έχει στα συναισθήματα του άλλου. Ο όρος εμφανίστηκε τον 19^ο αιώνα από τον Γερμανό φιλόσοφο Wilhelm Wundt (1862) σε μια συνθήκη ενσυναίσθησης και τέχνης. Ο τελευταίος απέδειξε ότι η επαφή με έργα τέχνης αυξάνει την ενσυναίσθηση. Ο Goleman (1995/1998) υποστήριξε ότι πυρήνας της ενσυναίσθησης είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ η τέχνη είναι διαμεσολαβητής

του ασυνείδητου και σε πειραματικά αμερικάνικα σχολεία υπάρχουν προγράμματα προς βελτίωσή της. Η τέχνη εστιάζεται στην προσωπικότητα του εγώ (Ζυγούρη, 2015).

Ως προς τον όρο ενσυναίσθηση έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές όπως ο Kohut (1959), αγγίζοντας την ψυχή του άλλου, ο Field (1991) ως ταύτιση με τον άλλον και ο Carl Rogers (1959) ως αντίληψη των συναισθημάτων του άλλου και υποστηρικτής της πελατο-κεντρικής και προσωπο-κεντρικής θεωρίας. Άλλοι ερευνητές τονίζουν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του όρου (Hackney, 1978) και την ενσυναισθητική κατανόηση, που στόχο έχει να μπει κανείς στη θέση του άλλου, τονίζοντας τη μαθητο-κεντρική μάθηση (Ζυγούρη, 2015). Ο ερευνητής Astin (1967) ασχολήθηκε με το συναίσθημα του άλλου, ο Smith, (1989) με το πάθος, ο Shlien, (1997) με τα δεινά, ο Adler, (1931) ισχυριζόταν ότι πρέπει να ταυτιζόμαστε με τις αισθήσεις του άλλου. Ο G. Mead, (1934), όπως και Piaget, (1990) πρότειναν να παίρνουμε τη θέση του άλλου, ως προς τον ρόλο, ο Freud, (2009) ασχολήθηκε με το ξένο στο Εγώ μας και ο Bachrach, (1976) με τις ταυτίσεις (Κιρκιγιάννη, 2009). Η έρευνα της Jenna Goodgame, (2007) στοχεύει την κιναισθητική ενσυναίσθηση, ως θεραπεία. Οι Kaufmann & Ellis (2007) ερευνούν τη δημιουργική κίνηση μέσα από τα μαθήματα. Ο χορός είναι εργαλείο, για την κατανόηση των μαθημάτων, ενώ η κίνηση είναι ανάπτυξη γνώσεων και προσωπικότητας (Ζώνιου, & Μποέμη, 2013). Αντικείμενο μελέτης των νευρο-επιστημόνων είναι η κιναισθητική ενσυναίσθηση, καθώς η ενσυναίσθηση έχει σχέση με τη σωματικότητα-κίνηση (Μπουρνέλλη, 2006).

Πειραματικά ασχολήθηκαν οι Stanger, Kavussanu & Ring, (2012) με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, ως προς την επιθετικότητα. Στην Ελλάδα ερευνητές βασίστηκαν στο σύστημα Orff, Ladani και ψυχοκινητικής αγωγής (Μπουρνέλλη, 2006: 37). Γενικά η ενσυναίσθηση επιτυγχάνεται με τις τεχνικές συνεργασίας, το παιχνίδι ρόλων, τις διαπροσωπικές σχέσεις, με την ομαδοποίηση, τη θετική συμπεριφορά στο σχολείο και τη διαπολιτισμικότητα. Παιχνίδια ενσυναίσθησης είναι ο τυφλός, ο καθρέφτης (Boal, 2013).

Ως μέτρηση της ενσυναίσθησης ο Davis, (1980) χρησιμοποιεί την «κλίμακα διαπροσωπικής ικανότητας αντίδρασης». Για καλύτερη επικοινωνιακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή έχει εφαρμοσθεί η «ορθή αντίληψη», κατά την οποία ο εκπαιδευτής αποκρυπτογραφεί στοιχεία του μαθητή, προκειμένου να τον συναισθανθεί (Κιρκιγιάννη, 2009), και εστιάζει στις κοινές ομοιότητες μεταξύ των δύο παραπάνω

ατόμων, προς τη βελτίωση της γνωστικής και συναισθηματικής νοημοσύνης (Cotton, 1992:4).

Κοινωνιολογικά η ενσυναίσθηση βασίζεται σε αντιληπτικό και γνωστικό επίπεδο, τονίζοντας το βιωματικό και διαισθητικό τμήμα, συνδέοντας τις θεωρίες, εμπειρίες και τα κλινικά στοιχεία της ψυχολογίας, νευροεπιστήμης, φιλοσοφίας και φαινομενολογίας. Υπάρχει η συναισθηματική ενσυναίσθηση, η διαισθητική κατανόηση, ως προς τα συναισθήματα του άλλου, η εμπειρική εμπειρία, που όμως είναι επιρρεπής σε παθολογικά προβλήματα (Innamorati et al., 2019).

Παιδαγωγικά η ενσυναίσθηση συντελεί στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, κάνοντας οι μαθητές αυτογνωσία. Ο ενσυναισθητικός εκπαιδευτής, πρέπει να είναι παιδαγωγός και οφείλει να εφαρμόσει στον θεραπευόμενο τη διερεύνηση, την ενόραση και τη δράση. Χρησιμοποιεί τις ενσυναισθητικές απαντήσεις, μεταβιβάζοντας την ενσυναίσθηση λεκτικά και μη λεκτικά, απαντήσεις σε ερωτήσεις και αιτήματα του πελάτη, όπου ψυχοθεραπευτικά οι απαντήσεις πρέπει να είναι ειλικρινείς και αυθεντικές (Κιρκιγιάννη, 2009).

Η Ιστορική ενσυναίσθηση έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα με θεματολογία αντιρατσιστική και διαπολιτισμική (Brederson, 2009). Ο ανιμισμός προέρχεται από τη λέξη animus «ψυχή, ζωή» (Segal, 2004). Εμφανίστηκε κατά την παλαιολιθική εποχή και θεωρούσε ότι όλα τα αντικείμενα, αλλά και οι άνθρωποι έχουν ψυχή ή πνεύμα. Καλλιεργήθηκε από τον Edwards²³ (1871), ο οποίος ισχυριζόταν ότι, ως προς την εκπαίδευση, ο συνδυασμός υλικών και εκπαιδευομένων ενεργοποιούν συναισθήματα και αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση (Μάρκου, 2015).

Ψυχολόγοι χωρίζουν τον συγκεκριμένο όρο σε δύο είδη: στη γνωστική (νοητική) και στη συναισθηματική (βιωματική), όπου ο ψυχοθεραπευτής προκειμένου να επιτευχθεί καλύτερη θεραπεία στον θεραπευόμενο χρησιμοποιεί την ενσυναίσθηση (Πολεμικός, & Κοντάκος, 2002: 229). Οι συνεχόμενες συναισθηματικές μεταβολές του ατόμου στοχεύουν στην ενσυναίσθηση, στην προβολή, στην αποκέντρωση, στην αγωνία, στον οίκτο, στη συμπόνια, στη συμπάθεια, όπου έγκειται στο συναίσθημα για τον άλλον, στην ψυχαγωγία σύμφωνα με τον άλλον και στην ψυχολογική ενσυναίσθηση (Batson, 2009).

²³ Άγγλος ανθρωπολόγος

Νευρο-επιστήμονες ισχυρίζονται ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει μηχανισμούς όπου γίνεται καθορισμός των εμπειριών του ατόμου (Gallese, 2003).

Άλλο είδος ενσυναίσθησης είναι η αυτοενσυναίσθηση, όπου το άτομο κάνει αυτογνωσία, ευαισθητοποιείται ακόμη περισσότερο στα συναισθήματα των άλλων με αποτέλεσμα τη διαπροσωπική ενσυναίσθηση (Κιρκιγιάννη, 2009).

1.11. ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑ & ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ

Θεραπεία σημαίνει η βελτίωση της εσωτερικότητας του ανθρώπου, η οποία είναι συνυφασμένη με το εξωτερικό περιβάλλον και τη βιολογική κατάσταση του τελευταίου, ενώ βελτιώνονται η επικοινωνία, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η κοινωνικότητα, η έννοια του «ανήκειν», η κοινωνική χρησιμότητα του ανθρώπου (Πέτσα & Πάσχου, 2015). Είναι σαν μια Θεατρική παράσταση, όπου μπορούν να θεραπευτούν διάφορα γεγονότα – σταθμοί στη ζωή μας (Μπουρνέλλη, 2006).

Η δραματοθεραπεία είναι μεθοδολογικό εργαλείο της ψυχοθεραπείας, που εμφανίστηκε στην Αγγλία το 1940 με 1950, αναφέρεται στις Τέχνες και ιδιαίτερα στο Θέατρο, καθώς και στην κοινωνική ανθρωπολογία (Παπαγεωργίου, 1999). Μελετητές ανθρωπολόγοι όπως οι Griffin (2012), Sutton-Smith & Geertz (1976 θεωρούν ότι το δραματικό παιχνίδι επηρεάζει τη γλωσσική επικοινωνία των συμμετεχόντων, υπάρχει πολιτιστική επιρροή στην έκφρασή τους και συνδυάζεται η φαντασία με την πραγματικότητα (Τσιάρας, 2005). Υποστηρικτές της φαντασίας ήταν οι Καστοριάδης (1987), Spinoza (1991), Marcuse, Adorno & Lowinthal (2005), Adorno (2002). Η φαντασία και η κοινωνία αποτελούν στοιχείο του εαυτού μας και σχετίζονται με τον έσω/έξω κόσμο (Ζώνιου, & Μποέμη, 2013).

Όπως αναφέρει ο Ανρί Ματίς (1999)²⁴ η τέχνη ηρεμεί την ψυχή (Ρηντ, 1978). Χρησιμοποιήθηκε στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό με θεραπευτικό μέσο το θέατρο και ιδιαίτερα την τραγωδία (Παπαγεωργίου, 1999). Οι τέχνες τον 21^ο αιώνα συντελούν στις ψυχιατρικές θεραπείες, που ονομάζονται «*συμπληρωματικές μέθοδοι*», με τάσεις εκμοντερνισμού (Πέτσα & Πάσχου, 2015: 16). Συγκαταλέγεται μεταξύ της μουσικοθεραπείας, κινησιοθεραπείας και εικαστικής ψυχοθεραπείας. Η ανάπτυξή της κυμαίνεται από το 1930 έως τη μεταπολεμική περίοδο. Ο όρος εδραιώθηκε από τον

²⁴ Γάλλος ζωγράφος του 20^{ου} αιώνα, εκπρόσωπος του Φοβισμού.

Peter Slade, (1954), ενώ για την εμφάνισή της συνετέλεσαν οι Stanislavski (1980) ως προς τον ρόλο, la mama ως προς τη θεατρική κοινότητα, ο Grotowski (1968) ως προς το φτωχό θέατρο και η τεχνική του Μπρεχτ (1964) για την αισθητική απόσταση, που εστιάζεται στην κριτική (Jennings, 1987). Ερευνητές της είναι εκπαιδευτικοί, άτομα του Θεάτρου, εργοθεραπευτές, ψυχίατροι.

Στη δραματοθεραπεία (πραγματικότητα) υπάρχει η Θεατρική (φαντασία) και προσωπική (βιωματική) εμπειρία, ενώ λαμβάνουν χώρα εννέα διεργασίες, για την επίτευξή της: η προβολή του δράματος, η πορεία της θεραπευτικής παράστασης, η δραματοθεραπευτική ενσυναίσθηση, η μίμηση, η παρατήρηση και η αλληλεπίδραση του κοινού, η σωματοποίηση του δράματος, το παιχνίδι, η αλληλοεξάρτηση μεταξύ ζωής και Θεάτρου και η μεταμόρφωση (Παπαγεωργίου, 1999). Η δραματοθεραπεία δέχεται επιρροές από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα (Jennings, 1987), την αφήγηση του σεναρίου (Gersie & King, 1989 · Gersie, 1991) το είδος του Θεάτρου, (Anderson & Bird 1995 Warren, 1981) το κοινωνικοπολιτικό (Boal, 1979 · Jennings, 2005).

Ο Wilshire (1982) θεωρεί ότι παρακολουθώντας ένα θεατρικό έργο ο θεατής αντικατοπτρίζει τον εαυτό του, δια μέσου της θεατρικής παράστασης. Ο Αριστοτέλης θεωρούσε ότι η ένταση των θεατών ταυτιζόταν με τα πάθη τους (Ντελή & Τσιτηρίδου, 2014). Στην πιο πάνω θεωρία έγκειται η ενσυναίσθηση του δράματος, απαραίτητο στοιχείο της δραματοθεραπείας, που εκδηλώνεται, είτε με την προσωποποίηση (δραματική απεικόνιση μιας προσωπικότητας, αυτοσχεδιασμός φανταστικού ή βιωματικού ρόλου, αναπαράσταση), είτε με τη μίμηση (εφαρμογή χώρου, μακιγιάζ, μάσκας, σκηνικών).

Δραματοποιώντας το σώμα, μέσω της κίνησης, ο ηθοποιός επικοινωνεί με το κοινό, το σώμα, κατανοεί τον εαυτό του και αντίστροφα. Γίνεται συνδυασμός σώματος και δράματος, γνώσης και αισθητηριακής-συναισθηματικής αντίληψης. Εφαρμογή είναι το θέατρο playback, που έχει θεραπευτικό χαρακτήρα (Καστρινού, 2017).

Η εφαρμογή της είναι ομαδική ή ατομική, έχοντας πυρήνα την ελευθερία και την προβολή συναισθημάτων, είτε ρεαλιστικά, είτε συμβολικά (αυτογνωσία, εσωτερικότητα) (Ντελή, & Τσιτηρίδου, 2014).

Θεραπευτικό εργαλείο ως προς την ψυχική υγεία αποτελούν τα εικαστικά. Η δημιουργία, η επαφή με τα διάφορα υλικά, η ελευθερία της τέχνης συντελούν, ώστε το άτομο να αισθάνεται χρήσιμο, με αυτοπεποίθηση, με εκφραστικότητα και να έχει τη

δυνατότητα επίλυσης των προβλημάτων του, όπως εθισμοί σε ουσίες, αναπηρίες, βαριά νοσήματα, οικογενειακά προβλήματα, συναισθηματικές διαταραχές, εγκλεισμός σε ιδρύματα (φυλακή, ψυχιατρική κλινική) (Κλειτσινίκου, Μίχα, & Παπαγιαννάκη, 2012).

Όπως το δρώμενο στο Θέατρο, συνέβη στο παρελθόν και αναπαρίσταται στο παρόν, έτσι και ο δραματοθεραπευτής λαμβάνει υπόψη όλη την πορεία της ζωής του θεραπευόμενου και την αξιολογεί. Σημαντικό προτέρημα του θεραπευτή είναι η έμπνευση και η εσωτερική δράση του συγκεκριμένου, ενώ μπορεί να θεωρηθεί η ψυχοθεραπεία τέχνη (Πέτσα, & Πάσχου, 2015). Στις ΗΠΑ ο θεραπευτής πρέπει να υποβληθεί σε ομαδική και ατομική ψυχοθεραπεία (Langley, 2012). Χρησιμοποιεί ως εργαλείο την επικοινωνία με τον θεραπευόμενο, ενώ σύμφωνα με τη Landgarten (1999), ως προς τη θεραπεία, ο θεραπευτής μπορεί να κρατήσει ουδέτερη στάση κατά τη διάρκεια της εικαστικής δημιουργίας, να συμμετέχει βιωματικά, να δώσει κίνητρο στον θεραπευόμενο με καινοτόμες ιδέες, να συμμετέχει στη δημιουργία του εικαστικού έργου και μέσα από το τελευταίο να επιλύσει τυχόν προβλήματα, να δίνει οδηγίες εκπαιδευτικά και ενισχυτικά, για την περάτωση του εικαστικού έργου, γνωρίζοντας τα συναισθήματα, που σχετίζονται άμεσα με το εικαστικό έργο και αποκωδικοποιώντας σύμφωνα με τα σύμβολα του τελευταίου (Κλειτσινίκου, Μίχα, & Παπαγιαννάκη, 2012). Με εργαλείο το σώμα, την κίνηση, τις μάσκες, τη φωνή ενεργοποιεί τα συναισθήματα του θεραπευόμενου, αναπτύσσοντας την αυτοεκτίμηση του τελευταίου (Παπαγεωργίου, 1999). Ο S. Freud, (1900) ως προς την τέχνη παραλληλίζει τα όνειρα – ασυνείδητο με την καλλιτεχνική δραστηριότητα, το συνειδητό. Παραλληλισμός επίσης είναι οι εικόνες, που συναντιούνται με την τέχνη, ώστε να υπάρξει καλλιτεχνική δημιουργία (Πέτσα, & Πάσχου, 2015), ενώ όταν συνδυαστούν με λέξεις γίνονται περισσότερο κατανοητές εις βάθος (Boal, 1998).

Η εικόνα είναι εργαλείο έκφρασης συναισθημάτων, αισθητηριακής φύσεως, κατά την οποία ερμηνεύουμε τον κόσμο μας, χωρίς λεκτική χρήση. Η οπτική σκέψη συγκεντρώνει τις σκέψεις μας και τα συναισθήματά μας, ως προς την κοινωνία που ζούμε. Ψυχοκινητικές δράσεις είναι το σχέδιο, η γλυπτική, η ζωγραφική, κατά τις οποίες χρησιμοποιούμε όλες τις αισθήσεις μας. Σύμφωνα με την εικαστική θεραπεία, ο θεραπευόμενος μπορεί να βελτιώσει την αντίληψή του, την αυτογνωσία, τη δημιουργικότητα, τη μη λεκτική γλώσσα, την επικοινωνία, την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση, τη φαντασία του, να εκφράσει τους φόβους, το άγχος του και να γίνει πνευματώδης (Κλειτσινίκου, Μίχα, & Παπαγιαννάκη, 2012). Όσο ελεύθερος

αισθάνεται ο θεραπευόμενος χωρίς να τον απασχολεί η αισθητική κρίση των άλλων, τόσο προβάλλεται ο μη συνειδητός εαυτός του (Αναγνωστοπούλου, 2019).

Στη δραματοθεραπεία εφαρμόζεται η παιγνιοθεραπεία (Robertson, 1992). Το παιχνίδι στη δραματοθεραπεία καθιστά τα άτομα με ανάλαφρη, χιουμοριστική διάθεση και τονίζει την έκφραση μέσω του παιχνιδιού, με συντελεστές τον αυθορμητισμό, την ψυχαγωγία, στοχεύοντας τη θεραπεία (Παπαγεωργίου, 1999). Η ψυχαγωγία είναι θεραπευτικό μέσον και αφορά τομείς όπως η δραματοθεραπεία, η μουσικοθεραπεία, η γελωτοθεραπεία, τα εικαστικά κ.α. και χρησιμοποιείται συνδυαστικά με την κανονική θεραπευτική αγωγή. Η θεραπεία του Frank Farelly και Brandsma (1974) είναι εφαρμογή της θεωρίας του O'Connell's (2015) και από τη θεωρία του Carl Yung (1988) και του Adler (1989) (Ντελή, & Τσιτηρίδου, 2014).

Η διαφορά μεταξύ θεάτρου και δραματοθεραπείας είναι ότι το μεν πρώτο στοχεύει σε ένα καλό παραστατικό αποτέλεσμα, ενώ το δεύτερο αποτελεί σπείρα, γυρίζοντας μπρος, πίσω, στοχεύοντας στο να φθάσει στο εσωτερικό του θεραπευόμενου.

Το θέατρο του καταπιεσμένου, σύμφωνα με τον Boal (1979) θεωρείται ομπρέλα, όπου στεγάζει διάφορα είδη Θεάτρου, όπως το πολιτικό Θέατρο. Αναφέρεται στο εφαρμοσμένο Θέατρο (κοινοτικό, λαϊκό, ανάπτυξης) και εφαρμόζεται πολιτικά, εκπαιδευτικά και θεραπευτικά, διαπολιτισμικά, στην εκπαίδευση ενηλίκων, στην επίλυση συγκρούσεων. Ασχολείται με περιθωριοποιημένες ομάδες, τον καταναλωτισμό, τον ρατσισμό, τον πόλεμο (Αλκηστις, 2008). Εφαρμόζεται με διάφορα θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια, ώστε να αναπτυχθεί η έκφραση και η συνείδηση του θεραπευόμενου (Ζώνιου & Μποέμη, 2013).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα επηρεάστηκε από τη δραματοθεραπεία και το ψυχόδραμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται στην εφαρμογή της δραματικής τέχνης με εικαστικές τεχνικές, στην εικαστική εκπαίδευση στην Τρίτη ηλικία, στον συνδυασμό εικαστικής θεραπείας και δραματοθεραπείας, αλλά και στις σχέσεις των ηλικιωμένων στο Εικαστικό εργαστήριο των Κ.Α.Π.Η., με γνώμονα την ενσυναίσθηση.

Σκοπός της παρούσης εξαρτημένης έρευνας (όταν οι τιμές μιας μεταβλητής εξαρτώνται από την άλλη μεταβλητή) είναι να γίνει συλλογή στατιστικών αποτελεσμάτων σχετικά με την Τρίτη ηλικία και την ενσυναίσθηση. Επίσης πως με εργαλείο τα εικαστικά να εκφραστεί η δραματική τέχνη.

Αφορμή για αυτή την έρευνα είναι η καλλιτεχνική –εικαστική πορεία του συγγραφέα και η αρνητική συμπεριφορά ενός εγωκεντρικού, απομονωμένου μέλους του ΚΑΠΗ, το οποίο δημιουργεί αρνητικό κλίμα και συνεχή αναστάτωση στην αντίθετη θετική συμπεριφορά των υπολοίπων μελών.

2.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Αρχικά θα υπολογίσουμε τη μέση τιμή των απαντήσεων κάθε ατόμου στην κλίμακα Likert 1-5 για το ερωτηματολόγιο της αρχικής φάσης και της φάσης μετά τις παρεμβάσεις. Για να εξετάσουμε αν θα χρησιμοποιήσουμε παραμετρικούς ή μη παραμετρικούς ελέγχους, αρχικά θα κάνουμε έναν έλεγχο κανονικότητας (Kolmogorov-Smirnov), για το κάθε χαρακτηριστικό και τον παράγοντα που ερευνούμε (μεταβλητές). Οτιδήποτε ελέγχουμε εξετάζουμε κατά πόσο η τιμή p είναι αναλογική ή διαφέρει. Εάν η ευρεθείσα τιμή p είναι μικρότερη του 0.05, τότε υπάρχει σημαντικό εύρημα στην στατιστική και έχουμε επίπεδο σημαντικότητας.

Ως προς την κανονική κατανομή (διάγραμμα συχνοτήτων) εάν η τιμή p (p -value) είναι μεγαλύτερη του 0,05 τότε υπάρχει κανονικότητα, και θα χρησιμοποιήσουμε για τις δύο ομάδες τον έλεγχο t (student). Διαφορετικά θα χρησιμοποιήσουμε το Mann-Whitney (ανεξάρτητα δείγματα) και το Wilcoxon (εξαρτημένα δείγματα).

Για τον παραμετρικό έλεγχο t στην περίπτωση των ανεξάρτητων δειγμάτων εξετάζουμε εάν υπάρχει στις διασπορές των δύο ομάδων ισότητα (Levene) και σύμφωνα με το

αποτέλεσμα θετικό ή αρνητικό θα εφαρμοσθεί ο έλεγχος t . (Κατσής, Σιδέρης, & Εμβλωτής, 2011).

2.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Το ερευνητικό ερώτημα είναι πως η δραματική τέχνη, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με εικαστικές τεχνικές επηρεάζουν τους ηλικιωμένους, τη σχέση τους προς τους άλλους και ιδιαίτερα ως προς την ενσυναίσθηση.

Στη συγκεκριμένη σταθμισμένη έρευνα χρησιμοποιούμε μεικτή ανάλυση, ποσοτική (quantitative) και ποιοτική (qualitative) (Τσιάρας, 2020).

Η ποιοτική έρευνα βασίζεται στη φαινομενολογική ερευνητική μέθοδο, κατά την οποία οι συμμετέχοντες μοιράζονται κοινές εμπειρίες (Κατσής, Σιδέρης, & Εμβλωτής, 2011).

2.4. ΔΕΙΓΜΑ

Η δειγματοληψία σκοπιμότητας αποτελείται από τριάντα (25) γυναίκες και (5) άνδρες τρίτης ηλικίας 60-78 ετών, τα οποία είναι μέλη του εικαστικού εργαστηρίου των πέντε Κέντρων προστασίας ηλικιωμένων του Ηρακλείου Αττικής. Όλοι είναι συνταξιούχοι, ελληνικής εθνικότητας, περίπου στο ίδιο πνευματικό και σωματικό επίπεδο υγείας, μεσαίας κοινωνικής τάξης, κάτοικοι Ηρακλείου Αττικής, με καλές σχέσεις μεταξύ τους.

Η πειραματική ομάδα των δεκαπέντε ατόμων έχει κάποια εμπειρία στο θέατρο, λόγω της συμμετοχής της στη θεατρική ομάδα. Έχουν συμμετάσχει σε δύο θεατρικές παραστάσεις «Ο γάμος του Χαραλάμπη» με δικό τους σενάριο και «Ο θάνατος του Περικλέους», του Δ. Κορομηλά, που τα ίδια τα μέλη έχουν μετασχηματίσει και προσαρμόσει το σενάριο στη σύγχρονη εποχή.

2.5. ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Το συγκεκριμένο δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες. Την πειραματική ομάδα, που αποτελείται από δεκαπέντε άτομα και την ομάδα ελέγχου με τα υπόλοιπα δεκαπέντε άτομα.

Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα δώδεκα παρεμβάσεων, διάρκειας μιας ώρας η κάθε μία παρέμβαση. Για τη διεκπεραίωση των παρεμβάσεων απαιτήθηκε χρόνος δύο μηνών. Οι συμμετέχοντες πραγματοποίησαν

οπτικοποίηση εικόνων, αυτοσχεδιασμούς, αφηγήσεις, ασκήσεις σωματικής έκφρασης, φωνητική, ενώ η ερευνήτρια είχε τον ρόλο της εμπυσχωτριάς και συντονίστριας.

Λόγω του Κορονοϊού οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν εκτός του χώρου των Κέντρων προστασίας των ηλικιωμένων, στο Πολιτιστικό κέντρο του συγκεκριμένου Δήμου. Η πειραματική ομάδα, λόγω του ιού, χωρίστηκε σε τρεις υποομάδες των πέντε ατόμων, προκειμένου να γίνουν οι παρατηρήσεις του διδάσκοντα, ως προς τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα – ενσυναίσθηση της μεταβλητής.

Η δεύτερη ομάδα (ελέγχου) εκφράστηκε μόνο με την τέχνη της ζωγραφικής, στον πιο πάνω αναφερόμενο χώρο και χρόνο. Χωρίστηκαν, λόγω του Κορονοϊού, σε τρεις υποομάδες των πέντε ατόμων η κάθε μία.

Για την ποσοτική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το πιο κάτω σταθμισμένο, κατηγοριοποιημένο και τεκμηριωμένο ερωτηματολόγιο τριάντα ερωτήσεων, ως προς την ενσυναίσθηση των ηλικιωμένων, πενταβάθμιας κλίμακας, του στατιστικού λογισμικού Bees: 1 καθόλου / 2 ελάχιστα / 3 μέτρια / 4 αρκετά / 5 απόλυτα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική αναφορά (Innamorati et al., 2019).

Στη συνέχεια μετά από τρεις εβδομάδες δόθηκε πάλι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο με διαφορετική σειρά και διατύπωση, έχοντας όμως το ίδιο νόημα, ώστε να συγκριθεί το πριν και το μετά του ερωτηματολογίου.

Η δειγματοληψία (ποσοτική έρευνα) είναι σκοπιμότητας και για την ανάλυση δεδομένων εφαρμόστηκε ο στατιστικός δείκτης SPSS (Statistical Package for Social Sciences) (Κατσής, Σιδέρης, & Εμβαλωτής, 2011).

2.6. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Για την έρευνα δράσης με τεχνικές τριγωνοποίησης (συνέντευξη & παρατήρηση) του ερευνητή στις παραπάνω παρεμβάσεις ζητήθηκε και δόθηκε άδεια από τη διοίκηση του Δήμου Ηρακλείου. Για τη φαινομενολογία και για την παρατήρηση απαιτήθηκε χρόνος μιας εβδομάδας, ώστε να γράψουμε το νόημα της συνέντευξης και να γίνει καταγραφή συμπεριφορών, επιθετικότητας, απομόνωσης, αντιδράσεων, τόνου φωνής, δισταγμού (Κατσής, Σιδέρης, & Εμβαλωτής, 2011).

Η συνέντευξη εννέα ερωτήσεων (παρατίθεται στο παράρτημα) ως προς την αποτελεσματικότητα του προγράμματος (αυτογνωσία- βελτίωση προσωπικότητας)

εφαρμόστηκε και στις δύο ομάδες, όπου η καταγραφή της κάθε μίας διήρκησε μία ώρα (Καστρινού, 2017).

2.7. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο εμπυχωτής κατά τη διάρκεια του πιο κάτω θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος στις ομάδες τρίτης ηλικίας και των εικαστικών εργαστηρίων κρατούσε ημερολόγιο καταγραφής συμπεριφορών, αντιδράσεων, συναισθημάτων των συμμετεχόντων, με διακριτικότητα, ώστε οι αντιδράσεις των παραπάνω να είναι ειλικρινείς και αυθόρμητες. Η

πηγή, για το πιο κάτω θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα είναι από τη διπλωματική εργασία της Καστρινού (2017).

2.8. ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

2.8.1. 1^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Αν και τα μέλη γνωρίζονται μεταξύ τους αρκετά χρόνια μέσα από το Εικαστικό εργαστήριο των Κ.Α.Π.Η. και οι σχέσεις τους είναι σε επίπεδο αλληλοσεβασμού, αρχίσαμε με παιχνίδια γνωριμίας σε ομάδα τεσσάρων ατόμων κάθε φορά, φορώντας μάσκες και ο ένας μακριά από τον άλλον, λόγω του Κορονοϊού. Στην αρχή ο κάθε συμμετέχοντας αναφέρει το όνομα του διπλανού του. Στη συνέχεια ο κάθε ένας αναφέρει ένα θετικό χαρακτηριστικό του άλλου. Γράφουν μία λέξη, που να δηλώνει το συναίσθημά τους, σε ένα χαρτί. Τα χαρτιά τοποθετούνται σε ένα κουτί και ανακατεύονται. Στη συνέχεια ένας –ένας παίρνει ένα χαρτί και το διαβάζει. Με την παραπάνω λέξη αφηγούνται μία ιστορία.

2.8.1.1. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ:

Αν και οι συμμετέχοντες γνωρίζονταν μέσα από το Εικαστικό εργαστήριο των Κ.Α.Π.Η. περιπλανώνται στον αέρα τα ερωτήματα «τι θα κάνουμε τώρα?», «θα τα καταφέρουμε?». Παρ' όλα αυτά υπήρχε προθυμία, αλλά και ανασφάλεια, για το αν θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα. Η προσοχή και η συγκέντρωσή τους ήταν μηδενική, επικρατούσε πολύς θόρυβος και επαναληπτικές ερωτήσεις. Αφού οι

συμμετέχοντες κατόρθωσαν να μπουν λίγο στο κλίμα, άρχισαν δειλά να αφηγούνται τις ιστορίες.

2.8.2. 2^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Κατά τη δεύτερη συνάντηση δημιουργείται ενεργοποίηση του σώματος με σκοπό τη μείωση της έντασης. Για αυτό τον λόγο οι συμμετέχοντες περπατούν στον χώρο, καταλαμβάνοντας τα κενά σημεία του. Στη συνέχεια περπατούν με σηκωμένα τα χέρια τους. Στην ομαδική δημιουργία του χώρου προετοιμάζεται ο χώρος με την τοποθέτηση ζωγραφικών έργων, Αγιογραφίας και χαρακτηριστικών δημιουργημάτων, ώστε το μήνυμα που θα δοθεί να είναι η τακτοποίηση του χώρου και η ανάπτυξη της φαντασίας – δημιουργίας (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Μαυρουδή, 2019).

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η άσκηση της καυτής καρέκλας όπου ένας από τους συμμετέχοντες κάθετα σε μια καρέκλα στο κέντρο της αίθουσας, ενώ οι υπόλοιποι του κάνουν διάφορες, γενικές ή προσωπικές ερωτήσεις, που πρέπει να απαντηθούν. Στο τέλος της συνάντησης ακολουθεί συζήτηση για τα συναισθήματά τους και πως βίωσαν το παραπάνω πρόγραμμα.

2.8.2.1. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ:

Σε αυτή τη συνάντηση όλοι ήταν παρόντες. Επικρατούσε χαρά, αλλά και περιέργεια. Στην αρχή περπατούσαν διστακτικά, όμως όταν σήκωσαν τα χέρια, τα γέλια τους κατέκλυζαν τον χώρο. Με μεγάλη προθυμία τακτοποίησαν τον χώρο με τα εικαστικά έργα. Ο συμμετέχοντας, που έπρεπε να απαντήσει στις ερωτήσεις ήταν διστακτικός. Ο λόγος του ήταν ασαφής και διπλωματικός, ενώ διέκρινα φόβο.

2.8.3. 3^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Στοχεύοντας τη σωματική κίνηση στους ηλικιωμένους και στην εμπέδωση των τριών βασικών χρωμάτων της τέχνης της ζωγραφικής, οι συμμετέχοντες πετούν ο ένας στον άλλον ένα μπαλάκι με τα βασικά χρώματα της ζωγραφικής το κάθε ένα, σύμφωνα με την καθοδήγηση του εμπνευστή – συντονιστή. Στη συνέχεια με την άσκηση παγωμένη εικόνα, έχοντας κίνητρο ένα ζωγραφικό έργο, που αναπαριστούσε ένα δάσος, οι συμμετέχοντες ομαδικά εκφράζουν με τα σώματά τους το θέμα του παραπάνω ζωγραφικού πίνακα, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα καινούριο τρισδιάστατο έργο,

εξαλείφοντας κάθε τι περιττό. Σκοπός αυτής της μη λεκτικής άσκησης είναι η ανάπτυξη σκέψης και συναισθημάτων (Γκόβας & Ζώνιου, 2010· Μαυρουδής, 2019).

Τέλος ακολούθησε συζήτηση, τόσο για το ζωγραφικό έργο (τεχνοτροπία, χρώματα, καλλιτεχνικό κίνημα), όσο και για τα συναισθήματά τους, ως προς τη δραματοποίηση του ζωγραφικού έργου.

2.8.3.1. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ:

Η κίνηση ήταν περιορισμένη, αντιθετικά με τον ενθουσιασμό τους. Η αναπαράσταση επιτεύχθηκε, ενώ τα συναισθήματά τους ήταν έκπληξη, συγκίνηση και ικανοποίηση, για το αποτέλεσμα.

2.8.4. 4^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Αυτή η συνάντηση αποσκοπεί ώστε τα μέλη να ψυχαγωγηθούν και να επικοινωνήσουν. Για τον συγκεκριμένο λόγο οι συμμετέχοντες, σύμφωνα με τις οδηγίες του εμπυχωτή, χτυπούν παλαμάκια μία φορά, δύο ή τρεις φορές αντίστοιχα. Στο τέλος προκύπτει ένα μουσικό σύνολο με παλαμάκια. Στη συνέχεια με τη φωνητική άσκηση ένας – ένας από τους τέσσερις συμμετέχοντες τραγουδά ένα τραγούδι της αρεσκείας του. Στη συνέχεια όλοι μαζί τραγουδούν.

Αυτοσχεδιάζοντας ελεύθερα ο κάθε συμμετέχοντας δραματοποιεί το τραγούδι του, με αυτόματες - αυθόρμητες αντιδράσεις. Ακολουθεί ο αναστοχασμός πάνω στη φωνητική τους ικανότητα και δραματοποίηση.

2.8.4.1. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ:

Ο ένας συμμετέχοντας παρασύρεται από τον άλλον. Η Μ. με ωραία φωνή συμπαρασύρει τους υπόλοιπους. Άλλοι είναι ντροπαλοί και σιγοτραγουδούν και άλλοι τραγουδούν με αυτοπεποίθηση. Σημαντικό είναι ότι ο Τ. μετά την απώλεια του παιδιού του δεν είχε ποτέ χαμογελάσει και τραγουδήσει. Σε αυτή τη συνάντηση και τραγούδησε και χαμογέλασε. Με μεγάλη χαρά, αλλά και προσπάθεια, δραματοποίησαν το τραγούδι.

2.8.5. 5^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Σκοπός αυτής της συνάντησης είναι οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν τη δημιουργική γραφή, την αφήγηση, να βρουν πληροφορίες και να αισθανθούν ότι είναι

συγγραφείς. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος οι συμμετέχοντες περπατώντας στον χώρο χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο κάθε ένας από τα ζευγάρια αφηγείται στον άλλον μια ιστορία βιωματική ή φανταστική. Ακολουθεί ο επόμενος, αντίστροφα. Όλοι έχουν αφηγηθεί μια ιστορία. Στη συνέχεια γράφουν σε ένα χαρτί μια πρόταση που τους άρεσε από την παραπάνω ιστορία. Τοποθετούν τα χαρτάκια στο κέντρο, τα ανακατεύουν και κάθε ένας παίρνει ένα χαρτάκι και το διαβάζει. Με αυτές τις προτάσεις ο κάθε ένας γράφει μια ιστορία χωρίς τέλος. Εφαρμόζοντας την άσκηση ανολοκλήρωτο υλικό ο κάθε ένας συμπληρώνει με γραπτό λόγο το τέλος της πιο πάνω ιστορίας. Στο τέλος γίνεται συζήτηση για το περιεχόμενο και το τέλος των ιστοριών, καθώς και τι αισθάνθηκαν από την πιο πάνω διαδικασία.

2.8.5.1 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ:

Το κάθε ζευγάρι επικοινωνεί λεκτικά και με κίνηση των χεριών. Οι εκφράσεις των προσώπων τους είναι ενδιαφέρουσες στην προσπάθεια να μεταδώσουν στον άλλο την ιστορία τους. Με τη συγγραφή της καινούριας ιστορίας διέκρινα μεγάλο ενδιαφέρον, λύπη, χαρά, συγκίνηση, έκπληξη, σύμφωνα με το σενάριο της ιστορίας.

2.8.6. 6^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Στοχεύοντας την εγρήγορση και την αυτοσυγκέντρωση των συμμετεχόντων, οι συμμετέχοντες κινούνται στον χώρο με αργά βήματα. Όταν ο εμπυχωτής χτυπήσει παλαμάκια, τα μέλη περπατούν πιο γρήγορα. Σε δεύτερο χρόνο, όταν ο εμπυχωτής χτυπήσει πάλι παλαμάκια τα βήματα γίνονται ακόμη πιο γρήγορα, ακολουθεί τρέξιμο και στο τέλος τα βήματα γίνονται πάλι αργά. Με την άσκηση Ρόλος στον τοίχο ο εμπυχωτής διαβάζει ένα ποίημα με τίτλο «Όταν μιάν άνοιξη» του Αναγνωστάκη. Οι συμμετέχοντες αφού σχεδιάσουν ένα περίγραμμα σε ένα κομμάτι χαρτί, το κολλούν στον τοίχο. Μέσα στο περίγραμμα γράφουν λέξεις, συναισθήματα ή σχεδιάζουν, σύμφωνα με το ποίημα που άκουσαν (Τσιάρας, 2005). Τέλος ο εμπυχωτής μοιράζει στους συμμετέχοντες τον ρόλο με γραπτό κείμενο, δηλώνοντας τους χαρακτήρες του συγκεκριμένου ποιήματος, εφαρμόζοντας την άσκηση Κάρτες ρόλων, όπου οι συμμετέχοντες δραματοποιούν τον κάθε χαρακτήρα.

2.8.6.1. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ:

Στην αρχή οι ηλικιωμένοι μπερδευαν τα βήματά τους. Μερικοί, όταν τα βήματα ήταν γρήγορα προχωρούσαν αργά. Δεν μπορούσαν να ταυτιστούν με την άσκηση και να αυτοσυγκεντρωθούν. Η δραματοποίηση και το αποτέλεσμα στη άσκηση «ρόλος στον τοίχο» ήταν πολύ καλύτερα από τα βήματα.

2.8.7. 7^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Σε αυτή τη συνάντηση εφαρμόζεται το θέατρο-Εικόνα (Boal, 2013). Εφαρμόζεται το άορατο Θέατρο, έχοντας κίνητρο ένα εικαστικό έργο. Προθερμαίνοντας το σώμα τους, αλλά και την αυτοσυγκέντρωσή τους πάντα με τον συντονισμό του εμψυχωτή, οι συμμετέχοντες περπατούν στον χώρο. Με το έναυσμα του εμψυχωτή κάθονται στις καρέκλες και ο ένας προσπαθεί να μιμηθεί τον άλλον ως προς τη φωνή και τη στάση του σώματός τους. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες τοποθετούνται ανά δυάδες. Ο ένας από τα ζευγάρια έχει τα μάτια του δεμένα. Ο άλλος τον κατευθύνει σε ένα τραπέζι, όπου υπάρχουν διάφορες ποιότητες από χρώματα, όπως ακρυλικό, ξηροπαστέλ, μαρκαδόροι, λάδια, νερομπογιές. Ο συμμετέχοντας, που έχει τα μάτια του κλειστά, κατευθυνόμενος από το ζευγάρι του με την αφή προσπαθεί να ανακαλύψει το είδος των χρωμάτων. Η άσκηση επαναλαμβάνεται αντίστροφα. Με τη ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου οι συμμετέχοντες αφού παρατηρήσουν το ζωγραφικό έργο²⁵, σχεδιάζουν σε ένα χαρτί ή περιγράφουν με λέξεις τα συναισθήματά τους, τις σχέσεις και τα χαρακτηριστικά του δραματικού χαρακτήρα. Ακολουθεί αναστοχασμός με συζήτηση και αναφορά στις τεχνολογίες του ζωγραφικού πίνακα, στο καλλιτεχνικό κίνημα, που αντιπροσωπεύει και στο πώς αισθάνθηκαν κατά τη δραματοποίησή του.

2.8.7.1 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ:

Επικρατούσε χαρά και εμπιστοσύνη μεταξύ των ζευγαριών. Όταν προσπαθούσαν να ανακαλύψουν την υφή των χρωμάτων, στην αρχή ήταν διστακτικοί, όμως η εξέλιξη στο πρόγραμμα ήταν θετική. Παρατηρώντας τον ζωγραφικό πίνακα ανακάλυψαν με έκπληξη ανθρώπινες μορφές, ζώα, γεωμετρικά σχήματα. Αισθάνθηκαν ικανοποίηση για αυτή την ανακάλυψη και για τη βελτίωση της παρατηρητικότητας και του προφορικού

²⁵ παρατίθεται στο παράρτημα.

λόγου τους. Εντοπίσαμε τη δίψα τους για γνώσεις και κατά τη δραματοποίηση την αυτοπεποίθηση, την εκφραστικότητα και την ικανοποίησή τους.

2.8.8. 8^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Οι ηλικιωμένοι περπατούν στον χώρο. Με το έναυσμα του εμψυχωτή σηκώνουν τα χέρια τους ενώ περπατούν. Στη συνέχεια, ο ένας προσπαθεί με πρόταση των χεριών να φθάσει τον άλλον, χωρίς όμως να τον ακουμπήσει. Με το σύνθημα του συντονιστή φαντάζονται ένα ζωγραφικό πίνακα και τον δραματοποιούν με την τεχνική της παγωμένης εικόνας. Στη συνέχεια τα σώματα δραστηριοποιούνται, εκφράζονται, δραματοποιώντας τον φανταστικό ζωγραφικό πίνακα, σύμφωνα με την τεχνική της ζωντανής εικόνας. Ακολουθεί συζήτηση, ως προς το τι βίωσαν οι ηλικιωμένοι και ποιος ζωγραφικός πίνακας τους ενέπνευσε.

2.8.8.1. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ:

Σε αυτή τη συνάντηση όλοι ήταν σοβαροί. Περπατούσαν χωρίς να γελούν. Ήταν συγκεντρωμένοι και περίμεναν το έναυσμα του εμψυχωτή. Η δραματοποίηση του φανταστικού πίνακα με την τεχνική της παγωμένης και ζωντανής εικόνας ήταν άσογη. Τα πρόσωπά τους ήταν σοβαρά, πειθαρχημένα, ενώ η ματιά τους εξέφραζε πληρότητα.

2.8.9. 9^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Σε αυτή τη συνάντηση εφαρμόζεται το θέατρο play back, το οποίο συντελεί στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην καταπολέμηση της επιθετικότητας (Καστρινού, 2017). Οι συμμετέχοντες κάθονται στις καρέκλες και προσπαθούν να μεταδώσουν με τι διάθεση ήρθαν στο εργαστήριο, χρησιμοποιώντας την έκφραση του σώματος και προσώπου κινητικά. Εφαρμόζοντας την άσκηση κίνηση ήχος -κείμενο τρεις συμμετέχοντες κάθονται στις καρέκλες. Ο εμψυχωτής τους δείχνει ένα γλυπτό²⁶. Ο πρώτος το εκφράζει με την κίνηση του σώματος και την έκφραση του προσώπου, ο δεύτερος με έναν ήχο και ο τρίτος με τον λόγο (Καστρινού, 2017). Με το μεγάλο playback οι συμμετέχοντες αφηγούνται προσωπικές τους ιστορίες, όπου τις αναπαριστούν με ελεύθερο αυτοσχεδιασμό.

²⁶ παρατίθεται στο παράρτημα

2.8.9.1. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ:

Παρ' όλες τις γκριμάτσες, που εξέφραζε κάθε πρόσωπο, άλλα μέλη μειδίασαν και άλλα ήταν σοβαρά. Στην πλειοψηφία είχαν έρθει με πολύ καλή διάθεση. Η δραματοποίηση με την κίνηση του σώματος και τον ήχο ήταν πολύ καλή, όμως ο λόγος υστερούσε με επαναλήψεις λέξεων ή προτάσεων και μεγάλα κενά στην αφήγηση.

2.8.10. 10^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Σκοπεύοντας την εγρήγορση των ηλικιωμένων, την εμπέδωση των βασικών χρωμάτων της ζωγραφικής, τη βελτίωση της παρατηρητικότητας και τη διασκέδαση, εφαρμόστηκε η άσκηση της Χρωματοσαλάτας, κατά την οποία τέσσερις συμμετέχοντες κάθονται σε καρέκλες. Ο κάθε ένας προσφωνεί ένα από τα βασικά χρώματα της ζωγραφικής (κόκκινο, κίτρινο, μπλε). Ο εμπυχωτής αποσύρει μία καρέκλα και όταν δώσει το έναυσμα π.χ. κόκκινο, οι κόκκινοι αλλάζουν θέσεις με σκοπό να καθίσουν στη θέση τους όλοι. Εκείνος που μένει όρθιος φωνάζει άλλο χρώμα, προκειμένου να ξαναδημιουργηθεί η ίδια δράση ή φωνάζει ταυτόχρονα δύο ή τρία χρώματα. Με την τεχνική του σκίτσου Οι συμμετέχοντες τοποθετούν στον τοίχο έναν μακρόστενο καμβά. Χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένας κάνει έναν μορφασμό και ο άλλος τον σκισάρει. Η ίδια δράση γίνεται αντίστροφα. Στο τέλος προκύπτει ένα έργο με περιγραφικές μορφές, είτε ασπρόμαυρες, είτε χρωματικές. Στον αναστοχασμό ακολουθεί συζήτηση, ως προς την παρατηρητικότητα προς τους άλλους και τα συναισθήματά τους.

2.8.10.1. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ:

Στη χρωματοσαλάτα οι συμμετέχοντες στην αρχή ήταν διστακτικοί, ενώ στο τέλος της άσκησης όταν το έναυσμα ήταν και για τα τρία χρώματα επικράτησαν γέλια, ενθουσιασμός και διασκέδασαν. Το ζωγραφικό έργο που προέκυψε τους ενθουσίασε παρ' όλη τη δυσκολία του. Αισθάνθηκαν αυτοπεποίθηση, χαρά και ανέπτυξαν την παρατηρητικότητά τους.

2.8.11. 11^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Σε αυτή τη συνάντηση εφαρμόζεται η άσκηση του ζωγραφικού έργου καθημερινότητας: Οι συμμετέχοντες σε ένα φύλο χαρτί δημιουργούν ένα χρωματικό,

αφηρημένο ζωγραφικό έργο, σύμφωνα με το πώς περνούν την καθημερινότητα. Στο τέλος τα έργα αυτά παρατίθενται στους τοίχους και δημιουργείται μια εικαστική, βιωματική έκθεση. Με τους χρωματικούς συμβολισμούς οι συμμετέχοντες με τα σώματά τους εκφράζουν τους συμβολισμούς των χρωμάτων. Το κόκκινο συμβολίζει την αισιοδοξία, τη δράση, τη χαρά. Οι συμμετέχοντες δραματοποιούν τον συμβολισμό του κόκκινου. Το κίτρινο είναι όξινο, δροσερό και έλκει τον θεατή. Οι συμμετέχοντες δραματοποιούν τον συμβολισμό του κίτρινου με τα σώματά τους, αυτοσχεδιάζοντας. Το μπλε είναι στοχαστικό, πνευματικό (Kandinsky,1981). Οι συμμετέχοντες δραματοποιούν τον συμβολισμό του μπλε με τα σώματά τους, αυτοσχεδιάζοντας. Προκύπτουν τρία σύνολα ακίνητης εικόνας με τους αντίστοιχους συμβολισμούς και ακολουθεί ο αναστοχασμός στο πως οι συμμετέχοντες βίωσαν το παραπάνω πρόγραμμα.

2.8.11.1 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ:

Με τα αφηρημένα ζωγραφικά έργα έγινε συνειδητοποίηση της καθημερινότητας. Το Πολιτιστικό κέντρο του Δήμου γέμισε με χρώματα. Η δραματοποίηση των χρωμάτων διασκέδασε τους συμμετέχοντες, καθώς οι γνώσεις τους εμπλουτίστηκαν, ως προς την υλικότητα των ζωγραφικών έργων τους.

2.8.12. 12^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Κατά την προθέρμανση οι συμμετέχοντες περπατούν στον χώρο, δίνοντας ο ένας στον άλλον εργαλεία ζωγραφικής, όπως πινέλα, ακρυλικά χρώματα, χρωματιστό πηλό. Περνώντας στη δράση, ο κάθε συμμετέχοντας ζωγραφίζει ή δημιουργεί με πηλό ελεύθερα τρία εικαστικά έργα προκειμένου να τα προσφέρει στους υπόλοιπους ηλικιωμένους. Γίνεται ανταλλαγή ζωγραφικών ή γλυπτών έργων προκειμένου ο ένας ηλικιωμένος να δώσει χαρά και αισιοδοξία στον άλλον, να δημιουργηθεί η μεταξύ τους επικοινωνία, να αναπτυχθεί καλύτερη σχέση και ενσυναίσθηση. Ο κάθε ένας παρατηρεί και εξιστορεί το κάθε εικαστικό έργο. Αφού ολοκληρωθεί η όλη αφηγηματική διαδικασία το κάθε μέλος δραματοποιεί με το σώμα τους το εικαστικό έργο που έχει αποκτήσει. Στη συνέχεια ο εμπνευστής φωτογραφίζει την ομάδα, κατά την ώρα της δράσης²⁷ και αυτό είναι αφορμή, για καινοτόμες εικαστικές δράσεις και

²⁷ παρατίθεται φωτογραφικό υλικό στο παράρτημα.

δραματοποιήσεις. Τέλος κατά τον αναστοχασμό όλη η ομάδα γράφει σε χαρτί μια λέξη ή μια πρόταση ή σχεδιάζει κάτι, προκειμένου να εκφράσει την εμπειρία του παραπάνω θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος.

2.8.12.1 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ:

Παρατηρήσαμε ότι η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων έχει επιτευχθεί. Η ενσυναίσθηση είναι δεδομένη. Επικρατεί θετικό κλίμα με την ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου, ενώ υπάρχει ψυχική και σωματική κίνηση. Μερικές από τις λέξεις και προτάσεις τους είναι: *«θα το θυμόμαστε πάντα, τώρα γνωριστήκαμε, γίναμε πραγματικοί φίλοι, γελάσαμε, διασκεδάσαμε, αγαπήσαμε ο ένας τον άλλον...»*

Ακολούθησε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ

3.1. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

3.1.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Σύμφωνα με την ανάλυση, θα εξετασθεί εάν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συνάδουν με το ερευνητικό ερώτημα το πώς δηλαδή η δραματική τέχνη με εικαστικές τεχνικές συνετέλεσε στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης στην Τρίτη ηλικία.

Μεταξύ των φύλων (άνδρες-γυναίκες) και το μορφωτικό τους επίπεδο, δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στις απαντήσεις, όμως η πειραματική ομάδα προσαρμόστηκε στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα καλύτερα. Σε αυτό συνετέλεσε και η εμπειρία της ομάδας στις θεατρικές παραστάσεις των Κ.Α.Π.Η. Η άλλη ομάδα ελέγχου είχε θετική έκβαση στα εργαστήρια, ανάλογα με τον ρυθμό του κάθε συμμετέχοντα.

Με τη θεατρική εμπειρία η πειραματική ομάδα ήταν έτοιμη να δεχθεί το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, ενισχύοντας ακόμη περισσότερο την ομαδικότητα, την επικοινωνία, το εμείς και όχι το εγώ, την ενσυναίσθηση προς τον άλλον. Η Μ. αναφέρει ότι *«σε αυτή την ηλικία ξεδιπλώθηκε η θεατρική μου ταυτότητα»*. Η Χ. με θαυμασμό ανέφερε ότι *«δεν ήξερε ότι μπορούσε να τραγουδήσει τόσο ωραία»*. Ο Γ. ισχυρίστηκε ότι *«δεν αισθάνεται πια μοναξιά»*. Ο Κ. ανέφερε ότι *«το θέατρο τον βοήθησε ψυχολογικά, για την απώλεια του γιού του, όπου κατάφερε μετά από χρόνια να χαμογελάσει»*. Η Θ. ισχυρίστηκε ότι *«για να αποδώσει το σενάριο έκανε αυτογνωσία, προβληματίστηκε»*. Η Α. ανέφερε *«ότι αισθανόταν χαρά, ηρεμία και προσμονή, για την επόμενη πρόβα»*. Η Β. ισχυρίστηκε ότι *«έχουν φθάσει οι διαπροσωπικές μας σχέσεις σε τέτοιο σημείο, που αρκεί ένα βλέμμα, μια γκριμάτσα για να καταλάβουμε σε τι ψυχολογική κατάσταση ευρισκόμαστε»*.

Στην πρώτη έως την τέταρτη ερώτηση της συνέντευξης όλοι απάντησαν θετικά. Ως προς το τι σας έκανε να δεθείτε περισσότερο απάντησαν *«η άνεση λόγου»*, *«η επικοινωνία»*, *«η όμορφη ατμόσφαιρα»*, *«η δημιουργικότητα»*, *«ο κοινός στόχος και η αγάπη για αυτόν»*, *«η ομαδικότητα»*, *«η ηλικία»*. Στην ακρόαση ιστοριών ταξίδεψαν μαζί τους, τις βίωναν συναισθηματικά και νοητικά. Υπήρξε ταύτιση με αυτές και τις εκλάμβαναν σαν ρόλο που τους συγκινούσε. Ως προς τις δεξιότητες ανακάλυψαν ότι μπορούσαν να εκφραστούν με την κίνηση του σώματος, να ανοιχθούν στους άλλους

ανθρώπους, να ανακαλύψουν την υποκριτική, να συνεργασθούν με διαφορετικούς χαρακτήρες, να αποκτήσουν εκφραστικότητα, φαντασία και άνεση πάνω στη σκηνή, να αναπτυχθεί η αλληλεγγύη και η θύμηση των μαθητικών χρόνων. Αναπτύχθηκαν σχέσεις φιλίας, παρέες με τους περισσότερους, σιγά-σιγά βγήκε ο καλός χαρακτήρας του καθενός,

ενώ η σχέση με τη διδάσκουσα είναι θαυμάσια με χαρακτηριστικά συμπαράστασης, διακριτικότητας, αλληλοσεβασμού, αγάπης, δοτικότητας, ευαισθησίας και ήθους. Τέλος ότι μοιράσθηκαν διάφορα πράγματα με την ομάδα τους βοήθησε πολύ, ως προς το εαυτό τους.

Οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα έγιναν ηθοποιοί, σκηνογράφοι, ενδυματολόγοι, αφηγητές, ακροατές, σεναριογράφοι, χειριστές μουσικών οργάνων και τραγουδιστές. Επίσης, απέκτησαν χιούμορ. Αισθάνθηκαν αλληλεγγύη και μπήκαν στον ψυχισμό του άλλου. Ακούγοντας και βιώνοντας τα προβλήματα του άλλου πολλές φορές στενοχωρήθηκαν, προβληματίστηκαν, όμως πάνω από όλα απέκτησαν αυτοπεποίθηση και

ότι θα μπορούσαν να υπερπηδήσουν όλα τα εμπόδια, όχι τόσο για να επιτευχθεί ο στόχος της παράστασης, αλλά όλοι να συνυπάρξουν ως μια κοινωνική ομάδα, που ο ένας να εμπνέεται από τον άλλον, ο ένας να εμπιστεύεται, να συναισθάνεται αλληλεγγύη, ηρεμία, ενσυναίσθηση ως προς τον άλλον. Το εμείς να γίνει ένα.

3.1.2. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗ

Αρχίζοντας τη θεατρική δράση οι συμμετέχοντες ήταν επιφυλακτικοί, ανασφαλείς, δεν ήξεραν αν θα μπορούσαν να αποστηθίσουν τα λόγια του σεναρίου, επικρατούσε σύγχυση, ένταση, φόβος, επιθετικότητα και προβολή του εγώ. Χρειάστηκε αρκετός καιρός, ώστε ο εμψυχωτής να βάλει όρια, με υπομονή και επιμονή να τους εμφυτεύσει τη σοβαρότητα, την ευθύνη, το διάβασμα, τη συνέπεια στις πρόβες, την επικοινωνία μεταξύ τους και τον συντονισμό. Για την επίτευξη των παραπάνω σημαντικός παράγοντας υπήρξε το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, κατά το οποίο στην αρχή υπήρξε αμφισβήτηση τόσο στον εμψυχωτή, όσο και στο ίδιο το πρόγραμμα. Επικρατούσε μία ατμόσφαιρα χαώδης, χωρίς σοβαρότητα και συνέπεια. Ο εμψυχωτής-συντονιστής ανέλαβε να μετασχηματίσει αυτό το σοβαρό πρόβλημα, δημιουργώντας ένα θετικό, ενθάρρυνσης κλίμα προκειμένου οι ηλικιωμένοι να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, κοινωνικότητα, θετική σχέση μεταξύ τους, ενσυναίσθηση, με στόχο

την πορεία της καινούριας δράσης τους, αλλά και την καλή έκβαση αυτής της προσπάθειας, με αίσιο τέλος. Στις πρόβες ήταν όλο και περισσότερο σοβαροί, όλο και περισσότερο συνεπείς, αναπτύσσοντας τη φαντασία τους, την εκφραστικότητά τους, ως προς την κίνηση του σώματος και του προσώπου.

Ο εμπνευστής, παρατηρώντας κάθε έναν από την ομάδα ελέγχου, κατά την εικαστική δημιουργία, κατέγραψε πολλά συναισθήματα με την έκφραση του προσώπου των μελών, τη γλώσσα του σώματος, τη χροιά της φωνής και γενικά τον τρόπο συμπεριφοράς μέσα στον χώρο του εικαστικού εργαστηρίου. Ενώ όλα δείχνανε ήρεμα υπήρξε ένα επιθετικό και εγωπαθή άτομο, που δημιουργούσε προβλήματα συνεχώς. Προσπαθήσαμε να του δώσουμε περισσότερη σημασία, ευγένεια, ώστε να τη μιμηθεί. Επίσης, ενθάρρυνση ως προς τα δημιουργήματά του, με αποτέλεσμα η παραπάνω επιθετικότητα να περιοριστεί, όμως δεν εξαλείφθηκε. Στο μέλλον με υπομονή η συμπεριφορά του άλλαξε, απέκτησε ευγενική συμπεριφορά και κοινωνικοποιήθηκε. Δεν δημιουργούσε πλέον προβλήματα, αντίθετα βοηθούσε και ήταν πρόθυμο. Στο κλίμα του εργαστηρίου επικρατούσε η ερώτηση, *θα τα καταφέρω?* Η εικαστική διδασκαλία μέσα στο εργαστήρι, ενώ απευθύνεται σε ομάδα, στην ουσία είναι ατομική διδασκαλία και προσέγγιση, ανάλογα την προσωπικότητα, τα βιώματα και τις γνώσεις του κάθε μέλους. Η εικαστική δημιουργία βοήθησε θεραπευτικά ένα άτομο, που είχε μη παθολογικό τρόπο, με εργαλείο την αυτοσυγκέντρωση, ενώ για πολλά άτομα με σοβαρά προβλήματα υγείας κατέστη ψυχοθεραπεία.

Έχοντας εμπιστοσύνη στη διδάσκουσα, απέκτησαν αυτοπεποίθηση, αυτοσυγκέντρωση, κοινωνικοποίηση, ενσυναίσθηση για τον άλλον, ώστε τα δημιουργήματά τους να είναι αξιόλογα και ιδιαίτερα.

3.2. ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Για την ποσοτική ανάλυση εδόθη ερωτηματολόγιο τριάντα κατηγοριοποιημένων ερωτήσεων (Innamorati et al., 2019) με πενταβάθμια κλίμακα (1 καθόλου- 2 ελάχιστα – 3 μέτρια- 4 αρκετά -5 απόλυτα). Η ποσοτική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τον στατιστικό δείκτη SPSS, βασισμένη στη βιβλιογραφική αναφορά (Κατσης, Σιδέρης, & Εμβαλωτής, 2011).

Πρωταρχικά κατεγράφησαν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και των δύο ομάδων.

3.2.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ως προς το φύλο η πειραματική ομάδα αποτελείται από δεκαπέντε άτομα, εκ των οποίων τα δέκα είναι γυναίκες και τα πέντε άνδρες, ενώ η ομάδα ελέγχου αποτελείται από δεκαπέντε άτομα γυναίκες, ενώ ως προς τον οικογενειακή τους κατάσταση η πειραματική ομάδα αποτελείται από τις 10 γυναίκες, εκ των οποίων οι τέσσερις είναι χήρες, οι πέντε είναι έγγαμες και η μία άγαμη και από τους 5 άνδρες οι τέσσερις είναι έγγαμοι και ο ένας χήρος.

Συγκεντρωτικά και για τα δύο φύλα των 15 ατόμων, οι χήρες-οι αποτελούν το 33,3%, οι έγγαμες-οι το 60% και οι άγαμες-οι το 6,66%.

Στην ομάδα ελέγχου από τις 15 γυναίκες η μία είναι χήρα 6,66%, οι εννέα είναι έγγαμες 60% και οι πέντε είναι άγαμες 33,3%.

Συγκεντρωτικά και για τις δύο ομάδες το μεγαλύτερο ποσοστό κατέχουν οι έγγαμες-οι, οι οποίοι έχουν παιδιά (πειραματική 80% & ελέγχου 66,6%).

Το μορφωτικό επίπεδο της πειραματικής ομάδας με τις 10 γυναίκες είναι ότι οι 9 έχουν δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μία είναι τεχνολογικής εκπαίδευσης, ενώ από τους 5

άνδρες οι 4 είναι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ένας είναι τεχνολογικής εκπαίδευσης.

Συγκεντρωτικά στην πειραματική ομάδα, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το ποσοστό είναι 86,6% και της τεχνολογικής το 13,3%.

Στην ομάδα ελέγχου δευτεροβάθμιας & τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το ποσοστό είναι 33,3% αντίστοιχα, της τεχνολογικής το 13,3% και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης το 20%.

Η πειραματική ομάδα ασχολείται με άλλες δραστηριότητες (ζωγραφική, χορωδία, γυμναστική, Αγιογραφία, χαρακτηριστική), έχοντας ποσοστό 73,3% .

Στην ομάδα ελέγχου, το ποσοστό 50% ασχολείται με τις παραπάνω δραστηριότητες. Επί πλέον η πειραματική ομάδα ασχολείται και με το Θέατρο.

3.2.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κατά τον δημογραφικό έλεγχο και στις δύο ομάδες παρατηρήθηκαν σχεδόν τα ίδια χαρακτηριστικά, ως προς την οικογενειακή κατάσταση, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και τις δραστηριότητες. Επομένως οι δύο ομάδες μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους.

3.3. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

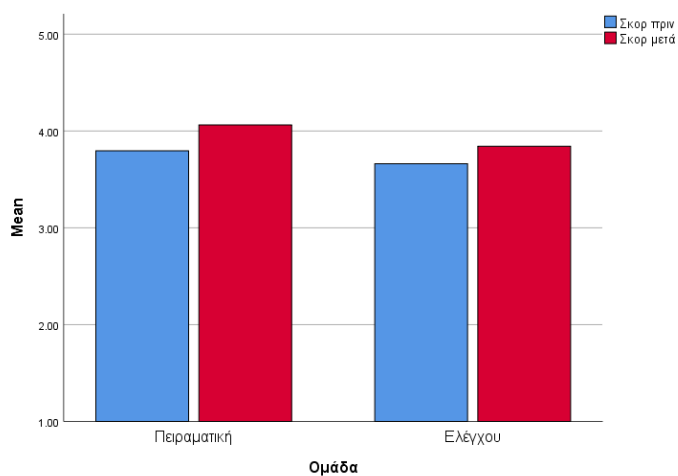
Για να αποκτήσουμε μια καλή εικόνα των απαντήσεων που δόθηκαν, αρχικά παρουσιάζουμε τα βασικά περιγραφικά στατιστικά μέτρα των απαντήσεων.

Πίνακας 1^{ος} Στατιστικά απαντήσεων

Ομάδα		N	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Πειραματική	Σκορ πριν	15	3.80	.441	2.97	4.50
	Σκορ μετά	15	4.06	.297	3.40	4.60
Ελέγχου	Σκορ πριν	15	3.66	.351	3.13	4.23
	Σκορ μετά	15	3.84	.345	3.40	4.43

Στο παρακάτω ραβδόγραμμα απεικονίζονται τα μέσα σκορ των δύο ομάδων πριν και μετά τις παρεμβάσεις:

Ραβδόγραμμα : Σκορ των δύο ομάδων πριν και μετά τις παρεμβάσεις



Έπειτα θα ελέγξουμε αν μπορούμε να υποθέσουμε ότι υπάρχει κανονικότητα.

Πίνακας 2^{ος}: Έλεγχος κανονικότητας

Ομάδα		Σκορ πριν	Σκορ μετά
Πειραματική	N	15	15
	Test Statistic	.113	.132
	Τιμή P για κανονικότητα	.200 ^{c,d}	.200 ^{c,d}
Ελέγχου	N	15	15
	Test Statistic	.137	.157
	Τιμή P για κανονικότητα	.200 ^{c,d}	.200 ^{c,d}

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

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

Παρατηρούμε ότι η τιμή p ισούται με 0.2 και στις 4 περιπτώσεις, τιμή μεγαλύτερη από το θεωρητικό επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0.05$, οπότε συμπεραίνουμε ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε την υπόθεση κανονικότητας και θα χρησιμοποιήσουμε τον παραμετρικό έλεγχο t για τις παρακάτω συγκρίσεις.

3.3.1. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΟΜΑΔΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Για να εξετάσουμε αν υπάρχει διαφοροποίηση στο μέσο σκορ των ατόμων της κάθε ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση, θα χρησιμοποιήσουμε τον έλεγχο t για εξαρτημένα δείγματα (ζευγαρωτές παρατηρήσεις).

Πίνακας 3ος: Σύγκριση ενσυναίσθησης στις παρεμβάσεις

Ομάδα		Mean	Std. Deviation	Διαφορές ομάδων		t	df	Sig. (2-tailed)	
				Mean	Std. Error				
				95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Πειραματική	Σκορ πριν - Σκορ μετά	-.267	.227	.059	-.393	-.141	-4.540	14	.000
Ελέγχου	Σκορ πριν - Σκορ μετά	-.180	.173	.045	-.276	-.084	-4.038	14	.001

Παρατηρούμε πως και στις δύο ομάδες η τιμή $p < 0.05$ ($t=-4.54$, $\beta.ε.=14$, $p<0.001 < 0.05$ και $t=-4.038$, $\beta.ε.=14$, $p=0.001 < 0.05$), οπότε συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο σκορ πριν και μετά. Πιο συγκεκριμένα βλέπουμε πως η διαφορά «Σκορ πριν»-«Σκορ μετά» είναι αρνητική και στις δύο ομάδες (-0.267 και -0.18), που δηλώνει πως υπάρχει στατιστικά σημαντική αύξηση στο μέσο σκορ μετά την παρέμβαση σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

3.3.2. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΕ ΚΑΘΕ ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ

Για να εξετάσουμε αν υπάρχει διαφοροποίηση στο μέσο σκορ των ατόμων μεταξύ των ομάδων σε κάθε μια χρονική στιγμή (1. πριν την παρέμβαση και 2. μετά την παρέμβαση), θα χρησιμοποιήσουμε τον έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα.

Πίνακας 4^{ος} : Έλεγχος t

Independent Samples Test										
Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Σκορ πριν	Equal variances assumed	.614	.440	.917	28	.367	.13333333	.14546889	-.16464619	.43131286

	Equal variances not assumed			.917	26.673	.368	.13333333	.14546889	-.16531538	.43198205
Σκορ μετά	Equal variances assumed	.837	.368	1.873	28	.071	.22000000	.11743887	-.02056261	.46056261
	Equal variances not assumed			1.873	27.396	.072	.22000000	.11743887	-.02080197	.46080197

Αρχικά θα εξετάσουμε αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των διασπορών των δύο ομάδων με τον έλεγχο Levene. Παρατηρούμε πως και στις δύο χρονικές στιγμές, δεν μπορούμε να απορρίψουμε την υπόθεση ισότητας των διασπορών σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($F=0.614$, $p=0.440>0.05$ και $F=0.837$, $p=0.386>0.05$). Με βάση το παραπάνω συμπέρασμα, θα χρησιμοποιήσουμε τον έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα με υπόθεση ισότητας διασπορών, για τη σύγκριση των μέσων σκορ μεταξύ των δύο ομάδων και στις δύο χρονικές στιγμές, οπότε παρατηρούμε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων σκορ των δύο ομάδων πριν την παρέμβαση, αλλά και μετά την παρέμβαση αντίστοιχα σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. ($t=0.917$, $\beta.ε.=28$, $p=0.367>0.05$ και $t=1.873$, $\beta.ε.=28$, $p=0.071>0.05$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με τις παρεμβάσεις συνετέλεσε, ώστε οι συμμετέχοντες να προβληματισθούν, να ασκηθούν στην αυτογνωσία, αποκτώντας εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες. Αν και η δράση τους ήταν εθελοντική με συμπεριφοριστικές εξάρσεις και υφέσεις, κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, ενθαρρυντικό είναι ότι ήθελαν να συνεχιστεί η όλη διαδικασία.

Η μεταξύ τους σχέση χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, αλληλοσεβασμό, καλές διαπροσωπικές σχέσεις και ενσυναίσθηση.

Σύμφωνα με το άρθρο της Δανέζη (2020) η εικαστική θεραπεία ωφέλησε τους ηλικιωμένους στην ψυχοσωματική τους υγεία, στην ανάπτυξη της μνήμης, στην αυτοεκτίμηση, στην ελπίδα, στην έμπνευση και δημιουργία, μείωσε το άγχος, την κατάθλιψη, συνετέλεσε στην επίτευξη της ηρεμίας, της έκφρασης των συναισθημάτων, στις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις τους. Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει το παραπάνω άρθρο της Δανέζη, για τα οφέλη της εικαστικής θεραπείας και εκπαίδευσης, τη μεταπτυχιακή εργασία της Μ. Καστρινού, (2017), τη διδακτορική διατριβή του Ν. Μαυρουδή, (2019), τη βιβλιογραφική αναφορά των Innamorati, Ebisch, Gallese et al., (2019), ότι η δραματική τέχνη συντελεί στη βελτίωση της ενσυναίσθησης στα άτομα τρίτης ηλικίας.

Η δραματοθεραπεία συνετέλεσε στην επικοινωνία, στη συνεργασία, στο μοίρασμα ιδεών, στην πειθαρχία, στον αλληλοσεβασμό, στην αισθητική, στη φαντασία, στην απόκτηση γνώσεων, στη βελτίωση της αντίληψης, στη συμπεριφορά ως προς τους άλλους (ενσυναίσθηση), στον προφορικό λόγο μέσα από τη βιωματική αναπαράσταση, αντιμετωπίζοντας και λύνοντας πολλά από τα προβλήματά τους.

Γενικά η εμφάνισή τους κατέστη πιο περιποιημένη, ομαδοποιήθηκαν, κοινωνικοποιήθηκαν, έχοντας κοινό στόχο τη δημιουργία και κοινό χώρο επικοινωνίας. Εκτός από την κίνηση του σώματος, κινήθηκε ανοδικά το πνεύμα τους και η ψυχή τους.

4.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η δραματική τέχνη με εικαστικές τεχνικές είναι χρονικά ανεξάντλητη. Ο χρόνος των εργαστηρίων δεν επαρκούσε, παρ' όλο που οι ηλικιωμένοι αισθανόντουσαν κούραση και ορισμένοι είχαν ελαφριά κινητικά προβλήματα. Λόγω των παραπάνω προβλημάτων υγείας και των καιρικών συνθηκών υπήρχαν απουσίες.

Επομένως, τα εργαστήρια καλό ήταν να γίνουν περισσότερα με λιγότερη χρονική διάρκεια, που όμως αυτό δεν ήταν εφικτό, λόγω του Κορονοϊού. Η μάσκα επίσης ήταν ένα πρόβλημα, ως προς το ημερολόγιο παρατηρήσεων του εμπνευστή, με την έκφραση των προσώπων, τη φωνή και την ακουστική.

Ο εμπνευστής έπρεπε να προσπαθήσει πάρα πολύ, ώστε οι συμμετέχοντες να συγκεντρωθούν και να ομαδοποιηθούν.

4.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Διδασκόμενοι ότι και οι άνθρωποι της τρίτης ηλικίας είναι δραστήριοι με όνειρα και στόχους δημιουργίας, προτείνουμε τα συγκεκριμένα δημιουργικά εργαστήρια να επεκταθούν, καθώς και η δια βίου μάθηση, σε όλα τα επίπεδα.

Η αναπαράσταση της δραματικής τέχνης με εικαστικές τεχνικές στην Τρίτη ηλικία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσον για αλλαγή σκέψης (ενσυναίσθηση), ενίσχυση γνώσεων, συνείδησης και ευαισθησίας και ως θεραπευτικό μέσον. Οι δύο τέχνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε Κέντρα Υγείας, γηροκομεία, σε πρόσφυγες, σε περιθωριοποιημένες ομάδες. Ως προς τις τελευταίες ομάδες μπορεί να πραγματοποιηθούν υπαίθριες εικαστικές ομαδικές εκθέσεις, υπαίθριες αφηγήσεις και δραματοποιήσεις.

Επίσης, μπορεί να γίνει συνδυασμός ηλικιακών ομάδων (νέων με ηλικιωμένους), έχοντας αμφίδρομη σχέση, με στόχο οι ηλικιωμένοι να αποκτήσουν περισσότερο ενδιαφέρον και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, ενώ οι νέοι να αποκομίσουν στοιχεία από τις εμπειρίες της τρίτης ηλικίας.

Στην Ελλάδα λόγω της υποβάθμισης των καλλιτεχνικών δρώμενων, προτείνουμε να δώσουμε περισσότερη έμφαση και αξία στα πολιτιστικά και στην πολιτιστική διαπολιτισμικότητα προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της ζωής μας. Ξεκινώντας από τα σχολεία, τα καλλιτεχνικά μαθήματα να μη μειώνονται, αλλά να γίνουν υποχρεωτικά. Οι εκπαιδευτικοί να συνεργασθούν μεταξύ τους προκειμένου να μεταδώσουν τις ιδέες τους και τη φαντασία τους σε μία ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.

Μετά την «περίοδο των μορφοποιημένων λειτουργιών» του Jean Piaget (1953: 356) στο τέλος της παιδικής ηλικίας και του «οπτικού ρεαλισμού» του G. Henri Luquet (2001: 192) στο τέλος του παιδικού σχεδίου, η συνεργασία μεταξύ Τέχνης και Επιστήμης συντελούν στην καλύτερη ποιότητα ζωής.

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα εργασία τονίσθηκε η ενσυναίσθηση στην Τρίτη ηλικία με εργαλεία τη δραματική και την εικαστική τέχνη. Οι δύο παραπάνω τέχνες συνετέλεσαν στην καλύτερη ποιότητα της ζωής των ηλικιωμένων και σε αυτό διετελέσε η επικοινωνία, η κοινωνικοποίηση, η αυτογνωσία τους, η πνευματική και σωματική ανάπτυξή τους.

Μεθοδολογικά έγινε μικτή ανάλυση (ποιοτική & ποσοτική). Αναφερθήκαμε στους περιορισμούς της έρευνας και τα συμπεράσματα.

Ανακαλύψαμε ότι οι συμμετέχοντες, αν και στην Τρίτη ηλικία, έχουν εικαστική δράση, θέληση για γνώση, εμπειρίες και προσφορά εμπειριών στους νεότερους, ανταλλαγή συναισθημάτων και κοινωνική συμμετοχή, ενώ περιορίσθηκε το εγώ και τη θέση του διαδέχθηκε το εμείς.

Κατά την ποσοτική ανάλυση, συγκριτικά οι δύο ομάδες με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων (πριν και μετά), συμπεράναμε ότι η δραματική τέχνη με εικαστικές τεχνικές μετά τις παρεμβάσεις βελτίωσε στο μέγιστο τις σχέσεις και ιδιαίτερα την ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων της Τρίτης ηλικίας.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. Ν. (2019). Το μεταμορφωτικό αντικείμενο. Στο Ε. Γιαννούλη, Α. Πουρέα, Ε. Ιωαννίδη, Α. Κεμερλιόγλου & Ι. Πίμπας (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Συμποσίου εικαστικής ψυχοθεραπείας στην τέχνη, την ψυχοθεραπεία και την κοινωνία* (σσ. 351-355). Ν. Ιωνία 9- 10 Νοεμβρίου 2019. Ν. Ιωνία: Κέντρο Τέχνης και Ψυχοθεραπείας.
- Ανδρόνικος, Μ. (1986). *Ο Πλάτων και η τέχνη*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Αντόρνο, Θ., Λόβενταλ, Λ., Μαρκούζε, Χ., & Χορχάϊμερ, Μ. (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα* (Μτφρ. Ζ. Σαρίκας). Αθήνα: Ύψιλον.
- Arapaki, X. & Kontogianni, A. (2006). Suppositions...propositions...about TRANSITIONS. Using new technologies in the field of visual arts education and drama in education. In *ESREA Life History and Biography Network: Conference Transitional Spaces, Transitional Processes and Research* (σσ. 1-9), 2-5 Μαρτίου 2006. Βόλος: Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Αραπάκη, Ξ. & Κοντογιάννη, Α. (2007). Δύο κυρίες συνεργάζονται: Διάδραση εικαστικής και δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Στο Δ.Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Καινοτομίες για την προσχολική εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα: πρωτοβουλίες, εμπειρίες, προοπτικές* (σσ. 258-266). Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Προσχολικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Αριστοτέλης, (2020). *Αριστοτέλης: Ανθολόγιο κοσμολογικών χωρίων από τις φυσικές πραγματείες του* (Μτφρ. Κουρεμένος Θεόκριτος). Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Αρχαία Επιστημονική Γραμματεία.
- Αυγητίδου, Α. & Βαμβακίδου, Ι. (2013). *Performance now v.1. Επιτελεστικές πρακτικές στην τέχνη και δράσεις in situ*. Αθήνα: Ιων.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Βάος, Α. (2000). *Εικαστική αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς* (Μτφ. Μ. Παπαδήμα.). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Brecht, B. (1990). *Για τον ρεαλισμό* (Μτφρ. Λ. Κόντη). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Γαλανός, Γ. (2011). *Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση. Βασικό επιμορφωτικό υλικό* (Γ' Τόμος). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο // *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο [ict-1therinotinos.weebly.com>uploads>9.texnes.pdf](http://ict-1therinotinos.weebly.com/uploads/9/9/9/9.texnes.pdf) (τελευταία ανάκτηση 8/9/20).
- Γκόβας, Ν., & Ζώνιου, Χ. (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση*. Αθήνα: Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Γληνός, Δ. (2003). *41 Γράμματα του Γληνού στον Δελμούζο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γραμματάς, Θ. (2002). *Το ελληνικό θέατρο στον 20^ο αιώνα. Πολιτισμικά πρότυπα και πρωτοτυπία* (Τόμος Α'). Αθήνα: Εξάντας.
- Γραμματάς, Θ. (2020). *Ο χρόνος στο θέατρο. Θεατρική μνήμη ενός άχρονου παρόντος*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο [https://theodoregrammatas.com/el/o-xronos-sto-theatro-theatricki-mnimi-enos/](https://theodoregrammatas.com/el/o-xronos-sto-theatro-theatricki-mnimi-enos-achronou-parontos), τελευταία ανάκτηση 13/9/20.
- Δανέζη, Γ. (2020, Αύγουστος 27). Ψυχοπαθολογία: Τα οφέλη της ζωγραφικής στη θεραπεία ενηλίκων. *Psychopedia. Η Εγκυκλοπαίδεια της Ψυχής*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://psychopedia.gr/ta-ofeli-tis-zografikis-sti-therapeia-enilikon/> (Τελευταία ανάκτηση 12/3/2021).
- Δελμούζος, Α. (2018). Οι αρχές της «παιδαγωγικής ηθικής» του οραματικού και διαχρονικού μεγάλου δασκάλου. Στο Γ. Νικολάου, Σ. Τσεσμελή, Κ. Μαλαφάντη & Ι. Δημάκου (επιμ.), Ελλάδα, *Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον* (σσ. 525-532) (Τόμος Α'). 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Derrida, J., Heidegger, M. & Schapiro, M., (2006). *Τα παπούτσια του Van Gogh* (Μτφρ. Γ. Τζαβάρας, Γ. Αργυροπούλου & Ν. Δασκαλοθανάσης). Αθήνα: Άγρα.

- Dewey, J. (1894). *Το σχολείο που μ' αρέσει: Ο δρόμος και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών* (μτφ. Μ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Γλάρος.
- Dewey, J. (1938). *Εμπειρία και εκπαίδευση* (Μτφρ. Λ. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (Μτφ. Λ. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ;* (Μτφ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hawking, S. (1998). *A brief history of time* (Μτφ. Κ. Χάρακας,) Αθήνα: Κάτοπτρο.
<https://www.in.gr/2020/02/29/entertainment/theater/xroniko-tou-xronou-tou-stephen-jawking-sto-theatro-texnis/>, ανάκτηση 10/9/20.
- Hume, D. (2005). *Πραγματεία για τη φύση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Jennings, S. (2005). *Εισαγωγή στη δραματοθεραπεία*. (Μτφ. Φ. Μεγαλούδη) Αθήνα: Σαββάλας. Διατίθεται στο διαδικτυακό τόπο www.edpe.gr τελευταία ανάκτηση 29/10/20.
- Jung, C. G. (2005). *Εισαγωγή στην ερμηνεία των ονείρων* (Μτφ. Κ. Δόλκας). Αθήνα: Ιαμβλικός.
- Ζυγούρη, Κ. (2015). *Κινησθητική ενσυναίσθηση: κατανόηση του άλλου μέσω της βιωματικής εμπειρίας του χορού*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ζώνιου, Χ., & Μποέμη, Ν. (2013). *Αριάδνη: Τέχνες και διαπολιτισμική προσαρμογή. Καλλιτεχνικά εργαστήρια με ομάδες μεταναστών*. Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου-Γρηγόρης.
- Θεοδωροπούλου, Ι. (2012). *Τα εικαστικά στο δημοτικό σχολείο: η σχολική πραγματικότητα, τα σχολικά εγχειρίδια και ο ρόλος του δασκάλου. Έρευνα δράσης στην Ε' τάξη του δημοτικού, προτάσεις και προοπτικές*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Κοινωνικών & Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Kandinsky, W. (1981). *Για το πνευματικό στην τέχνη* (Μτφ. Μ. Παράσχης). Αθήνα: Νεφέλη.
- Kandinsky, W. (1986). *Τέχνη και καλλιτέχνες* (Μτφ. Γ. Κεντριώτης). Αθήνα: Νεφέλη.
- Κανέλλου, Λ. (2019). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια*

έρευνα δράσης σε μαθητές της Δ' τάξης δημοτικού σχολείου της Ναυπάκτου. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

- Kant, I. (1976). *Κριτική του καθαρού λόγου* (Τόμος Α1) (Μτφ. Α. Γιανναράς). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καραφυλιά, Β. (2019). *Οι τέχνες στην προσχολική ηλικία και η παιδαγωγική του αξία*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας, Παιδαγωγικό Τμήμα, Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων, Αθήνα.
- Καστοριάδης, Κ. (1987). *Τα σταυροδρόμια του λαβύρινθου II: Οι χώροι του ανθρώπου* (Τόμος Β'). Αθήνα: Ύψιλον.
- Καστρινού, Μ. (2017). *Το θέατρο playback ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας σε άτομα τρίτης ηλικίας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κατσίης, Α., Σιδέρης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2011). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Kerschensteiner, G. (1926). *Η έννοια της αγωγής του πολίτη*. Αθήνα: Αθηνά.
- Κιορόγλου, Α. (2017). *Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος ως εκπαιδευτικής τεχνικής σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Σχολή Τεχνολογιών, Πληροφορικής και Επικοινωνιών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Κιρκιγιάννη, Π. Φ. (2009). Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική. *Τα Εκπαιδευτικά*, 89-90, 1-16.
- Κλειτσινίκου, Ν., Μίχα, Α. & Παπαγιαννάκη, Α. (2012). *Η τέχνη ως μέσω θεραπείας*. Πτυχιακή εργασία, Τ.Ε.Ι. Κρήτης, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας (Σ.Ε.Υ.Π), Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ηράκλειο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα : Μεταίχιμο.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (Τόμος Γ'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολοκοτρώνης, Γ.(2008). *Γενικά χαρακτηριστικά της τέχνης στον 20^ο αιώνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Κοτσιλίνη, Μ. (2009). *Αρχιτεκτονική-κινηματογράφος: οπτική αντίληψη-χώρος*. Διπλωματική & ερευνητική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Πάτρα.
- Κουν, Κ. (1987). *Κάνουμε θέατρο με την ψυχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κωστοπούλου, Α. (χ.χ.). *Το εκπαιδευτικό δράμα στη διδασκαλία των λογοτεχνικών τεχνικών κειμένων του ανθολογίου Γ' & Δ' δημοτικού*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο mareponticum.bscc.duth.gr > kostoroulou_prak_2, τελευταία ανάκτηση 18/9/20.
- Landgarten, Β. Η. (1999). *Οικογενειακή εικαστική θεραπεία* (Μτφ. Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Langley, D. (2012). *Εισαγωγή στη δραματοθεραπεία* (1^η έκδ.) (Μτφ. Ε. Καλφάκη). Αθήνα: Παρισιάνου.
- Marcuse, Η., Adorno, Τ. & Lowenthal, L. (2005). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα* (Μτφρ. Ζ. Σαρίκας). Αθήνα: Ύψιλον.
- Μάρκου, Α. (2015). *Εικαστική αγωγή και μελέτη περιβάλλοντος στο πλαίσιο των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ματίς, Α. (1999). *Γραπτά και ρήσεις για την τέχνη* (Μτφρ. Μ. Καρρά). Αθήνα: Νεφέλη.
- Μαυρουδής, Ν. (2019). *Ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην αποδοχή της ετερότητας σε μια πολυπολιτισμική τάξη*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Ε.Φ.Α.), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μιχαήλ, Μ. (2014). *Ψυχο-κοινωνικά γνωρίσματα και διανθρώπινες σχέσεις με δείγμα μαθητών από την Κύπρο*. Πτυχιακή μελέτη, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Μουσούλη, Ε. (2004). *Η δραματική τέχνη και η τέχνη της ζωγραφικής*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Μουσειοπαιδαγωγικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008, Νοέμβριος 25). Γνώμες: Γλωσσική διδασκαλία μέσα από τις ρίζες των λέξεων. *Το Βήμα*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο

<https://www.tovima.gr/2008/11/25/opinions/glwssiki-didaskalia-mesa-apo-tis-rizes-twn-leksewn/> (Τελευταία ανάκτηση 18/2/2021).

- Μπέργκερ, Τ. (1972). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπέσσας, Ν., & Βαμβακίδου, Ι. (1996). *Οπτικές τέχνες στην πρώτη σχολική ηλικία. Σχεδιασμός και εφαρμογή εικαστικών προγραμμάτων* (Πανεπιστημιακές σημειώσεις), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Νηπιαγωγών, Παιδαγωγικό Τμήμα, 4^ο εξάμηνο, Φλώρινα.
- Μπουρνέλλη, Ν. (2006). *Κινητική δημιουργικότητα. Ειδικό πρόγραμμα ανάπτυξης της κινητικής δημιουργικότητας για παιδιά*. Αθήνα: Innovation.
- Nietzsche, F. (2008). *Η γέννηση της τραγωδίας* (Μτφ. Ζ. Σαρίκας,). Αθήνα: Βάνιας.
- Nietzsche, F. (2017). *Η διονύσια κοσμοθεώρηση* (Μτφρ. Δ. Μακρή). Αθήνα: Ροές.
- Ντελή, Μ. & Τσιτηρίδου, Δ. (2014). *Η ψυχαγωγία ως μέσο θεραπείας* (Πτυχιακή εργασία). Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Νοσηλευτικής, Θεσσαλονίκη.
- Perniola, M. (1991). *Η κοινωνία των ομοιωμάτων* (Μτφ. Ρ. Καενάτσο, & Π. Αδαλόγλου). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ritzer, G. (2003). *Θεωρία των συμβολικών διαντιδράσεων*. Στο Μ. Πετμεζίδου (επιμ.), *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία* (1^{ος} Τόμος) (Μτφ. Β. Καπετανγιάννης & Γ. Μπαρουκτσής). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Rogers, A. (2002). *Εκπαίδευση ενηλίκων* (Μτφ. Μ. Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schopenhauer, A. (2018). *Η τέχνη του γνώθι σαυτόν ή τα εις εαυτόν* (Μτφρ. Π. Κλιματσάκης,). Αθήνα: Ροές.
- Παπαγεωργίου, Ρ. (1999). *Δραματοθεραπεία – η ψυχοθεραπευτική μέθοδος μέσω της τέχνης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Περλς, Φ. (1989). *Η προσέγγιση γκεστάλτ* (Μτφρ. Γ. Δίπλας). Αθήνα: Γλάρος.
- Πέτσα, Μ., & Πάσχου, Χ. (2015). *Μουσικοθεραπεία – δραματοθεραπεία*. Πτυχιακή εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Νοσηλευτικής, Ιωάννινα.
- Picasso, P. (2002). *Σκέψεις για την Τέχνη* (Μτφ. Α. Δημητριάδη & Γ. Ιωαννίδης). Αθήνα: Printa.

- Πολεμικός, Ν., & Κοντάκος, Α. (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία, σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ραυτοπούλου, Ε. Μ. (2018). *Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στη σχολική μονάδα: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές και η επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Ρηντ, Χ. (1978). *Ιστορία της μοντέρνας ζωγραφικής* (Μτφ. Α. Παππάς & Γ. Μανιάτης,). Αθήνα: Υποδομή.
- Σάλλα, Τ. (2008). *Καλλιτεχνική παιδεία και παιδαγωγικά συστήματα*. Αθήνα: Νήσος.
- Σχισμένος, Α. (2017). *Η έννοια του χρόνου στη φιλοσοφία του Κορνήλιου Καστοριάδη και η οντολογία του κοινωνικοϊστορικού*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τσαμκόσογλου, Α. (2015). *Άνθρωπος-χώρος-χρόνος*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Εικαστικών & Εφαρμοσμένων Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Τσαμκόσογλου, Α. (2017). *Αναπαραστάσεις ανθρώπων στα καλλιτεχνικά έργα: διεθνή κινήματα μη βίας (δεκαετίες 19750, 1960,1970)*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Νηπιαγωγών, Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Τσέχωφ, Α. (1986). *Ο γλάρος* (Μτφρ. Λ. Καλλέργη). Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2020). *Στατιστική* (Πανεπιστημιακές σημειώσεις). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, 3^ο εξάμηνο, Ναύπλιο.
- Feldenkrais, Μ. (1994). *Συνειδητοποίηση δια μέσου της κίνησης* (Μτφρ. Ν. Λιακοπούλου,). Ελληνικό κέντρο Feldenkrais, Αθήνα: Θυμάρι.
- Φιοραβάντες, Β.(2005). *Τέχνη, πολιτισμός, παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Freud, S. (2009). *Το ανοίκειο* (Ε. Βαϊκούση, Μτφ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Freud, S. (2011). *Το εγώ και το αυτό* (Ν. Μυλωνά, Μτφ.). Αθήνα: Νίκας.
- Φτάρας, Π. (2020). *Χωροχρόνος*. Ατομική έκθεση: Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο www.photologio.gr, τελευταία ανάκτηση 8/9/20.

- Φωτόπουλος, Ν. & Κωτόπουλος, Η.Τ. (2017). *Μιλώντας για την τέχνη, τον πολιτισμό, τη δημιουργική γραφή*. Αθήνα: Πατάκης.
- Χαΐτα, Σ. (2015). Η δύναμη της τέχνης: Τέχνη για όλους. Στο Γ. Παπασταυρινίδου (Επίμ.), *Τέχνη & εκπαίδευση: Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο σχολείο του 21ου Αιώνα*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (σσ. 3-35). Αθήνα, 2-4 Οκτωβρίου. Αθήνα. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο [www.iep.edu.gr>Aithousa Horou>III dynami tis tehnis](http://www.iep.edu.gr/Aithousa_Horou>III_dynami_tis_tehnis), τελευταία ανάκτηση 7/9/20.
- Χασάπης, Α. (χχ). *Τεχνικές του δράματος και διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/interventions/GR/xassapis.pdf>, τελευταία ανάκτηση 12/10/20
- Χέγκελ, Φ. (2007). *Εισαγωγή στην αισθητική* (Μτφρ. Γ. Βελούδης). Αθήνα: Πόλις.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. Washington: Little, Brown & Company.
- Adler, S. (1989). *The study of orchestration*. New York: W.W. Norton & Company.
- Adorno, T. (2002). *The stars down to earth and other essays on the irrational in culture*. Los Angeles: Routledge.
- Albers, J. (1963). *Interaction of colour, revised and expanded edition*. Yale: Yale University Press.
- Anderson, L., & Bird, T. (1995). How three prospective teachers construed three cases of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 11(5), 479-499.
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris: ESF.
- Astin, H. S. (1967). Assessment of empathic ability by means of a situational test. *Journal of Counseling Psychology*, 14(1), 57-60.
- Bachrach, H. (1976). Empathy: We know what we mean, but what do we measure? *Archives of General Psychiatry*, 33, 35-38.
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39-51.
- Batson, D. C. (2009). *The social neuroscience of empathy. These things called empathy: eight related but distinct phenomena*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Boal, A. (1970). *Theatre of the oppressed*. New York: America.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. London: Pluto.
- Boal, A. (1998). *Legislative theatre: Using performance to make politics* (A. Jackson, transl.). London & New York: Routledge.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Brecht, B. (1964). A short organum for the theatre. In J. Willett (ed), *Brecht on theatre* (pp.46-47). New York: Hill and Wang.
- Brecht, C. (1930). *United States patent office*. Indianapolis: Indiana.
- Brederson, J.D. (2009). *Disrupting prejudice, developing empathy: one teacher's FHAO inspired curriculum*. Germany: VDM Verlag Dr. Muller aktiengesellschaft & co. KG.

- Bruner, J. C. (1983). *Chald's Talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Burke, K. (1969). *A grammar of motives, and a rhetoric of motives*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Cannon, W. B. (1987). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*, 100 (3/4), 567-586.
- Cook, H.C. (1917). *The play way*. London: Heinemann.
- Cotton, K. (1992). *Developing empathy in children and youth*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο http://educationnorthwest.org/webfm_send/556 τελευταία ανάκτηση 19/10/20.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Edwards, T. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, Art and custom*. London: Bradbury, Evans & co.
- Erikson, E. H. (1971). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, H. E. & Winnicott, D. W. (1971). *Psychoanalytic theory, therapy and the self: a basic guide to the human personality in Freud, Erikson, Klein, Sullivan, Fairbairn, Hartmann, Jacobson and Winnicot*. New York: Basic Books.
- Escher, C. M. (1961). *The graphic work of M.C. Escher*. New York: Ballantine.
- Esslin, M. (1961). *The theatre of the absurd*. Garden city, New York: Anchor Books, Doubleday and Company, Inc.
- Evreinov, N. (1927). *The theater in life*, New York: Harrap.
- Farely, F. & Brandsma, J. (1974). *Provocative therapy*. New York: Meta.
- Field, N. (1991). Projective identification: Mechanism or mystery? *Journal of Analytical Psychology*, 36 (1), 93-109.
- Finlay-Johnson, H. (1911). *The dramatic method of teaching*. London: James Nisbet and Co.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed* (R.R. Barr, Transl.). New York: Continuum.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- Freud, S. (1900). *The interpretation of dreams*. London: Hogarth.
- Gallese, V. (2003). *The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity*. Switzerland: Karger.

- Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain: a cognitive approach to creativity*. New York: Basic books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gersie, A. & King, N. (1989). *Storymaking in education and therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gersie, A. (1991). *Storymaking in bereavement*. London: Jessica Kinglsey.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. America: Bantan books.
- Goodgame, J. (2007). Beyond words: dance and movement sessions with young people with social emotional and behavioral difficulties in Estonia. *Support for Learning*, 22 (2), 78-83.
- Goodman, N. (1968). *Languages of art: An approach to the theory of symbols*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Griffin, E. G. (2012). *The creature from Jekull island: A second look at the federal reserve*. California: American MME.
- Grotowski, J. (1968). *Towards a poor theatre*. London: Methuen.
- Gruenewald, D.A. (2003). The best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32 (4), 3-12.
- Hackney, H. (1978). The evolution of empathy. Personnel and guidance. *Journal of Counseling & Development*, 57 (1), 35-38.
- Halliday, M.A.K. (1976). *System and Function in Language Selected Papers*. London: Oxford Up.
- Heathcote, D. (1972). Drama as challenge. In J. Hodgson (ed), *The uses of drama* (pp. 1-224). London: Longman.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornbrook, D. (1998). *On the subject of drama*. London: Routledge.
- Innamorati, M., Ebisch, S.J.H., Gallese, V., & Saggino, A. (2019). A bidimensional measure of empathy: empathic experience scale. *PLoS ONE*, 14(4), e0216164. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216164>

- Irwin, R. L. & De Cosson, A. (Ed.) (2004). *A/R/Tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press.
- Isaacs, S. (1948). The nature and function of phantasy. *International Journal of Psychoanalysis*, 29, 73–97.
- Jennings, S. (1987). Dramatherapy: symbolic structure symbolic process. *Sage Journals*, 10(2), 3-7.
- Jennings, S. (1993). *Play therapy with children*. Oxford: Blackwell.
- Johnson, M. B. (1998). In search of a character and a bargain (Promptbook). *Teaching Theatre*, 9(8), 20-21.
- Kaufmann, K. & Ellis, B. (2007). Preparing pre-service generalist teachers to use creative movement in k-6. *Journal of Dance Education*, 7 (1), 7-13.
- Klein, M. (2002). *Envy and gratitude and other works 1946-1963*. New York, NY, United States: Simon & Schuster.
- Knowles, M. S., Swanson, R. A. & Holton, E. F. (2011). *The adult learner/ the definitive classic in adult education and human resource development* (7th edition). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Kobbert, J. M. (1986). *Kunstrpsychologie: kunstwerk, Künstler und Betrachter*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- Koffka, K. (1935). *Principles of gestalt psychology*. London: Routledge.
- Kohut, H. (1959). *Introspection, empathy, and psychoanalysis: an examination of the relationship between mode of observation and theory*. New York: International University Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Pentice Hall.
- Kress, G. & Von Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lewin, K. (2008). *Resolving social conflicts & field theory in social science*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Luquet, G. H. (2001). *Children's drawings (les dessin enfants)* (Trans. A. Costallalan). London: Free Association Books.
- Main, G. (1975). On projection. In A. Kreeger, (ed.), *Perspectives in psychotherapy* (pp. 79). New York: Holt.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago press.

- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, B. A. (1993). Rural distress and survival: The school and the importance of “community”. *Journal of Research in Rural Education*, 9(2), 84-103.
- Moreno, A. (1920). *Independent exchanges. What they handle*. New York: Routledge.
- Moreno, J. L., & Moreno, Z.T. (1946). *Psychodrama*. New York: Beacon House.
- Moreno, J. L. (1932). *First book on group therapy*. New York: Beacon House.
- Moreno, J. L. (2013). *Essays on the theatre of human nature*. London: Routledge.
- Moreno, J.L. (1966). *The International handbook of group psychotherapy*. New York: Philosophical Library.
- Nainis, N., Paice, J., Ratner, J., Wirth, J., Lai, J. & Shott, S. (2006). Relieving symptoms in cancer: innovative use of art therapy. *Journal of Pain and Symptom Management*, 31(2), 162-169.
- Neelands, J. (1994). Theatre without walls: Alternative aesthetics in educational drama. *Drama/Theatre Teacher*, 6 (3), 4-11.
- O’ Connell’s, M. (2015). *The painter of time*. New York: Mathew O’ Connell. ER AYS
- Pearson, B. (1998). *Busting Multiple Intelligences Muths*. <http://www.barbarapearson.com/philosophy.html> (19/2/2021).
- Peirce, C. (1966). *Selected writings*. New York: Dover.
- Peterson, E. (2011). *Multiple intelligences and arts integration*. Berkeley, CA: North Atlantic.
- Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1990). *La psychologie de l'enfant* (Μτφ. Κ. Κίτσος). Αθήνα: Δαίδαλος.
- Pollock, J. (2009). *Jackson Pollock*. New York: Museum of Modern Art.
- Przybos, J. (1987). *L’entreprise melodramatique*. Paris: Jose’ Corti.
- Read, H. (1935). *Art and industry: The principles of industrial design*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Robertson, M. (1992). *The art of vase - painting in classical Athens*. New York: Cambridge University Press.

- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of ascience* (pp. 184-256). New York, NY: McGraw-Hill.
- Ruskin, J. (1971). *The elements of drawing*. New York: Dover Publications.
- Segal, A. R. (2004). *Myth: a very short introduction*. London: Oxford University press.
- Shlien, J. (1997). *Empathy in psychotherapy: A vital mechanism? Yes. Therapist's conceit? All too often. By itself enough? No*. In A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 63–80). Washington: American Psychological Association.
- Siks, C. B. (1958). *Creative dramatics, an art for children*. New York: Harper.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London press.
- Smith, D. W. (1989). *The circle of acquaintance: Perception, consciousness and empathy*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Spinoza, B. (1991). *Tractatus theologico-politicus* (Trans. S. Shirley). Leiden: Brill.
- Springgay, S., Irwin, R.L. & Kind, S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.
- Stanger, N., Kavussanu, M., & Ring, C. (2012). Put yourself in their boots: effects of empathy on emotion and aggression. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34 (2), 208-222.
- Stanislavski, C. (1980). *My life in art* (Trans. J-J Robbins). London: Eyre Methuen.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic books, inc.
- Sullivan-Marx, M. E. (2006). Direction for the development of nursing knowledge. *Policy, Politics & Nursing Practice*, 3 (3), 164-168.
- Sutton-Smith, B. A. (1976). Structural grammar of games and sports. *International Review of Sport Sociology*, 11(2), 117-137.
- Tight, J. (2000). *Broad street books*. N.J.: Branchville.
- Tishman, S. & Palmer, P. (2007). Works of art are good things to think about. *Project Zero*. Retrieved 25/2/2021, from <https://pz.harvard.edu/resources/works-of-art-are-good-things-to-think-about>
- Titchener, E.B. (1920). *Wilhelm Wundt, 1832-1920*. *Science*, 52(1352), 500-502.
- Todd, P. (2012). *William Morris and the arts & crafts home*. United Kingdom: Thames and Hudson Ltd.

- UNESCO. (2015). *The new UNESCO Recommendation on Adult Learning and Education*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <http://www.uil.unesco.org/adult-learning-and-education/unesco-recommendation/new-unesco-recommendation-adult-learning-and-0>, τελευταία ανάκτηση 22/9/20.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory*. New York: Clark University Press.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University press.
- Ward, W. (1972). *Development through drama*. New York: Humanities Press.
- Warren, W. (1981). Death education: An outlines and some critical observations. *British Journal of Educational Studies*, 29(1), 29-41.
- Way, B. (1972). *Development through drama*. New York: Humanities press.
- Wertheimer, M. (1912). Experimentelle studien über das sehen von bewegung. *zeitschrift für psychologie*, 61 (1912),161-265.
- Wilshire, B. (1982). *Role playing and identity*, Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Routledge.
- Worringer, W. (1953). *Abstraction and empathy: a contribution to the psychology of style* (Trans. M. Bullock). New York: International University Press.
- Wundt, W. (1862). *Contributions on the theory of sensory perception*. Ανακτήθηκε στις 13/3/2021 από τον διαδικτυακό τόπο: Psychology.gr.
- Yung, C. (1988). *Memories, dreams, reflection*. New York: Pantheon Books.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ S1²⁸

Πίνακας: 1^{ος} «ερωτηματολόγιο»

ΔΙΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ

A/A	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	1 ΚΑΘΟ ΛΟΥ	2 ΕΛΑΧΙΣ ΤΑ	3 ΜΕΤ ΡΙΑ	4 ΑΡΚΕ ΤΑ	5 ΑΠΟ ΛΥΤΑ
1	Προαισθάνομαι τα αισθήματα των ανθρώπων.					
2	Συνήθως όταν ένας φίλος είναι θυμωμένος το αντιλαμβάνομαι αμέσως					
3	Συνήθως είμαι σε θέση να καταλάβω ενστικτωδώς όταν οι φίλοι μου φοβούνται.					
4	Όταν κάποιος νιώθει ανήσυχος μπορώ να καταλάβω διαισθητικά την κατάσταση του νου αυτού του ατόμου.					
5	Στην παρακολούθηση δραματικών ταινιών, ταντίζομαι με την ίδια θλίψη, που έχουν οι χαρακτήρες της ιστορίας.					
6	Ξέρω διαισθητικά αν κάποιος που αγαπώ είναι θυμωμένος.					

²⁸ <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0216164>

7	Ξέρω αμέσως εάν κάποιος είναι θυμωμένος για κάτι που του συνέβη.					
8	Όταν βλέπω κάποιον να πληγώνεται νιώθω τον πόνο του σαν να πληγώθηκα, χωρίς να μπορώ να απομακρυνθώ από τον πόνο.					
9	Μπορώ να καταλάβω διαισθητικά πως αισθάνονται οι άνθρωποι που αγαπώ.					
10	Κατά τη διάρκεια μιας τηλεφωνικής κλήσης μπορώ να αντιληφθώ την ένταση στη φωνή ενός ατόμου που γνωρίζω μόλις αρχίσει να μιλά.					
11	Όσοι με γνωρίζουν πιστεύουν ότι συναισθάνομαι τη θλίψη των άλλων.					
12	Όσοι με γνωρίζουν μου λένε ότι επηρεάζομαι πολύ από τα συναισθήματα των άλλων.					
20	Μπορώ να γνωρίζω διαισθητικά ότι ένα άτομο αισθάνεται άβολα ακόμη και όταν είμαι σε μια ομάδα ανθρώπων.					
13	Παρατηρώ αμέσως εάν κάποιος σε μια ομάδα					

	αισθάνεται άβολα.					
14	Όταν βλέπω ένα άλλο άτομο ενθουσιασμένο εξαιτίας κάτι που του συνέβη αισθάνομαι ενθουσιασμένος.					
15	Η ακρόαση, για κάποιον που θρηνεί από μια πρόσφατη απώλεια με κάνει να νιώθω λυπημένος.					
16	Οι άνθρωποι μου λένε ότι είμαι καλός στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ακόμα και αν κάποιος προσπαθεί να κρύψει τα συναισθήματά του.					
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ						
17	Μπορώ γρήγορα να ενσαρκώσω την κατάσταση του νου ενός ατόμου που γνωρίζω ακόμα κι αν προσπαθεί να κρύψει τα πραγματικά του συναισθήματα.					
18	Οι γονείς μου πιστεύουν ότι το να βλέπω έναν συγγενή που κλαίει με ενοχλεί εντελώς.					
19	Όταν κάποιος που στέκεται κοντά μου πηδά ξαφνικά εξαιτίας ενός απροσδόκητου θορύβου αισθάνομαι αμέσως ότι η καρδιά μου αρχίζει να					

	χτυπάει με ενθουσιασμό.					
21	Η διαίθησή μου με βοηθά να καταλάβω αν κάποιος είναι θυμωμένος.					
22	Είμαι καλός στο να κατανοώ διαιθητικά τα συναιθηματα των άλλων.					
23	Οι άνθρωποι που έρχονται μαζί μου στο σινεμά λένε ότι ασχολούμαι πλήρως με τα συναιθηματα των χαρακτήρων της ταινίας.					
24	Αν κάποιος νιώθει αγωνία, η καρδιά μου αρχίζει αμέσως να χτυπά γρήγορα.					
ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΣΩΜΑΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ STICSA						
25	Ενώ βλέπω ένα φίλο να κλαίει νιώθω ότι έχω δάκρυα.					
26	Σκηνές σε ταινίες όπου ο κύριος χαρακτήρας κλαίει γιατί όλα αποδεικνύονται για το καλύτερο μου φέρνουν δάκρυα χαράς.					
27	Όταν βλέπω κάποιον να χτυπά το δάχτυλό του με ένα σφυρί νιώθω επίσης πόνο.					
28	Βλέποντας έναν ενήλικα να κλαίει λόγω του πόνου κάνει τα μάτια μου να υγρανθούν.					
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ BEES + IRI = ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ						

ΔΙΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ (IRI) (συμπάθεια, Συναισθηματικός έλεγχος, διέγερση, φαντασία, ανησυχία)						
29	Όταν βλέπω κάποιον να πληγώνεται σε μια ταινία είναι σαν να νιώθω τον πόνο.					
30	Μπορώ να καταλάβω αμέσως εάν ένα άτομο που αγαπώ είναι ευτυχισμένο.					

2.6. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Για την ποιοτική ανάλυση εφαρμόστηκε ατομική, τηλεφωνική και δομημένη συνέντευξη.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ (10 γυναίκες)

Χαίρετε, θα ήθελα να σας κάνω μερικές ερωτήσεις πάνω στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που συμμετείχατε.

Πολύ ευχαρίστως

A) Παρακολουθώντας και συμμετέχοντας σε αυτό το πρόγραμμα, κάνατε αυτογνωσία, ώστε να βελτιωθείτε?

1. Βεβαίως
2. Ναι, είναι ένας τρόπος να γνωρίσει κάποιος καλύτερα τον εαυτό του.
3. Με την αυτογνωσία επέρχεται βελτίωση του εαυτού. Είναι το ήμισυ του παντός. Η βελτίωση στην πράξη είναι δυσκολότερη. Έγιναν βήματα αυτογνωσίας.
4. Ναι
5. Σαφώς γνώρισα πολύ καλύτερα τον εαυτό μου σε σημείο όχι μόνο βελτιώθηκα, αλλά ανακάλυψα και άλλες πτυχές του εαυτού μου.

6. Σε μερικό βαθμό με βοήθησε να ανοίξω τους ορίζοντές μου, βρίσκοντας νέα ενδιαφέροντα.

7. Αυτογνωσία κάνω πολύ συχνά. Πιστεύω πως βοηθάει να γίνουμε καλύτεροι και πιο δίκαιοι.

8. Ναι

9. πιστεύω ναι

10. Βεβαίως.

(5 άνδρες)

1. Βεβαίως

2. Σίγουρα ναι

3. Ναι

4. Γνώρισα καλύτερα τον εαυτό μου

5. Ανακάλυψα θαμμένα ενδιαφέροντα

B) Μέσα από τις εφαρμόσιμες ασκήσεις γενικά και του θεάτρου πιστεύετε ότι καλλιεργήθηκε η δημιουργικότητά σας, γιατί γίνατε αφηγητές και ηθοποιοί?

(10 γυναίκες)

1. Πιστεύω πως ναι

2. Ναι ήταν μια ωραία εμπειρία

3. Προσπάθησα να εφεύρω άλλες πλευρές του εαυτού μου και αυτό βοήθησε τη δημιουργικότητά μου. Η συμβολή της ομάδας ήταν ουσιαστική.

4. Ναι

5. Καλλιεργήθηκε η φαντασία μου, η δημιουργικότητά μου σε τέτοιο επίπεδο, όπου ένοιωσα ένας καταπληκτικός ηθοποιός.

6. Αναμφισβήτητα ναι

7. Ναι και ένοιωσα καλύτερα

8. Ναι
9. Ναι αρκετά
10. Απόλυτα

(5 άνδρες)

1. Απόλυτα
2. Ικανοποιητικά
3. Ναι
4. Δεν απάντησε
5. Ναι.

Γ) Βελτιώθηκε ο εαυτός σας μέσα από την ομάδα ως προς την κοινωνικοποίηση, επικοινωνία, ανάπτυξη σχέσεων, συνεργασία, ενσυναίσθηση, το πως καταλαβαίνουν τα προβλήματα των άλλων?

(γυναίκες)

1. Θεωρώ πως βελτιώθηκε
2. Πολύ καλό γιατί μαθαίνεις καινούρια πράγματα.
3. Νομίζω έγιναν προσπάθειες βελτίωσης εαυτού, κυρίως στο να καταλαβαίνουμε τα προβλήματα των άλλων, δηλαδή στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, που είναι το σημαντικότερο.
4. Ναι
5. Η ομαδικότητα με βοήθησε να κατανοήσω καλύτερα τις σχέσεις των ανθρώπων, τη συμμετοχή μου στα κοινωνικά και πως να συνεργάζομαι με άλλους ανθρώπους, καθώς να καταλαβαίνω καλύτερα τα προβλήματα των άλλων.

6.Απόλυτα

7.Σαφώς η επαφή με άλλα άτομα σε ένα περιβάλλον, όπου ενθαρρύνεται η

δημιουργικότητα και η έκφραση των συναισθημάτων μας, βοήθησε στα παραπάνω.

8. Αρκετά

9.Οπωσδήποτε. Πρέπει να μην είμαστε απομονωμένοι και να προσπαθούμε να βοηθάμε και να συμπαραστεκόμαστε στα προβλήματα των άλλων.

10.Ναι

(5 άνδρες)

1.Όταν υπάρχει καλή συνεργασία πάντα θα οδηγούμαστε σε καλά αποτελέσματα.

2.Ναι αρκετά η συνεργασία μεταξύ των ομάδων είναι κάτι περισσότερο από απαραίτητη.

3.Βεβαιότατα

4.Πιστεύω ότι μέσα από την ομάδα βελτίωσα την ανάπτυξη των σχέσεων, την συνεργασία

και την ενσυναίσθηση, να καταλαβαίνει ο ένας τον άλλον.

5.Βεβαίως βελτιώθηκα σε όλα τα παραπάνω.

Δ) Πως ήταν η συνεργατικότητα, η εκφραστικότητα και η αναπαράσταση σχετικά με τους άλλους?

(γυναίκες)

1. Υπήρξε καλή συνεργασία, που βοήθησε στην εκφραστικότητα και στην άνεση πάνω στη σκηνή.

2. Άψογη

3. Η συνεργασία ήταν καλή και θετική, διότι υπήρχε ο κοινός στόχος. Όλοι προσφέραμε

πολλά και διαφορετικά στοιχεία του εαυτού μας.

4. Καλή

5. Η συνεργασία ήταν πολύ καλή σε σημείο να μπορώ να εκφράζομαι στη σκηνή σαν έμπειρος ηθοποιός.

6. Άριστη

7. Η αλληλεγγύη και η συντροφικότητα.

8. Ήταν καλή, διότι υπήρχε βοήθεια από τον διδάσκοντα και καλή διάθεση από τους συμμετέχοντες.

9. Άριστα

10. Ναι πολύ καλή

(Άνδρες)

1. Πιστεύω ότι είμαι καλός συνεργάτης

2. Όταν υπάρχει καλή διάθεση και εμπιστοσύνη με τους συμμετέχοντες είναι καλή και η συνεργασία.

3. Στην αρχή δειλή, αλλά μετά πολύ καλή.

4. Νομίζω ότι ήταν καλή, γιατί υπήρχε σεβασμός, ομαδικότητα και χημεία στην ομάδα.

5. Αρκετά καλή.

Ε) Τι σας έκανε να δεθείτε περισσότερο?

1. Η άνεση λόγου και επικοινωνίας.

2. Ο χρόνος που περάσαμε ήταν δημιουργικός.

3. Νομίζω η επίτευξη του κοινού στόχου και η χαρά της προσπάθειας

4. η επικοινωνία
5. Η ομαδικότητα σε όλο το πρόγραμμα.
6. Η αλληλεγγύη και η συντροφικότητα.
7. Οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν στην ομάδα, οι οποίες διευκολύνθηκαν χάρη στο κλίμα κατανόησης και ενθάρρυνσης, που δημιουργήθηκε από τα μέλη και την διδάσκοντα.
8. Η ηλικία μας.
9. Η όμορφη ατμόσφαιρα και οι άνθρωποι.
10. Η παρέα και συνεργασία με φίλους.

(άνδρες)

1. Η καλή συνεργασία ανεξαρτήτου αποτελέσματος.
2. Η επικοινωνία με τους συμπαίκτες.
3. Η κατανόηση
4. Η αγάπη για αυτό το οποίο κάναμε και αγαπούσαμε μας έδενε.
5. Η ομαδικότητα, ο στόχος, η συνεργασία, το αποτέλεσμα.

Z) Στην ακρόαση των ιστοριών πως τις αισθανόσαστε?

1. Ταξίδεψα μέσα από τις ιστορίες.
2. Ένοιωθα σαν να το ζούσα.
3. Νομίζω ότι έμπαινα μέσα στην ιστορία και συναισθηματικά και νοητικά.
4. Δεν απάντησε
5. Σε τέτοιο σημείο, ώστε ορισμένες ιστορίες να νομίζω ότι αφορούν εμένα. Έτσι ορισμένες φορές να αισθάνομαι λύπη και άλλες χαρά.

6. Άλλοτε ευχάριστα, άλλοτε μελαγχολικά.
7. συγκινησιακά και εντυπωσιακά.
8. Ζωντανές
9. Με συγκίνηση
- 10.Είχαν ενδιαφέρον

(άνδρες)

1. Ορισμένες φορές θα μπορούσα να πω ότι ταυτίζομαι κιόλας μαζί τους.
2. Προσπαθώ να μπω στον ρόλο.
3. Ενδιαφέρουσες
4. Ανάλογα με την ιστορία μπαίνεις και παίρνεις ένα ρόλο και εσύ.
5. Αναλόγως την ιστορία έρχονται τα συναισθήματα, που είναι ανάλογα με αυτήν.

ΣΤ) Η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας αποκάλυψε κάποια δεξιότητά σας που δεν είχατε εντοπίσει ή την αμφισβητούσατε?

(γυναίκες)

1. Με έκανε να ανακαλύψω τον βαθμό θεατρικότητας, που έκρυβα μέσα μου και δεν είχα αντιληφθεί μέχρι τώρα.
2. Η έκφραση μέσα από την κίνηση του σώματος.
3. Κυρίως με έκανε να ανοίγομαι προς τους άλλους της ομάδας και να μην ανησυχώ για τυχόν λάθη και αστοχίες. Είναι και αυτό μια δεξιότητα, που μου έλειπε (προστέθηκε).
4. Ναι
5. Το πρόγραμμα μου αποκάλυψε πόσο μου αρέσει η ηθοποιία και η συνεργασία στη σκηνή με άλλους ανθρώπους.
6. Βεβαίως την υποκριτική
7. Σαφώς και με βοήθησε να ανακαλύψω τον κόσμο της ζωγραφικής και της τέχνης, ανοίγοντας τους ορίζοντές μου και τα ενδιαφέροντά μου.
8. Δεν ξέρω
9. Δεν απαντήθηκε

10. Ναι.

(άνδρες)

1. Πάντα υπάρχουν περιθώρια στη ζωή μας μάθησης και καλυτέρευσης του εαυτού μας.
2. Ναι με θέληση και υπομονή μπορείς να επιτύχεις πολλά.
3. Ναι αυθορμητισμός
4. Ναι
5. Ένοιωσα ασφάλεια με αυτοπεποίθηση.

Η) Αναπτύξατε σχέσεις με άλλα άτομα στην ομάδα. Αξιολογείστε τη σχέση αυτή καθώς και με μένα και σχολιάστε κάποια θετική ή αρνητική συμπεριφορά.

(γυναίκες)

1. Αναπτύχθηκαν σχέσεις φιλίας με την ομάδα και εσάς.
2. Άψογη επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων.
3. Νομίζω ότι αναπτύχθηκαν σχέσεις πιο στενές και ουσιαστικές μέσα στο πλαίσιο της ομάδας. Πολύ θετική η χαρά της συμμετοχής, της προσπάθειας και της δημιουργίας. Αρνητική συμπεριφορά δεν παρατήρησα.
4. Θετική: επικοινωνία, συνεργασία.
5. Σαφώς και ανέπτυξα σχέσεις με ορισμένους αξιόλογους ανθρώπους. Καθώς και για σένα τη δοτικότητα σου, την ευαισθησία σου και το ήθος σου.
6. Αναπτύχθηκαν παρέες, φιλίες και η συμπεριφορά σου μας βοήθησε να το εκφράσουμε στο μέγιστο βαθμό. Η αλληλεγγύη με βοήθησε να εκφραστώ και να καταλάβω περισσότερο τον εαυτό μου.
7. Βεβαίως και αναπτύχθηκαν σχέσεις με άλλα άτομα και με θετικές συναντήσεις εκτός ομάδας. Όσο αφορά τη σχέση μας με τη δασκάλα μας ήταν άψογη, κοντά μας σε κάθε απορία, πάντα πρόθυμη να μας βοηθήσει στο ταξίδι μας στην τέχνη και σε τυχόν άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζαμε.
8. Ναι.... σχεδόν με όλους. Περισσότερο με την αρχηγό της ομάδας, γιατί με ενθουσιάζουν οι άνθρωποι που έχουν ΜΕΡΑΚΙ γι' αυτό που κάνουν και εσύ έχεις πολύ. ΜΠΡΑΒΟ....Σ' ευχαριστώ.

9. Ναι έχω βρει αξιόλογους ανθρώπους μα και αρνητικούς, που φροντίζω να κρατώ σε απόσταση. Η σχέση μου μαζί σου είναι πολύ καλή. Δεν ξεχνώ την συμπαράσταση και διακριτικότητα σου σε μια δύσκολη στιγμή.
10. Ναι. Σιγά - σιγά βγαίνει στην επιφάνεια το καλό κομμάτι του χαρακτήρα του καθενός μας και το καλό.

(άνδρες)

1. Δεν απάντησε
2. Κατά την επικοινωνία των ατόμων εμφανίζονται και οι πρώτες διαφωνίες και συγκρούσεις, αλλά και φιλίες.
3. Σχέση κατανόησης και αποδοχής του άλλου.
4. Σχέσεις ομαδικότητας, σεβασμού και μεγάλης προσοχής.

Θ) Ως προς τον εαυτό σας το ότι μοιραστήκατε διάφορα πράγματα με την ομάδα σας βοήθησε?

(γυναίκες)

1. Βεβαίως
2. Πάντα όταν μοιράζεσαι στιγμές με ανθρώπους είναι θετικό. Μαθαίνεις πράγματα και ακούς διάφορες απόψεις.
3. Πολύ
4. Με βοήθησε πάρα πολύ να βλέπω ορισμένα θέματα με άλλη ματιά πρακτική καθώς και ψυχική
5. Πάρα πολύ
6. Με βοήθησε στην κοινωνικοποίησή μου και στην απόκτηση γνώσεων.
7. Ναι αρκετά. Θυμήθηκα τα μαθητικά χρόνια στο σχολείο.
8. Ναι. Δεν το μοιράζομαι όμως με όλους, αλλά με αυτούς που αισθάνομαι πως με καταλαβαίνουν.
9. Βεβαίως
10. Ναι ήταν υπέροχο η συνεργασία με διαφορετικούς χαρακτήρες.

(άνδρες)

1. Όταν υπάρχει καλή συνεργασία είναι βοηθητικό για επόμενες συνεργασίες.
2. Πολύ. Έμαθα πράγματα που δεν ήξερα.

3. Ναι
4. Ναι πάρα πολύ. Νομίζω γίνεσαι καλύτερος άνθρωπος.
5. Ναι με βοήθησε αρκετά. Ευχαριστώ την ομάδα και τον καθένα ξεχωριστά καθώς και την υπεύθυνη της ομάδας.

Θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια:

2^η συνάντηση:



εικ.1

3^η συνάντηση:



εικ.2 τοπιογραφία

6^η συνάντηση:

ΠΟΙΗΣΗ

«Όταν μιάν άνοιξη»

Όταν μιάν άνοιξη χαμογελάσει

Θα ντυθείς μία καινούργια φορεσιά

Και θα' ρθείς να σφίξεις τα χέρια μου

Παλιέ μου φίλε

Κι ίσως κανείς δε σε προσμένει να γυρίσεις

Μα εγώ νιώθω τους χτύπους της καρδιάς σου
Κι ένα άνθος φυτρωμένο στην ώριμη,
Πικραμένη σου μνήμη

Κάποιο τρένο, τη νύχτα, σφυρίζοντας,
Ή ένα πλοίο, μακρινό κι απροσδόκητο
Θα σε φέρει μαζί με τη νιότη μας
Και τα όνειρά μας

Κι ίσως τίποτα, αλήθεια, δεν ξέχασες
Μα ο γυρισμός πάντα αξίζει περισσότερο
Από κάθε μου αγάπη κι αγάπη σου
παλιέ μου φίλε
Αναγνωστάκης

7^η συνάντηση:



εικ.3

9^η συνάντηση:

Γλυπτό



12^η συνάντηση:



εικ.4



εικ.5



εικ.6