



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: Η συμβολή του Ψυχοδράματος στην ενίσχυση της
αυτοαποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας
εκπαίδευσης**

Όνοματεπώνυμο Φοιτητή/τριας: ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΒΑΡΒΕΡΑΚΗ
A.M. 5052201701005

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρία Κλαδάκη
Μέλος: Καθηγητής Αστέριος Τσιάρας
Μέλος: Ομότιμη Καθηγήτρια Άλκηστις Κοντογιάννη

ΝΑΥΠΛΙΟ 2021

Περιεχόμενα

Κατάλογος πινάκων	iii
Κατάλογος γραφημάτων	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
Abstract	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	2
1.1 Ορισμός της κοινωνικής νοημοσύνης	2
1.2 Θεωρία της κοινωνικής μάθησης	5
1.3 Η Θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας.....	6
1.4 Κοινωνική νοημοσύνη και αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικούς	7
1.5 Το Ψυχόδραμα-Ιστορική αναδρομή.....	9
1.6 Ορισμός-Φιλοσοφία του Ψυχοδράματος	9
1.7 Αρχές του Ψυχοδράματος	11
2.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	16
2.1 Επιλογή θέματος-Σκοπός της έρευνας	16
2.2 Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων	17
2.3 Ερευνητική Μέθοδος	17
2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων	20
2.4.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	20
2.4.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	21
2.5 Επιλογή ερευνητικού πληθυσμού	21
2.6 Στάδια της έρευνας.....	22
2.7 Σχεδιασμός εργαστηρίων	22
2.7.1 Υλοποίηση ψυχοδραματικών παρεμβάσεων-Ημερολόγιο ερευνήτριας.....	23
2.7.2 Περίληψη ημερολογίου συμμετέχουσας-παρατηρήτριας	36
2.8 Αποτελέσματα της έρευνας.....	36
2.9 Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων	37
2.9.1 Ποσοτικά δεδομένα έρευνας.....	37
2.9.2 Σύγκριση ερωτήσεων στις ομάδες	41
2.9 Περιορισμοί έρευνας.....	53
3. ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	54
Βιβλιογραφία.....	55
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	59
Ερωτηματολόγιο.....	59

Εικόνες	60
---------------	----

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Το φύλο των ερωτηθέντων στις δύο ομάδες.....	37
Πίνακας 2. Η ηλικία των ερωτηθέντων στις δύο ομάδες	38
Πίνακας 3. Το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων στις δύο ομάδες	39
Πίνακας 4. Η προϋπηρεσία των ερωτηθέντων ανά ομάδα.....	40
Πίνακας 5. Ερώτηση «Μπορώ να προβλέψω τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων.»	42
Πίνακας 6. Χ2 test για την ερώτηση «Μπορώ να προβλέψω τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων.»	42
Πίνακας 7. Ερώτηση «Ξέρω τι συναισθήματα θα προκαλέσουν οι πράξεις μου στους άλλους.».....	42
Πίνακας 8.. Χ2 test για την ερώτηση «Ξέρω τι συναισθήματα θα προκαλέσουν οι πράξεις μου στους άλλους. ».....	43
Πίνακας 9. Ερώτηση «Κατανοώ τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.»	43
Πίνακας 10. Χ2 test για την ερώτηση «Κατανοώ τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. »	43
Πίνακας 11. Ερώτηση «Ταιριάζω εύκολα σε κοινωνικές καταστάσεις.»	44
Πίνακας 12. Χ2 test για την ερώτηση «Ταιριάζω εύκολα σε κοινωνικές καταστάσεις. »	44
Πίνακας 13. Ερώτηση «Καταλαβαίνω τις επιθυμίες των άλλων.»	44
Πίνακας 14. Χ2 test για την ερώτηση «Καταλαβαίνω τις επιθυμίες των άλλων. »	45
Πίνακας 15. Ερώτηση «Είμαι καλός/ή στο να εμπλακώ σε νέες καταστάσεις και να συναντήσω ανθρώπους για πρώτη φορά.»	45
Πίνακας 16. Χ2 test για την ερώτηση «Καταλαβαίνω τις επιθυμίες των άλλων. »	45
Πίνακας 17. Ερώτηση «Άλλοι άνθρωποι θυμώνουν με εμένα χωρίς να μπορώ να εξηγήσω το γιατί.».....	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 18. Χ2 test για την ερώτηση «Άλλοι άνθρωποι θυμώνουν με εμένα χωρίς να μπορώ να εξηγήσω το γιατί. »	46
Πίνακας 19. Ερώτηση «Έχω την εντύπωση ότι οι άνθρωποι, με τους οποίους συνομιλώ, θυμώνουν ή ενοχλούνται όταν λέω τι νομίζω.»	46
Πίνακας 20. Χ2 test για την ερώτηση «Έχω την εντύπωση ότι οι άνθρωποι, με τους οποίους συνομιλώ, θυμώνουν ή ενοχλούνται όταν λέω τι νομίζω. »	46
Πίνακας 21. Ερώτηση «Δυσκολεύομαι στη συναναστροφή με άλλους ανθρώπους.»....	47
Πίνακας 22. Χ2 test για την ερώτηση «Δυσκολεύομαι στη συναναστροφή με άλλους ανθρώπους. »	47
Πίνακας 23. Ερώτηση «Χρειάζεται πολύς χρόνος για εμένα να γνωρίσω καλά τους άλλους.».....	47
Πίνακας 24. Χ2 test για την ερώτηση «Χρειάζεται πολύς χρόνος για εμένα να γνωρίσω καλά τους άλλους. »	47
Πίνακας 25. Ερώτηση «Έχω πολλές φορές βλάψει τους άλλους χωρίς να το καταλάβω.»	48
Πίνακας 26. Χ2 test για την ερώτηση «Έχω πολλές φορές βλάψει τους άλλους χωρίς να το καταλάβω. »	48
Πίνακας 27. Ερώτηση «Συχνά ξαφνιάζομαι από τον τρόπο που αντιδρούν οι άλλοι στις πράξεις μου.».....	48
Πίνακας 28. Χ2 test για την ερώτηση «Συχνά ξαφνιάζομαι από τον τρόπο που αντιδρούν οι άλλοι στις πράξεις μου. »	49
Πίνακας 29. Ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να συντονίσω συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για οποιοδήποτε ζήτημα.»	49

Πίνακας 30.Χ2test για την ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να συντονίσω συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για οποιοδήποτε ζήτημα. »	49
Πίνακας 31.Ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να ελέγξω την άτακτη ή/και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.»	50
Πίνακας 32.Χ2 test για την ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να ελέγξω την άτακτη ή/και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. »	50
Πίνακας 33.Ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να πείσω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.».....	50
Πίνακας 34.Χ2 test για την ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να πείσω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης. ».....	51
Πίνακας 35. Ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω ένα αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου της πειθαρχίας στην τάξη.».....	51
Πίνακας 36.Χ2 test για την ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω ένα αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου της πειθαρχίας στην τάξη. »	51
Πίνακας 37.Ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να σταματώ καταστάσεις όπου λίγοι μαθητές προσπαθούν να διακόψουν τη ροή του μαθήματος με άτακτη συμπεριφορά»	52
Πίνακας 38.Χ2 test για την ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να σταματώ καταστάσεις όπου λίγοι μαθητές προσπαθούν να διακόψουν τη ροή του μαθήματος με άτακτη συμπεριφορά. ».....	52
Πίνακας 39.Ερώτηση «Όταν ένας μαθητής έχει πρόβλημα στην κατανόηση μιας έννοιας, εγώ συνήθως γνωρίζω πώς να τον βοηθήσω να την κατανοήσει καλύτερα.» .	52
Πίνακας 40.Χ2 test για την ερώτηση «Όταν ένας μαθητής έχει πρόβλημα στην κατανόηση μιας έννοιας, εγώ συνήθως γνωρίζω πώς να τον βοηθήσω να την κατανοήσει καλύτερα. »	53

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1.Το φύλο των ερωτηθέντων στις δύο ομάδες	38
Γράφημα 2.Η ηλικιακή ομάδα των ερωτηθέντων ανά ομάδα.....	39
Γράφημα 3.Το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων ανά ομάδα	40
Γράφημα 4.Η προϋπηρεσία των ερωτηθέντων ανά ομάδα	41

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην ανάδειξη της συμβολής του Ψυχοδράματος, ως μέθοδος προσωπικής ανάπτυξης, στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πρόκειται για μία έρευνα δράσης που χρησιμοποιεί μεικτά μέσα συλλογής δεδομένων, τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά προκειμένου να αναδείξει τις μεταβολές των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαχείριση και την οργάνωση της τάξης τους καθώς και στους ρόλους που καταλαμβάνουν στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας ως συνάδελφοι και ως υπάλληλοι.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα κατέδειξαν τη θετική επίδραση του Ψυχοδράματος στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας της πειραματικής ομάδας. Παρουσιάστηκε μετακίνηση στις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να εμπλακούν περισσότερο σε επικαιροποίηση των γνώσεών τους, στην ανάπτυξη νέων τρόπων επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον καθώς και θετική διάθεση για συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα και επιμορφώσεις.

Τα ποσοτικά αποτελέσματα ανέδειξαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ψυχοδραματικές παρεμβάσεις και στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Αυτοαποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας, Ψυχοδράμα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τριγωνοποίηση, έρευνα δράσης

Abstract

The present study aims to highlight the contribution of Psychodrama, as a method of personal development, in enhancing the self-efficacy of primary school teachers.

It is an action research that uses mixed data collection tools, both qualitative and quantitative, in order to highlight the changes in teachers' attitudes towards the management and organization of their classroom as well as the roles they play in the school community as colleagues and as employees.

Qualitative results demonstrated the positive effect of Psychodrama on the perception of the self-efficacy of the experimental group.

There was a shift in teachers' attitudes, behaviors and intentions to become more involved in updating their knowledge, in developing new ways of communicating in the school environment as well as in a positive mood to participate in innovative programs and trainings.

The quantitative results showed a positive correlation between psychodramatic interventions and the perception of teachers' self-efficacy.

KEY-WORDS

Self-efficacy, primary school teachers, Psychodrama, teacher training, triangulation, action research

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα έχει ως αφετηρία τις προσωπικές αναζητήσεις της ερευνήτριας σε σχέση με τη διαρκή βελτίωση των εμπειριών, των γνώσεων και των πρακτικών της στο πλαίσιο του επαγγέλματός της καθώς είναι η ίδια εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περισσότερα από 10 χρόνια.

Η επιλογή της επίδρασης του Ψυχοδράματος ως ανεξάρτητης μεταβλητής για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων προέκυψε από την πολυετή ενασχόληση της ερευνήτριας με τη μέθοδο αυτή καθώς και από την πρόσφατη εκπαίδευσή της στο Ψυχόγραμμα.

Η διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων ως εξαρτημένης μεταβλητής προέκυψε από τα προσωπικά βιώματα της ερευνήτριας ως μέλους συλλόγων διδασκόντων σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία καθώς και από την προσωπική της εμπειρία με την επαγγελματική εξουθένωση, η οποία αποτελεί μία από τις δυσάρεστες συνέπειες του χαμηλού αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια της εισαγωγής, η μελέτη χωρίζεται σε δύο επιμέρους ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση που διενεργήθηκε προκειμένου να διερευνηθούν έννοιες-κλειδιά που διευκολύνουν την κατανόηση και τη στήριξη της προβληματικής των ερευνητικών ερωτημάτων. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα μέσα συλλογής και αξιολόγησης των δεδομένων καθώς και τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Ορισμός της κοινωνικής νοημοσύνης

Ο ορισμός της κοινωνικής νοημοσύνης εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο άρθρο του E. L. Thorndike “Intelligence and its uses” το 1920. Παρατηρώντας την καθημερινότητα των ανθρώπων και την ανομοιομορφία των επιτευγμάτων τους σε διάφορους τομείς πνευματικής ή πρακτικής φύσης, ο Thorndike διατύπωσε την άποψη ότι ο άνθρωπος διακρίνεται από περισσότερους τύπους νοημοσύνης παρά από ένα μόνο είδος.

Υποστηρίζει πως η νοημοσύνη αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου το οποίο εμφανίζεται σε διάφορα καθορισμένα επίπεδα τα οποία μέσω της καλλιέργειάς τους και της εξάσκησης είναι δυνατόν να αυξηθούν σταδιακά.

Αναγνώρισε, λοιπόν, τρεις εκφάνσεις της νοημοσύνης, διαχωρίζοντάς τη σε μηχανική, αφηρημένη και κοινωνική νοημοσύνη. Ως μηχανική, ορίζεται η νοημοσύνη του ατόμου ως προς την ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης των αντικειμένων. Ως αφηρημένη, ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να ασχολείται επιτυχώς με ιδέες και σύμβολα και ως κοινωνική νοημοσύνη, ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων και να διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές του σχέσεις αποτελεσματικά (Thorndike, 1920).

Κατά την άποψή του, υφίσταται μεγάλη ανισότητα μεταξύ των ειδών νοημοσύνης που διαθέτουμε καθώς είναι δυνατόν να υπερισχύει αισθητά το ένα είδος έναντι των άλλων δύο.

Τέλος, αναφορικά με την κοινωνική νοημοσύνη ο ίδιος ο Thorndike προβληματίζεται ως προς τη μέτρησή της καθώς είναι φύσει αδύνατο να μελετηθεί σε εργαστηριακές συνθήκες (Thorndike, 1920).

Έχοντας προκαλέσει ιδιαίτερη αίσθηση στην επιστημονική κοινότητα, η κοινωνική νοημοσύνη διερευνήθηκε περαιτέρω βρίσκοντας τον Wechsler διαμετρικά αντίθετο ως προς τη διάκρισή της από τον γενικό όρο της νοημοσύνης. Ο ίδιος υποστήριζε πως επρόκειτο για μία διάσταση της γενικής νοημοσύνης που αντικατοπτρίζει την κατανόηση από το άτομο των κοινωνικών περιστάσεων (Wechsler, 1958) και τη συνδέει με τη δυνατότητα του ατόμου να

προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε ερεθίσματα που προκύπτουν από κοινωνικές περιστάσεις. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, αποτελεί παράγοντα για την επιβίωσή του (Yermentaeyeva et al., 2014).

Σύμφωνα με τον Honeywill, αποτελεί ένα συγκεντρωτικό μέτρο αυτοσυνείδησης και κοινωνικής συνειδητοποίησης (Honeywill, 2015) ισοδύναμο με ένα από τα είδη της πολλαπλής νοημοσύνης που προσδιορίζονται από τον Gardner, τη διαπροσωπική νοημοσύνη (Gardner, 1993).

Αργότερα, ο Guilford επεκτείνοντας τη θεωρία της κοινωνικής νοημοσύνης του Thorndike (1920) δημιούργησε το μοντέλο της “συμπεριφορικής νοημοσύνης” (Guilford, 1967) και σε ύστερο χρόνο ο Daniel Goleman εισήγαγε τον όρο “συναισθηματική νοημοσύνη”. Σύμφωνα με τον Goleman η συναισθηματική νοημοσύνη αντιπροσωπεύει την ικανότητα του ανθρώπου να εναρμονίζεται τόσο με τα συναισθήματά του όσο και με αυτά των ατόμων που σχετίζονται μαζί του. Το στοιχείο αυτό, διαφοροποιεί τη συναισθηματική νοημοσύνη από την τυπική νοημοσύνη που είναι εγγενής στους ανθρώπους (Goleman, 2006).

Στην πορεία, ο όρος μεταβλήθηκε σε “κοινωνική νοημοσύνη” χάρη στα αποτελέσματα των ερευνών των νευροεπιστημών που έφεραν στην επιφάνεια την αποκάλυψη πως ο άνθρωπος εγκέφαλος είναι εν γένει προγραμματισμένος ώστε να αναπτύσσει την κοινωνικότητα και τη σύνδεση του ατόμου με τους άλλους ανθρώπους. Οι νευροαπεικονιστικές μέθοδοι κατέδειξαν την ενεργοποίηση πληθώρας εγκεφαλικών περιοχών κατά τη συμμετοχή του ατόμου σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Goleman, 2006). Ο Goleman (2006) χαρακτηρίζει τον εγκέφαλο ως κοινωνικό, τονίζοντας την αξία της σύνδεσης των ανθρώπων με σκοπό την επικοινωνία.

Η ίδια η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων αντικατοπτρίζει τον βαθμό της κοινωνικής νοημοσύνης η οποία λειτουργεί ανεξάρτητα από τον δείκτη νοημοσύνης του ατόμου και γίνεται αντιληπτή μέσα από τις πράξεις που ενισχύουν τις λειτουργικές σχέσεις και τη συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων (Goleman, 2006).

Συγχρόνως, ο Karl Albrecht πρότεινε τη θεωρητική κατασκευή του μοντέλου “S.P.A.C.E.”, επιχειρώντας να περιγράψει και να αξιολογήσει την κοινωνική νοημοσύνη με στόχο να παραχθούν τρόποι ανάπτυξής της, οι οποίοι θα

συμβάλλουν στην κοινωνική αποδοτικότητα του ατόμου σε προσωπικό επίπεδο (Albrecht, 2006).

Το μοντέλο του στοιχειοθετείται από πέντε επιμέρους, αλληλοσυνδεόμενες μεταβλητές οι οποίες προσδιορίζουν την κοινωνική νοημοσύνη θέτοντας ορισμένες εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Προτάσσουν, δηλαδή, την κοινωνική νοημοσύνη του δασκάλου ως απαραίτητη ιδιότητα στο προφίλ του εκπαιδευτικού ο οποίος με τη σειρά του είναι σημαντικό να βοηθήσει τους μαθητές να ενισχύσουν την κοινωνική τους νοημοσύνη και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας τους (Albrecht, 2006). Επεκτείνοντας τη θέση αυτή, υποστηρίζει επίσης την αναγκαιότητα της συμπερίληψης των αρχών της κοινωνικής νοημοσύνης από το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς το μοντέλο κοινωνικής νοημοσύνης προωθεί τη δημιουργία μιας αίσθησης ταυτότητας για το άτομο, καλλιεργεί και ενδυναμώνει τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες επικεντρώνοντας τη σκέψη και την απορρέουσα συμπεριφορά μέσα στα κοινωνικά πλαίσια (Albrecht, 2006).

Επιπρόσθετα, περιλαμβάνει ένα σύνολο διαφορετικών δεξιοτήτων, ειδικών κοινωνικών ικανοτήτων και συμπεριφορών (Thorndike, & Stein, 1937) και εκφράζεται μέσα από τρεις διαστάσεις, την ικανότητα επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών, τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική επίγνωση (Silvera, Martinussen, & Dahl, 2001).

Συνοψίζοντας, τα πολύπλοκα ζητήματα που απορρέουν από την προσπάθεια συγκεκριμενοποίησης της κοινωνικής νοημοσύνης καθιστούν δύσκολο τον ακριβή ορισμό της. Οι Αντωνίου και Γαλατερού μέσα από την έρευνά τους συνοψίζουν τις θεωρίες των Goleman (2006) και Albrecht (2006) καταλήγοντας ότι πρόκειται για ένα ανεξάρτητο είδος νοημοσύνης και σχετίζεται με την κατανόηση τόσο του εαυτού μας, όσο και των άλλων. *«Μέσω λεκτικών και μη λεκτικών οδών επικοινωνίας, το κοινωνικά ευφρές άτομο κατορθώνει να «διαβάσει» τις επιθυμίες, τις επιδιώξεις και τα συναισθήματα του άλλου, με σκοπό να προσαρμοστεί στο κοινωνικό του περιβάλλον και τελικά να επιτύχει μια γόνιμη επικοινωνία και αρμονική συνεργασία με τους άλλους»* (Αντωνίου, & Γαλατερού, 2016: 4).

1.2 Θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης αναπτύχθηκε στη δεκαετία του '60 από τον διακεκριμένο ψυχολόγο και ακαδημαϊκό Albert Bandura(1986), ο οποίος ανήκε στη σχολή της συμπεριφορικής προσέγγισης, που εμφανίστηκε ως μία προσέγγιση απομακρυσμένη από την ως τότε κυρίαρχη ψυχαναλυτική άποψη (Corey, 1999).

Η θεωρία αυτή συνδύαζε την κλασική και συντελεστική εξαρτημένη μάθηση με τη μάθηση μέσω παρατήρησης. Παρά τις έντονες επικρίσεις που δέχτηκε και την αντίσταση που συνάντησε από την πλευρά των παραδοσιακών ψυχοθεραπευτών, κατάφερε να επιβιώσει (Corey, 1999).

Ο Bandura(1986) εστίασε την προσοχή της συμπεριφορικής θεραπείας στη γνωστική διεργασία, μία παράμετρο που η θεωρία του συμπεριφορισμού του Skinner είχε αποκλείσει (Corey, 2005: 355). Ο Bandura διατείνεται πως η θετική ενίσχυση δεν είναι αποτελεσματική σε όλους τους τύπους μάθησης. Για τον λόγο αυτό προσθέτει στη θεωρία του τον κοινωνικό παράγοντα, τονίζοντας πως οι άνθρωποι είναι ικανοί να διαμορφώσουν νέες συμπεριφορές μέσα από την παρατήρηση των άλλων (Bandura, 1965).

Ισχυρίζεται πως το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης αποκτιέται μέσω των εμπειριών κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά και μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς των άλλων. Είναι δυνατόν η παρατήρηση αυτή να οδηγήσει στην ενσωμάτωση από το άτομο νέων μορφών συμπεριφοράς βασισμένων στη μίμηση ενός προτύπου ή προτύπων (Corey, 2005:363,370), ειδικά όταν οι εμπειρίες από την παρατήρηση είναι θετικές και περιλαμβάνουν κάποιο είδος θετικής ενίσχυσης που προέκυψε μέσα από την παρατηρούμενη συμπεριφορά (Muro, & Jeffrey, 2008).

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης αποτελεί μία από τις δημοφιλέστερες θεωρίες μάθησης και εξέλιξης. Συχνά, προσδιορίζεται ως γέφυρα ανάμεσα στις συμπεριφορικές και τις γνωστικές θεωρίες μάθησης, καθώς περικλείει την προσοχή, τη μνήμη και τα κίνητρα (Muro, & Jeffrey, 2008).

Οι γενικές αρχές της κοινωνικής μάθησης θεωρείται πως λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο σε όλη τη διάρκεια της ζωής, καθώς η μάθηση μέσω παρατήρησης αποτελεί μία δια βίου ικανότητα των ανθρώπων. Η απόκτηση νέας μάθησης μέσω της διαδικασίας μοντελοποίησης καθίσταται πάντοτε δυνατή, αναλογικά με την έκθεση του ατόμου σε νέα δυναμικά μοντέλα (Newman, & Newman, 2016).

«Οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τον κόσμο, να ερμηνεύσουν τα διάφορα φαινόμενα, να προβλέψουν τη συμπεριφορά διαφόρων συστημάτων αλλά και για να ενεργήσουν πάνω σε αυτά, επιστρατεύουν τις συμβολικές, παραστατικές και δημιουργικές τους ικανότητες δημιουργώντας πραγματικά ή συμβολικά κατασκευάσματα που μιμούνται ή αναπαριστούν – σε μια ιδεατή μορφή – στοιχεία ή πτυχές της πραγματικότητας» (Ράπτης, & Ράπτη, 2001).

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποθέτει πως οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν ο ένας μέσα από τον άλλο μέσω της παρατήρησης, της μίμησης και της μοντελοποίησης. Βασιζόμενη σε αυτές τις αρχές, η μάθηση μπορεί να προκύψει χωρίς να επέλθει κάποια μεταβολή της συμπεριφοράς. Σε αντίθεση, συνεπώς, με τους συμπεριφοριστές οι οποίοι υποστηρίζουν πως η μάθηση συνεπάγεται μια μόνιμη αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου, οι θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης διατείνονται πως παρόλο που η μάθηση δεν είναι απαραίτητο να επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά του ατόμου (Bandura, 1965).

Ο Bandura (1965) απέδειξε πως οι γνωστικές λειτουργίες επηρεάζουν τη μάθηση και τα τελευταία 30 χρόνια η θεωρία του γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή ως ερμηνεία της διαδικασίας της ανθρώπινης μάθησης (Newman, & Newman, 2016)

1.3 Η Θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας

Η κοινωνικογνωστική θεωρία που αναπτύχθηκε από τον Albert Bandura στα τέλη της δεκαετίας του 1970 αποτέλεσε τη βάση για τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας.

Ως αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) ορίζονται οι πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του να παράγει καθορισμένα επίπεδα απόδοσης σε γεγονότα ή καταστάσεις που προκύπτουν στη ζωή τους ή την επηρεάζουν (Bandura, 1994). Η προσωπική άποψη του ανθρώπου για τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητάς του καθορίζει τα συναισθήματα και τον τρόπο σκέψης του, γεγονός που την καθιστά ιδιαίτερα σημαντική για την προσωπική του εξέλιξη, καθώς είναι δυνατόν να αποτελέσει κινητήριο δύναμη για τις πράξεις και τη συμπεριφορά του (Bandura, 1997).

Διατηρώντας ως βάση της την κεντρική αρχή της ψυχολογίας πως οι ψυχολογικές διεργασίες του ατόμου παρέχουν το μέσο για τη δημιουργία και την ενίσχυση των προσδοκιών του για τον ίδιο του τον εαυτό, η θεωρία της

αυτοαποτελεσματικότητας οδηγεί στην ανάλυση της «προσδοκίας» και αναδύει τη συσχέτισή της με το ίδιο το άτομο. Ειδικότερα, οι προσδοκίες για την αυτοαποτελεσματικότητα διακρίνονται σε προσδοκίες ικανοτήτων και προσδοκίες αποτελέσματος βρίσκοντας ανάμεσά τους τη συμπεριφορά του ατόμου η οποία μεσολαβεί.

Η εκτίμηση του ατόμου σχετικά με τις επιπτώσεις μίας συγκεκριμένης πράξης, δημιουργεί την πεποίθηση πως μία συγκεκριμένη συμπεριφορά αποφέρει συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η προσδοκία της ικανότητας αντιθέτως, παραμένει ανεπηρέαστη από τη συμπεριφορά του ατόμου παραμένοντας στη σφαίρα της πεποίθησής του ότι είναι δυνατόν να επιτελέσει επαρκώς μία ενέργεια που προαπαιτείται για την επίτευξη ενός επιθυμητού αποτελέσματος. Το σημείο στο οποίο διαφοροποιούνται είναι ο καθοριστικός ρόλος της στάσης του ατόμου ως προς την έκβαση μίας ενέργειας. Ειδικότερα, το άτομο αντιλαμβάνεται τη σχέση πράξης, ωστόσο εάν αναπτύξει αμφιβολίες σχετικά με τις δυνατότητές του να ανταπεξέλθει σε ένα συγκεκριμένο έργο, η διεργασία αυτή επηρεάζει το τελικό αποτέλεσμα (Bandura, 1997).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμη η διάκριση της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας από τα παρεμφερή φαινόμενα που συνθέτουν την ψυχοσύνθεση του ανθρώπου, όπως είναι η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση, και του τόπου ελέγχου, τα οποία απαρτίζουν την αυτό-εικόνα του ατόμου (Νεοκοσμίδου, 2012).

Συνοψίζοντας, ο άνθρωπος είναι σε θέση να ρυθμίσει το επίπεδο και τον καταμερισμό της προσπάθειάς του σύμφωνα με τα προσδοκώμενα από τον ίδιο αποτελέσματα. Συνεπώς, η συμπεριφορά του ατόμου καθίσταται περισσότερο προβλέψιμη σε σχέση με τις πεποιθήσεις του, αντίθετα με τις αναμενόμενες συνέπειες των πράξεών του (Bandura, 1997:129).

1.4 Κοινωνική νοημοσύνη και αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικούς

Η σχέση μεταξύ κοινωνικής νοημοσύνης και αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί εκτενώς μέσα από αρκετές έρευνες (Penrose, Perry, & Ball, 2007; Wu et al., 2019). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει ερευνηθεί ιστορικά μέσα από δύο θεωρητικές βάσεις. Πρώτον, με βάση την ιδέα του εξωγενούς και ενδογενούς

ελέγχου από τον Rotter (1966) και δεύτερον με βάση την αρχή της αυτοαποτελεσματικότητας από τον Bandura (1997).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Rotter, η διάκριση μεταξύ ενδογενούς και εξωγενούς ελέγχου παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση φάνηκε να ευνοεί την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων που πίστευαν πως η συμπεριφορά και τα επιτεύγματα των μαθητών τους προέκυπταν από το δικό τους έργο ως εκπαιδευτικοί (Guskey & Passaro, 1994 · Rose & Medway, 1981). Η αίσθηση αυτή, ωστόσο, θεωρήθηκε πως μειώνεται στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως εξωτερικοί παράγοντες, ανεξάρτητοι από τη διδασκαλία, όπως οι ατομικές διαφορές των μαθητών και το οικογενειακό τους περιβάλλον παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στη μάθηση σε σχέση με την επιρροή που λαμβάνουν από τον δάσκαλο ή τη δασκάλα τους.

Στον αντίποδα, η τοποθέτηση της αυτοαποτελεσματικότητας στις δυνατότητες, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και την ατομική ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού να οργανώσει και να διεκπεραιώσει τις προβλεπόμενες δραστηριότητες του μαθήματός του, καθιστά τον εκπαιδευτικό σε θέση να πετύχει τους στόχους του ορμώμενος από τον ίδιο τον εαυτό (Bandura, 1997).

Συμπερασματικά, γίνεται σαφές πως η αίσθηση του ελέγχου από εξωτερικούς παράγοντες διαφέρει από την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς αποτελούν σχετικά ανεξάρτητες κατασκευές. Η αίσθηση του εξωγενούς ελέγχου μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μία πάγια, γενική και σταθερή θεώρηση εμποδίων που προκύπτουν στη διαδικασία της μάθησης τα οποία ενδεχομένως να θέτουν περιορισμούς στην αποτελεσματικότητά της. Αντιθέτως, η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτή σαν μία πιο συγκεκριμένη και εύπλαστη πεποίθηση σχετικά με τις ατομικές δυνατότητές του να πετύχει τους στόχους του δεδομένων και των εξωτερικών παραγόντων που ενδεχομένως να επηρεάσουν το έργο του (Skaalvik, 2007).

Στο πεδίο της σχέσης της κοινωνικής νοημοσύνης με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας υπάρχει μία μόνο μελέτη (Jeloudar et al., 2012). Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης αυτής, διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική νοημοσύνη επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης καταδεικνύοντας *«τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική νοημοσύνη και τις*

παιδαγωγικά ορθές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης, όπως η αναγνώριση, η επιβράβευση και η συζήτηση» (Ξαφάκος et al., 2019: 8).

Αντίθετα, αρνητικό ήταν το πρόσημο στη σχέση κοινωνικής νοημοσύνης και τιμωρίας ως πρακτικής για τη διαχείριση των μαθητών της τάξης (Soleiman et.al., 2012)

1.5 Το Ψυχόδραμα-Ιστορική αναδρομή

Το Ψυχόδραμα ιδρύθηκε στη Βιέννη στις αρχές του 1900 από τον J. L. Moreno, με σκοπό «μια επιστημονική εξερεύνηση της αλήθειας διαμέσου της δραματικής μεθόδου» (Moreno, 1953: Ιxxii). Ορμώμενος από τις μεταφυσικές του αναζητήσεις είχε παρατηρήσει πως μέχρι εκείνη την περίοδο λειτουργούσε η επιστήμη απομακρυσμένη από τη θρησκεία και η θρησκεία απομακρυσμένη από την επιστήμη (Moreno, 1934/1953: 81). Ένωσε, λοιπόν, ότι «Μια πραγματική θεραπευτική διαδικασία δεν μπορεί να έχει έναν λιγότερο αντικειμενικό σκοπό παρά ολόκληρη την ανθρωπότητα» (Moreno, 1934/1953: 3).

1.6 Ορισμός-Φιλοσοφία του Ψυχοδράματος

Αναζητώντας κανείς έναν ορισμό που να αντιπροσωπεύει το Ψυχόδραμα, εύκολα μπορεί να ανατρέξει στην ετυμολογία του όρου διαπιστώνοντας πως συντίθεται από τις λέξεις “ψυχή” και “δράμα.”

Με αφετηρία τη λέξη “δράμα”, μεταφερόμαστε νοητά στο αρχαίο δράμα το οποίο πράγματι αποτέλεσε πηγή έμπνευσης του Ψυχοδράματος. Ο πρωταγωνιστής αυτού του θεατρικού είδους, εξέφραζε παρουσία όλων τα προβλήματα της πόλης, τα ευχάριστα και τα δυσάρεστα τεκταινόμενα της εποχής. Μέσα από την έκθεση των ζητημάτων και την πηγαία έκφραση του έντονου, πηγαίου προβληματισμού, οι θεατές οδηγούνταν στην “κάθαρση”.

Ο Moreno, λοιπόν, παρατηρώντας τους ανθρώπους και τις αλληλεπιδράσεις τους μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, διέβλεψε πως μέσω του δράματος, της διαδραμάτισης πάνω στην ψυχοδραματική σκηνή, εκφράζονται με πολυδιάστατο τρόπο οι αλήθειες της ψυχής. Τροποποιώντας, συνεπώς, τη θεραπευτική αξία του αρχαίου δράματος δίνει έμφαση τόσο στην κάθαρση του θεατή όσο και στην κάθαρση του πρωταγωνιστή. Ξεκινώντας ο ίδιος τους πειραματισμούς του από το αυτοσχέδιο θέατρο, έφτασε σταδιακά να διαμορφώσει και να αποκρυσταλλώσει τις θεραπευτικές δυνατότητες της δράσης (Λέτσιος, 2001).

Το Ψυχόδραμα ορίζεται ως ένας τρόπος να εξασκηθούμε στη ζωή χωρίς να επιβάλλεται τιμωρία για λάθη (Karp, Holmes, & Bradshaw-Tauvon, 1998/2002: 25).

Η φιλοσοφία του Moreno ορίζει ως κεντρικό πυρήνα τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους ανθρώπους από τη στιγμή της γέννησής τους έως τον θάνατο. Τη σχέση αυτή την αποδίδει σε μαθημένους ρόλους στους οποίους το άτομο εισέρχεται και εξέρχεται από την αρχή της ζωής του καθώς αλληλεπιδρά με τους σημαντικούς του άλλους από το εγγύς περιβάλλον, όπως είναι η οικογένεια, μέχρι το ευρύτερο όπως είναι η εργασία. Θεωρεί πως τα μέλη μίας σχέσης είναι από κοινού υπεύθυνα για τις πράξεις τους (Karp, Holmes, & Bradshaw-Tauvon, 1998/2002).

Παρατήρησε πως τα ασυνείδητα προβλήματα της δομής και της συγκρότησης της προσωπικότητας, που έχουν τις ρίζες τους στις πρώτες παιδικές αναμνήσεις, δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν και να εκδραματιστούν αναδυόμενα από συγκρούσεις του παρόντος, χάρη στον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα του ατόμου (Λέτσιος, 2001: 53-54). Οι συμμετέχοντες που απαρτίζουν την ψυχοδραματική ομάδα εκφράζουν μέσα από ένα ασφαλές, μη επικριτικό πλαίσιο τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τα μοτίβα συμπεριφοράς τους, εξερευνώντας τις δυνατότητές τους στο παρόν αλλά και σε μελλοντικές αλλαγές που επιθυμούν να πραγματοποιήσουν αποκτώντας σταδιακή επίγνωση της μέχρι τώρα πορείας τους. Αυτού του είδους η ιδιαιτερότητα προκύπτει πιθανόν από την ενθάρρυνση των πρωταγωνιστών να μιλούν στο πρώτο πρόσωπο του λόγου στους σημαντικούς άλλους της ζωής τους, μια τεχνική που εφαρμόζεται με τη χρήση μιας άδειας καρέκλας, παρά από το να εξιστορούν την πορεία και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη σχέση τους με τα οικεία πρόσωπα. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται, ενδυναμώνεται και βελτιστοποιείται η ψυχοδραματική εμπειρία στο πλαίσιο μιας ομαδικής συνεδρίας (Orkibi & Feniger-Schaal, 2019).

Ο Moreno οραματιζόταν ένα τριαδικό σύστημα με συνιστώσες της Κοινωνιομετρίας, το Ψυχόδραμα και την ομαδική θεραπεία μέσα στο οποίο αυτές συνυπάρχουν και εξελίσσονται τόσο ανεξάρτητα όσο και συνδυαστικά με πάρα πολλούς τρόπους, παραμένοντας άρρηκτα δεμένες (Lipman et al., 2003).

Αρχικά, η Κοινωνιομετρία ως επιστήμη της διαπροσωπικής επικοινωνίας αναδύθηκε μέσα από την επαφή του με μία κοινότητα εξόριστων Ιταλών που

ζούσαν σε έναν καταυλισμό στο Mittendorf. Παρατηρώντας την κοινότητα αυτή από τις απαρχές της δημιουργίας της παρατήρησε την ανάπτυξη διαφόρων δυναμικών ανάμεσα στις σχέσεις των μελών της ομάδας, όπως την έλξη, την αγάπη, το μίσος, γεγονός που τον ενίσχυσε στο να δημιουργήσει και να αναπτύξει το κοινωνιόγραμμα, ως μέθοδο μέτρησης των αλληλεπιδράσεων της ομάδας (Karp, Holmes, & Bradshaw-Tauvon, 1998/2002). Με λίγα λόγια, το κοινωνιόγραμμα απαρτίζεται από το προφίλ των προτιμήσεων μιας ομάδας και καθιστά εμφανές το σύνθετο πλέγμα των σχέσεων, των ρόλων και της θέσης που κατέχουν τα άτομα μέσα σε αυτή (Λέτσιος, 2001).

Ο Moreno διαχώρισε την ομάδα ως αυτόνομο σύνολο προσπαθώντας να μελετήσει στο πλαίσιο αυτό τον τρόπο προσαρμογής του ατόμου στο κοινωνικό πεδίο όπου κινείται και ζει καθημερινά. Ειδικότερα προσπάθησε να μελετήσει την προσαρμογή του ατόμου όταν αυτό βρίσκεται σε διάφορες κοινωνικές θέσεις μέσα στο σύνθετο πλέγμα σχέσεων και ρόλων που περιέχουν τα κοινωνικά δίκτυα στα οποία ανήκει. Σε αυτή την κατεύθυνση ανέπτυξε την ομαδική ψυχοθεραπεία ως αποτέλεσμα της κοινωνιομετρικής ανάλυσης της ομάδας, συνδέοντάς τη με την κοινωνιολογία και την κοινωνική ψυχολογία. Την περίοδο αυτή, λοιπόν, ανέπτυξε σταδιακά τη μορφή της ψυχοδραματικής μεθόδου διατηρώντας ως γνώμονα τις δυναμικές σχέσεις -έλξεις, απωθήσεις- μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Λέτσιος, 2001).

Την αύξηση των διαπροσωπικών έλξεων που αναπτύσσονται κατά την αλληλεπίδραση των μελών μίας ομάδας, ο Moreno την αποδίδει στην επίδραση ενός ψυχολογικού παράγοντα που ονόμασε “τήλε” (Τσιάρας, 2014 :212-214 · Σαρρής, 1995 · Moreno & Moreno, 1970). Το “τήλε” μπορεί να μεταφραστεί σαν ένας τρόπος να συναισθανθούμε τον άλλον εκφράζοντας την αποδοχή της συναισθηματικής του πραγματικότητας και την αποδοχή και αμοιβαία αναγνώριση της αλήθειας και πραγματοποιείται απτά μέσα στην ομάδα όταν σημειώνονται αμοιβαίες επιλογές μεταξύ των μελών της. Η βασική έκφραση του “τήλε” στην πράξη λειτουργεί συχνά και στην καθημερινή ζωή (Karp, Holmes, & Bradshaw-Tauvon, 1998/2002 : 18-19).

1.7 Αρχές του Ψυχοδράματος

Οι κυριότερες αρχές του Ψυχοδράματος, σύμφωνα με τον Moreno, είναι η αρχή της προθέρμανσης, η δημιουργικότητα, ο αυθορμητισμός, η επαφή, το τήλε,

το συν-συνειδητό και συν-ασυνειδητό, ο ρόλος, ο ρόλος εναντίον του εγώ και τέλος η αντιστροφή του ρόλου (Karp, Holmes, & Bradshaw-Tauvon, 1998/2002 : 60-61).

Το στάδιο της προθέρμανσης υποδηλώνει, όπως είναι αναμενόμενο, την προετοιμασία του ατόμου να λειτουργήσει και να εκφραστεί μέσα σε έναν νέο χώρο. Αποτελεί ένα από τα κυριότερα στάδια της μεθοδολογίας του ψυχοδράματος, καθώς συμβάλλει άμεσα στην αύξηση και έκφραση του αυθορμητισμού του ατόμου και της ομάδας. Μια ανεπαρκής προθέρμανση είναι δυνατόν να επιφέρει ως αποτέλεσμα ένα ανεπαρκές δράμα (Karp, Holmes, & Bradshaw-Tauvon, 1998/2002 : 61).

Με τη σειρά του ο αυθορμητισμός σαν στάδιο έκφρασης του ατόμου μέσα στην ομάδα προσφέρει στον άνθρωπο ελευθερία επιλογών, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές διότι εκφράζουν την υπαρξιακή ελευθερία του ατόμου να δεχτεί ή να αρνηθεί όσα συμβαίνουν στη ζωή του. Λειτουργεί στο παρόν και παρακινεί το άτομο να αντιδράσει επαρκώς σε μία κατάσταση πρωτόγνωρη για το ίδιο ή λειτουργεί προωθητικά διευκολύνοντάς το να αντιμετωπίσει με πιο λειτουργικό και αποτελεσματικό τρόπο μία πρότερα γνώριμη κατάσταση (Karp, Holmes, & Bradshaw-Tauvon, 1998 / 2002 : 61-62). Η αποκάλυψη του εαυτού που πραγματοποιείται με κάθε επιλογή του ατόμου όσο βρίσκεται στη φάση εκδήλωσης του αυθορμητισμού του αναδεικνύει την επίδραση της κοινωνιομετρικής επιλογής (Lipman et al., 2003 : 6).

Στενά συνυφασμένη με τον αυθορμητισμό είναι και η δημιουργικότητα η οποία αναδεικνύεται μέσα από αυτόν βοηθώντας το άτομο να ζήσει μία γνώριμη συνθήκη υπό νέους όρους, αναπτύσσοντας το ίδιο καινούριες αντιδράσεις απέναντι σε αυτήν. Απουσία του αυθορμητισμού, κάθε εγχείρημα δημιουργικής έκφρασης πέφτει στο κενό καθώς δεν επιτρέπει στο άτομο να υλοποιήσει τις ιδέες του (Karp, Holmes, & Bradshaw-Tauvon, 1998/2002 : 63). Ο Moreno πίστευε πως η επιβίωση του ανθρώπου εξαρτάται από τη συνεχή προαγωγή του αυθορμητισμού και την ικανότητα του ατόμου να ζει δημιουργικά, επειδή οι επιλογές αυτού του είδους συντελούν στη δημιουργία νέων ρόλων και νέων τρόπων λειτουργίας και αλληλεπίδρασής του με τους άλλους. Αντιμετωπίζονται οι αντιστάσεις και έρχονται στην επιφάνεια νέες δυνατότητες επίλυσης καθημερινών προβλημάτων οι οποίες αποκαλύπτονται μέσα από τη διορατικότητα της δράσης του ψυχοδράματος και της ανακατασκευής των

σχέσεων μέσα από την εξέταση των κοινωνιομετρικών επιλογών (Lipman et al., 2003 : 7-8, 29).

Ακολούθως, η αρχή της επαφής, της ικανότητας να συναντά το άτομο τους άλλους μέσα στην ψυχοδραματική ομάδα, να αντιστρέφονται οι ρόλοι και να συμμετέχουν ενεργά όλα τα μέλη νοητικά, ψυχικά και σωματικά στη δράση, αποτελεί μία εμπειρία που φέρνει το άτομο εγγύτερα στον εαυτό του αλλά και στους άλλους. Το βοηθά να αναγνωρίσει τις πλευρές του χαρακτήρα του να τις αντικρίσει μέσω των βοηθών που βρίσκονται στη σκηνή και να τις αγκαλιάσει (Karp, Holmes, & Bradshaw-Tauvon, 1998/2002 : 64-65).

Η έννοια του “τήλε” συνυπάρχει με την ψυχαναλυτική έννοια της μεταβίβασης μέσα σε κάθε μορφή επικοινωνίας. Ο Moreno διαχώρισε την επίδραση των δύο επιρροών θεωρώντας πως ακόμα και η μεταβίβαση, η οποία αντιπροσωπεύει την επανάληψη μιας μορφής σχέσης του ατόμου, ακολουθεί αμφίδρομη οδό στις αλληλεπιδράσεις με τρίτα άτομα και δε σταματάει χάρη στην ουδετερότητα του θεραπευτή, όπως πίστευε ο Freud (Corey, 2005). Αξίζει να σημειωθεί πως το Ψυχόδραμα ενισχύει και ευνοεί την επικοινωνία των μελών της ομάδας στο παρόν, μειώνοντας την προβολή κατά την οποία το άτομο μεταθέτει σε κάποιον τρίτο πτυχές του εαυτού του που είναι δύσκολο να αναγνωρίσει (Karp, Holmes, & Bradshaw-Tauvon, 1998/2002 : 65-68).

Τα φαινόμενα του συν-συνειδητού και συν-ασυνείδητου διαχωρίζονται από τις ψυχιατρικές ερμηνείες του Freud και του Jung. Στο Ψυχόδραμα κατανοούνται σε σχέση με την έννοια της “δια-ψυχής”, μίας διαδικασίας αμφίδρομης, που επιτρέπει σε δύο ή περισσότερα άτομα να συνδέονται ισότιμα μέσα σε ένα σύστημα συν-ασυνείδητων καταστάσεων. Η σύνδεση αυτή αναδύεται χάρη σε ψυχοδραματικές τεχνικές φανερώνοντας έτσι το “τήλε” που διέπει τις συνδέσεις και καταστάσεις αυτές μέσα στην ομάδα (Karp, Holmes, & Bradshaw-Tauvon, 1998/2002 : 71-72).

Η ενδοψυχική διαδραμάτιση ως μηχανισμός της εσωτερικής συνείδησης του ατόμου, αποτελεί έναν μηχανισμό της εσωτερικής συνείδησης του ατόμου με τη μορφή μιας εσωτερικής δοκιμής των αντιδράσεών του σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Στόχος της είναι να εξασφαλίσει την ορθότητα επιλογών του ατόμου από τις αναπάντεχες αντιδράσεις των άλλων. Ο μηχανισμός αυτός προσεγγίζεται στο Ψυχόδραμα μέσα από το παιχνίδι των ρόλων και τις άλλες ψυχοδραματικές τεχνικές. Οι ρόλοι της καθημερινής ζωής του ατόμου έχουν

εμπεδωθεί και αφομοιωθεί από το άτομο χάρη στις αξίες, τους κανόνες και τις κοινωνικές στάσεις που εκδηλώνονται στο κοινωνικό του περιβάλλον. Ο Moreno δίνει ιδιαίτερη αξία στην ανάπτυξη των ρόλων αυτών, διότι χάρη σε αυτούς εκδηλώνονται προβλήματα δυσλειτουργίας της συμπεριφοράς στις παροντικές καταστάσεις οι οποίες στην πραγματικότητα αντικατοπτρίζουν παλαιότερα κενά στη δόμηση της προσωπικότητας ήδη από την παιδική ηλικία. Τέλος, διαχωρίζει τους ρόλους σε τρεις κατηγορίες, τους ψυχοσωματικούς ή ψυχοφυσιολογικούς, τους κοινωνικούς και τους ψυχοδραματικούς. Οι πρώτοι αντιστοιχούν στους ρόλους που αναπτύσσονται κατά τη βρεφική ηλικία, οι δεύτεροι που εμφανίζονται στην πορεία της ζωής και είναι άμεσα συνυφασμένοι με τις κοινωνικές επιβολές και οι τρίτοι σηματοδοτούν τους ρόλους που επιλέγονται στο πλαίσιο μιας ψυχοδραματικής συνάντησης και υπερβαίνουν την πραγματικότητα περνώντας στη σφαίρα της φαντασίας (Λέτσιος, 2001). Η ταξινόμηση και η αξιολόγηση των ρόλων αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας, της αλλαγής του τρόπου λειτουργίας του ατόμου και συμβάλλουν στη μεταβολή των μεταβιβαστικών σχέσεων σε σχέσεις “τήλε” (Karp, Holmes, & Bradshaw-Tauvon, 1998/2002).

Η ενοποίηση και ομαδοποίηση των προαναφερθέντων ειδών των ρόλων που κατηγοριοποιήθηκαν από τον Moreno, είναι σημαντικό να βιωθεί από το άτομο, ώστε να αποκτήσει αίσθηση του εαυτού. Οι ψυχοσωματικοί ρόλοι επιτρέπουν στο βρέφος να συνδεθεί με την αίσθηση του σώματός του, οι ψυχοδραματικοί ρόλοι διευκολύνουν την ψυχή να ανθίσει και οι κοινωνικοί ρόλοι εκφράζονται μέσα στην κοινωνία (Karp, Holmes, & Bradshaw-Tauvon, 1998/2002). Το παιχνίδι των ρόλων ανατροφοδοτεί το άτομο για τα μοτίβα συμπεριφοράς του, τις αξίες και τις προτιμήσεις του, ανοίγοντας τον δρόμο στην ομάδα να διαπραγματευτεί τους ρόλους αυτούς, να τους συναισθανθεί μεγιστοποιώντας με τον τρόπο αυτό την ένταξη του ατόμου στην ομάδα και την ομαδική συνοχή στο σύνολό της (Lipman et al., 2003).

Σαν τεχνική, η αντιστροφή του ρόλου περιλαμβάνει πέντε στάδια. Το στάδιο της μήτρας της ταυτότητας, του σωσία, του κατόπτρου, της αντιστροφής του ρόλου και της αντιστροφής της ταυτότητας. Ο Moreno (1953) ανέφερε στη θεωρία του για την ανάπτυξη του παιδιού πως η αντιστροφή του ρόλου αποτελεί το τέταρτο στάδιό της, το οποίο μάλιστα πίστευε πως παραμένει ανολοκλήρωτο ακόμη και στην ενήλικη φάση της ζωής του ανθρώπου (Karp, Holmes, &

Bradshaw-Tauvon, 2002). Στο βιβλίο με τίτλο: «*The Essential Moreno*» αναφέρεται πως οι τεχνικές αυτές που περιλαμβάνουν ανταλλαγή της σωματικής στάσης του ατόμου με κάποιον άλλον, προάγουν την εξερεύνηση και την αποτελεσματική θέαση του εαυτού μέσα από τα μάτια του άλλου (Fox, 1987).

Έρευνες των τελευταίων ετών, στις οποίες θα αναφερθούμε εκτενέστερα στο δεύτερο μέρος της εργασίας, καταδεικνύουν πως υφίσταται εμπειρική εγκυρότητα συγκεκριμένων ψυχοδραματικών τεχνικών, όπως η αντιστροφή του ρόλου και του σωσία (Kipper & Richie, 2003).

2.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται η μεθοδολογική πορεία της παρούσας έρευνας με αφετηρία τους προβληματισμούς που καθόρισαν τον σκοπό της και τον προσδιορισμό των ερευνητικών υποθέσεων, μέχρι την επιλογή του ερευνητικού πληθυσμού, και τα μέσα συλλογής δεδομένων.

2.1 Επιλογή θέματος-Σκοπός της έρευνας

Η διδασκαλία αποτελεί από τη φύση της μία ιδιαίτερος ποικιλόμορφη και απαιτητική διαδικασία εμπεριέχοντας παράγοντες τόσο εσωτερικούς όσο και εξωτερικούς που δύνανται να την επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά. Τα κίνητρα, οι προθέσεις και η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών στη χώρα μας βάζονται από κοινωνικά φαινόμενα της εποχής όπως η οικονομική κρίση, η επαγγελματική αστάθεια αλλά και η στάση των γονέων απέναντί τους με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να χάνουν τη συγκέντρωσή τους, να παρουσιάζουν χαμηλά κίνητρα, μέχρι και να οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση, γεγονός που επηρεάζει την ποιότητα του έργου τους και έχει άμεσο αντίκτυπο στους μαθητές τους (Φλαμπούρας Νιέτος, 2017)

Η επιλογή του θέματος της παρούσας έρευνας προέκυψε μετά από 13 χρόνια εμπειρίας της ερευνήτριας στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η οποία την οδήγησε σε επαγγελματική εξουθένωση και αποτέλεσε αφορμή για επαναπροσδιορισμό του ρόλου της ως δασκάλα. Δημιούργησε, επιπλέον, τη διάθεση για περαιτέρω έρευνα της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας.

Παράλληλα, η εκπαίδευση της ερευνήτριας στο Ψυχόδραμα και η πολυετής εμπειρία της σε αυτή τη μέθοδο προσωπικής ανάπτυξης, έδωσε αφορμή για τη χρήση της μεθόδου αυτής στις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, παρατηρήθηκε πως θεμελιώδεις τεχνικές του Ψυχοδράματος, όπως η αντιστροφή ρόλων, ο σωσίας και το παιχνίδι των ρόλων επέφεραν θετικές αλλαγές στις στάσεις των ατόμων που συμμετείχαν στις έρευνες, όπως αλλαγή συμπεριφοράς, δημιουργία κλίματος εγγύτητας και ασφάλειας και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Kipper, & Richie, 2003).

Σκοπός της έρευνας είναι να παρατηρηθεί η συμβολή του Ψυχοδράματος στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από παρεμβάσεις που θα καλλιεργήσουν κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στους συμμετέχοντες δίνοντας νέα πνοή στο πώς αντιλαμβάνονται

τον εαυτό τους ως δάσκαλοι αλλά και στο πώς αφουγκράζονται τις ανάγκες των μαθητών τους. Επιπλέον, να διερευνηθεί η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων ως προς την ποιότητα της διδασκαλίας τους και τη διαχείριση της τάξης.

2.2 Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων

Η αρχική υπόθεση της έρευνας είναι να εξετασθεί αν το Ψυχόδραμα-ως μέθοδος προσωπικής ανάπτυξης- δύναται να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη βάση αυτή προκύπτουν ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με την εννοιολογική κατασκευή της αυτοαποτελεσματικότητας (Friedman, & Kass, 2002). Πρώτον, εάν και σε ποιο βαθμό οι ψυχοδραματικές παρεμβάσεις μπορούν να επηρεάσουν το έργο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία, την επιβολή της πειθαρχίας και την κινητοποίηση των μαθητών. Δεύτερον, σε διαπροσωπικό επίπεδο, εάν και σε ποιο βαθμό μπορεί να επηρεαστεί θετικά η ικανότητα των δασκάλων να συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, η συμπεριφορά τους εντός τάξης – για παράδειγμα η ποικιλία και η φύση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν και η προσπάθεια που καταβάλλουν προκειμένου να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους σκοπούς- η ερμηνεία που δίνουν σε θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους, η οποία μπορεί να διαμορφώσει θετικές ή αρνητικές πεποιθήσεις σχετικά με το έργο τους. Τρίτον, σε επίπεδο οργάνωσης, εάν μπορεί να μεταβληθεί η άποψη των δασκάλων σχετικά με τις δυνατότητές τους να ασκήσουν επιρροή σε κοινωνικούς ή πολιτικούς παράγοντες που δρουν επηρεάζοντας τη σχολική οργάνωση και τη διαχείριση της τάξης καλλιεργώντας υγιή εικόνα αυτοαποτελεσματικότητας και δεξιότητες κοινωνικής πειθούς.

2.3 Ερευνητική Μέθοδος

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας εξαρτάται από τους σκοπούς και τη φύση της έρευνας, στην παρούσα μελέτη υιοθετείται η έρευνα δράσης η οποία διαθέτει εφαρμοσμένη εστίαση χρησιμοποιώντας μεικτές μεθόδους συλλογής δεδομένων, τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές. Ο ερευνητικός σχεδιασμός περιλαμβάνει συστηματικές διαδικασίες εφαρμοσμένες από εκπαιδευτικούς ή άτομα που ασχολούνται με το πεδίο της

εκπαίδευσης με σκοπό τη συλλογή δεδομένων και την εν δυνάμει βελτίωση των τρόπων λειτουργίας του επαγγελματικού πλαισίου μέσα στο οποίο εργάζονται, της διδασκαλίας τους και της αποτελεσματικής μάθησης από την πλευρά των μαθητών (Creswell, 2016· Mills, 2011).

Στόχος των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών μέσα από τη μελέτη και τη διερεύνηση των δυσκολιών και των θεμάτων που προκύπτουν στην επαγγελματική τους πορεία (Creswell, 2016), στόχος ο οποίος τίθεται και από την ερευνήτρια, η οποία αποτελεί εδώ και πάνω από μία δεκαετία μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού περισσότερων του ενός ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων της Ελλάδας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μία εκπαιδευτική έρευνα δράσης εστιάζει στον προσδιορισμό ενός τοπικού πρακτικού προβλήματος που προκύπτει σαν δυσκολία των δασκάλων ή των μαθητών (Creswell, 2016). Στη συγκεκριμένη μελέτη η έρευνα θέτει ως στόχο της την ενδυνάμωση, τον μετασχηματισμό και την απελευθέρωση των εκπαιδευτικών από καταστάσεις οι οποίες δυσχεραίνουν την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Creswell, 2016), σημείο στο οποίο το Ψυχόδραμα, η φιλοσοφία του και οι τεχνικές του πιστεύεται πως δύναται να συμβάλλει θετικά ενισχύοντας και ενδυναμώνοντας το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Η έρευνα δράσης αποφέρει πολλαπλά οφέλη για τους εκπαιδευτικούς, όπως η ενθάρρυνση για αλλαγή στα σχολεία, η προώθηση δημοκρατικών αξιών και δημοκρατικής προσέγγισης του σχολικού θεσμού, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και δράσεις, η μείωση της απόστασης ανάμεσα στο όραμα των δασκάλων και το έργο τους, η εμφύσηση του προβληματισμού των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους, η προώθηση της δοκιμής νέων μεθόδων και ιδεών από τους δασκάλους (Mills, 2011).

Η έρευνα δράσης μπορεί να πάρει δύο κατευθύνσεις, την πρακτική και τη συμμετοχική έρευνα δράσης. Η πρώτη χρησιμοποιείται κυρίως με σκοπό τη διερεύνηση ενός ζητήματος που έχει προκύψει σε ένα συγκεκριμένο σχολείο ή εκπαιδευτικό οργανισμό, ενώ η δεύτερη προσανατολίζεται στη μελέτη εσωτερικών θεμάτων που προκύπτουν σε μια σχολική πραγματικότητα και αντικατοπτρίζει προοπτικές που οδηγούν σε κοινωνική αλλαγή (Creswell, 2016 : 582-585).

Μία συμμετοχική έρευνα δράσης θέτει τον ερευνητή σε θέση να εξερευνήσει τις σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο με τους γύρω του, στοχεύοντας στην κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ο συμμετοχικός της χαρακτήρας εστιάζει στο άτομο δίνοντάς του την ευκαιρία για αυτοπαρατήρηση, φέρνει στο προσκήνιο την ποιότητα της συνεργασίας και της ομαδικότητας μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, τους απελευθερώνει από περιοριστικές πεποιθήσεις σχετικά με τις δυνατότητές τους και την ελευθερία της προσωπικής επιλογής. Τέλος, συμβάλλει στην ανάκαμψη του ενδεχόμενου πληττόμενου ηθικού τους εξαιτίας των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και αντανακλά τις αλλαγές που δύνανται να πραγματοποιηθούν στις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Αυτού του είδους η αντανάκλαση και εστίαση προκύπτει μέσα από σπειροειδείς διαδικασίες αντανάκλασης και δράσης. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, δοκιμάζοντας κάθε καινούρια ιδέα και πρακτική πάντοτε επιστρέφει στον πυρήνα του προβληματισμού που τον οδήγησε στον πειραματισμό, αντανακλώντας τις νέες εμπειρίες που έχει κατακτήσει (Kemmis, & McTaggart, 2005).

Η σπειροειδής πορεία της παρατήρησης, του συλλογισμού και της δράσης αντικατοπτρίζει αποτελεσματικά τη διαδικασία μίας συμμετοχικής έρευνας δράσης (Stringer, 2007). Το μοντέλο αυτό, πιο αναλυτικά προτείνει τη συλλογή δεδομένων, την επικοινωνία και την οργάνωση συναντήσεων μεταξύ των μελών μίας ομάδας που μοιράζονται τα ίδια συμφέροντα με στόχο την παρατήρηση των δεδομένων που προκύπτουν χάρη στα μέσα αυτά. Επιπρόσθετα, μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό των συλλεχθέντων πληροφοριών, τον προσδιορισμό των ατομικών διαφορών και την ανάδειξη παραγόντων που επηρεάζουν την ομάδα σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο, στοχεύει στην ερμηνεία και ανάλυση των δεδομένων προωθώντας τον συλλογισμό επί των αποτελεσμάτων. Τέλος, ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η εύρεση πιθανών λύσεων στα προβλήματα που ανέκυψαν μέσα από τον σχεδιασμό δράσεων και την αξιολόγηση, οδηγούν στη δράση, δηλαδή στην επίλυση των θεμάτων που πλήττουν την κοινότητα, δίνοντας ευκαιρίες στα άτομα για πρωτοβουλίες και ανάληψη ευθυνών (Stringer, 2007).

Οι φάσεις αυτές περιλαμβάνουν τα κύρια χαρακτηριστικά αυτού του είδους της έρευνας τα οποία είναι η πρακτική εφαρμογή, οι μέθοδοι που εφαρμόζει ο ερευνητής, η συνεργασία, οι δυναμικές διαδικασίες, ο σχεδιασμός δράσης και το μοίρασμα των ερευνητικών ευρημάτων (Creswell, 2016 :586-588).

Στην παρούσα μελέτη, η πειραματική διαδικασία έχει ως σκοπό να παρατηρήσει εάν οι τεχνικές του Ψυχοδράματος, ως ανεξάρτητη μεταβλητή, μπορούν να επιδράσουν θετικά στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην οργάνωση και τη διαχείριση της τάξης, ως εξαρτημένη μεταβλητή.

2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Ακολουθώντας την παρουσίαση της ερευνητικής μεθόδου, παρουσιάζονται τα μέσα συλλογής δεδομένων που επελέγησαν με βάση τη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Η μέθοδος αυτή και συγκεκριμένα η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, αφορά τη χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής ερευνητικών δεδομένων, τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών με στόχο την ενίσχυση της εγκυρότητας της αρχικής υπόθεσης της έρευνας (Cohen, Manion, & Morisson, 2008). Σαν στρατηγική στοχεύει στην ευχέρεια που δίνεται στον ερευνητή-εκπαιδευτικό να αποκτήσει σαφή αντίληψη και να εκθέσει το υπό εξέταση ζήτημα επαρκώς, αποφεύγοντας παρερμηνεύσεις καθώς και να περιορίσει τα ενδεχόμενα εμπόδια ή μειονεκτήματα που συνδέονται με τις επιμέρους διαφορετικές μεθοδολογίες. Οι στόχοι της στρατηγικής είναι δυνατόν να επιτύχουν, καθώς η ίδια κατάσταση περιγράφεται και συγκρίνεται από διαφορετικές πηγές (Maycut, & Morehouse, 1994).

Ειδικότερα, στη μελέτη αυτή θα πραγματοποιηθεί τριγωνοποίηση των δεδομένων της ερευνήτριας, των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών καθώς και του συμμετέχοντα παρατηρητή.

2.4.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Αναφορικά με τα ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων υιοθετήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα. Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αλλά και ερωτήσεις με βάση την κλίμακα The Tromsø Social Intelligence Scale (Silvera, Martinussen, & Dahl, 2001), η οποία μετρά την κοινωνική νοημοσύνη (σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε με ερωτήσεις διερεύνησης της εμπλοκής ή μη των συμμετεχόντων σε εργαστήρια ή εκπαίδευση στο Ψυχόδραμα.

Θεωρήθηκε πως οι πλησιέστερες στην τιμή 5 ήταν οι απαντήσεις, τόσο υψηλότερο δείκτη κοινωνικής νοημοσύνης αντιλαμβάνονταν ότι κατείχαν οι συμμετέχοντες. Για τον σκοπό της παρούσας έρευνας προκρίθηκαν τελικά 12 από τις 21 δηλώσεις της κλίμακας, καθώς κρίθηκαν επαρκείς για να καλύψουν την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, δίνοντας έμφαση στη γνωστική και συμπεριφοριστική διάστασή της. Ο βαθμός εσωτερικής συνοχής της ήταν ικανοποιητικός, $\alpha=.788$. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν από την κλίμακα The Tromsø Social Intelligence Scale οι εξής δηλώσεις: 1,3,6,7,9,10,8R,11R,12R,15R,16R,21R (Ξαφάκος et al., 2019).

2.4.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Με γνώμονα την προώθηση της ελεύθερης έκφρασης των συμμετεχόντων, μακριά από τους περιορισμούς του ερευνητή, επελέγησαν μέθοδοι συλλογής ποιοτικών δεδομένων που έδωσαν στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα αυτή.

Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε η συλλογή εγγράφων όπως το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνητικής μελέτης, οι χάρτες θέσεων που δημιουργήθηκαν από τους συμμετέχοντες στην αρχή, στη μέση και μετά το πέρας των παρεμβάσεων και η συγκέντρωση ανοιχτών απαντήσεων σε μορφή συνέντευξης μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε διαδικτυακά από εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν ανώνυμα στην έρευνα.

Επιπρόσθετα, συγκεντρώθηκε εποπτικό υλικό, φωτογραφίες και ζωγραφίες, παραγμένο από τους συμμετέχοντες. Τέλος, εντάχθηκε ο ρόλος του “συμμετέχοντα-παρατηρητή” ο οποίος του επέτρεπε όντας μέλος της παρέμβασης να έχει πιστότερη εικόνα των παρεμβάσεων και της εξέλιξής τους (Creswell, 2016).

2.5 Επιλογή ερευνητικού πληθυσμού

Η επιλογή του ερευνητικού πληθυσμού της έρευνας έγινε με τη μέθοδο της “βολικής” δειγματοληψίας με χαρακτηριστικά “χιονοστιβάδας”. Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και ο κάθε συμμετέχων/συμμετέχουσα μπορούσε να πληροφορήσει για την έρευνα και να παραπέμψει στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έναν ή μία συνάδελφό του/της (Creswell, 2016).

Όσον αφορά την πειραματική ομάδα, η διαδικασία διενεργήθηκε με τον ίδιο τρόπο.

2.6 Στάδια της έρευνας

Το πρώτο στάδιο της έρευνας ήταν η διανομή των ερωτηματολογίων συλλογής ποσοτικών δεδομένων με στοιχεία συνέντευξης- ερωτήματα ανοιχτού τύπου- μέσω διαδικτύου σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα οι συμμετέχοντες της ομάδας που ενδιαφέρονταν να συμβάλουν στην έρευνα δήλωσαν την επιθυμία συμμετοχής τους στις 12 παρεμβάσεις των 90 λεπτών που είχαν προγραμματιστεί να πραγματοποιηθούν σε χώρο ιδιόκτητο από την ερευνήτρια και συμπλήρωσαν επίσης ηλεκτρονικά τα ίδια ερωτηματολόγια με την ομάδα ελέγχου. Εξαιτίας των μέτρων ασφαλείας που προέκυψαν από την πανδημία του COVID-19, η φυσική παρουσία 13 ατόμων ταυτόχρονα στον χώρο αυτό κατέστη ανέφικτη, ωστόσο οι συμμετέχοντες της συμφώνησαν από κοινού στην πραγματοποίηση των συναντήσεων διαδικτυακά μέσω της πλατφόρμας zoom, σε αίθουσα που αγόρασε η ερευνήτρια.

Σε δεύτερο στάδιο, πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός και η διενέργεια των εργαστηρίων. Κάθε παρέμβαση έδινε αφορμές για το σχεδιασμό της επόμενης, καθώς οι ανάγκες των συμμετεχόντων και τα μοιράσματά τους έδιναν τροφή στην ερευνήτρια για εμβάθυνση σε εκπαιδευτικά θέματα που τους απασχολούσαν. Η ερευνήτρια λειτουργούσε διευκολυντικά προκειμένου να αφουγκράζεται τις ανάγκες των συμμετεχόντων, να τους καθοδηγεί και να προσπαθεί να βρίσκει λύσεις σε προβλήματα που ανέκυπταν.

Με το πέρας των παρεμβάσεων οι συμμετέχοντες επανασυμπλήρωσαν το αρχικό ερωτηματολόγιο που είχε δοθεί πριν τη σειρά παρεμβάσεων με στόχο να διαπιστωθεί η ενδεχόμενη μεταβολή των αποτελεσμάτων αυτοαντίληψής τους.

2.7 Σχεδιασμός εργαστηρίων

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε εβδομαδιαία βάση. Γνωστοποιήθηκε εξ αρχής η διασφάλιση της εχεμύθειας και η διάθεση επικράτησης κλίματος ασφάλειας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Κοινός σκοπός των παρεμβάσεων ήταν να δημιουργείται ένα ομαδοκεντρικό «ζέσταμα».

Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν από κοινού πως στην ομάδα αυτή επρόκειτο να μάθουν πώς να εκφράζουν τα δικά τους κομμάτια που αναδύονται μέσα από το μοίρασμα των υπόλοιπων μελών της ομάδας, να μην ασκούν κριτική και να μην έχουν συμβουλευτικό ρόλο απέναντι στους άλλους. Στην περίπτωση που εκδηλωθούν έντονα συναισθήματα και προσωπικές καταγραφές, αυτές θα

πρέπει να δουλευτούν σε άλλο πλαίσιο, εκτός του συγκεκριμένου εργαστηρίου, υπό την επίβλεψη ενός ειδικού ψυχικής υγείας.

Κάθε παρέμβαση περιλάμβανε ασκήσεις ζεστάματος και ενίσχυσης της ομαδικότητας, ψυχοδραματικές τεχνικές όπως το κοινωνιόγραμμα, καθώς και το παιχνίδι ρόλων. Πριν τη λήξη κάθε παρέμβασης, αναπόσπαστο κομμάτι των συνεδριών αποτελούσε ο αναστοχασμός σε κύκλο που επέτρεπε στους συμμετέχοντες να αποσυρθούν από τους ρόλους που είχαν λάβει στη διάρκεια της συνάντησης και να μοιραστούν τα σημεία τα οποία κράτησαν από κάθε παρέμβαση.

Εξαιτίας της φύσης της έρευνας δράσης, τα εργαστήρια διαμορφώθηκαν με βάση την ανατροφοδότηση που λάμβανε η ερευνήτρια από το ημερολόγιο παρατήρησης της ίδιας και του συμμετέχοντα παρατηρητή. Το σημείο αναφοράς της θεματολογίας εμπνεύστηκε από το βιβλίο του Thomas Gordon, Τα μυστικά του αποτελεσματικού δασκάλου.

2.7.1 Υλοποίηση ψυχοδραματικών παρεμβάσεων-Ημερολόγιο ερευνήτριας

Τα εργαστήρια ολοκληρώθηκαν σε δώδεκα συναντήσεις διάρκειας ενενήντα λεπτών σε εβδομαδιαία βάση κατά την ημέρα και ώρα που συμφωνήθηκε από τις συμμετέχουσες. Έχοντας δαπανήσει πολλές ώρες στη διαδικτυακή εκπαίδευση το τρέχον σχολικό έτος ήταν πολύ σημαντική η εξοικείωσή τους με τη διαδικασία καθώς και η συμμετοχή και η ζέση τους καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Πριν την έναρξη του εργαστηρίου, η εμπυχώτρια-ερευνήτρια ζήτησε από τις συμμετέχουσες να έχουν κοντά τους γραφική ύλη-χαρτιά, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές-, ένα πράγμα που θα είχε τη χρήση κουτιού, μέσα στο οποίο θα συγκέντρωναν όλα όσα θα ήθελαν να κρατήσουν από το σύνολο των συναντήσεών μας. Τόνισε επίσης την αναγκαιότητα της διασφάλισης της ιδιωτικότητάς τους στον χώρο όπου θα βρίσκονταν προκειμένου να απουσιάζουν οι περισπασμοί από το περιβάλλον και οι ίδιες να νιώθουν άνετα.

1ο Εργαστήριο

Πριν τη διεξαγωγή του πρώτου εργαστηρίου ζητήθηκε εκτός των προαναφερόμενων, να έχουν κοντά τους ένα αντικείμενο που να αντιπροσωπεύει το σχολείο για εκείνες.

Η γνωριμία της ομάδας πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Η εμπυχώτρια-ερευνήτρια ζήτησε από τις συμμετέχουσες να αφήνουν για λίγο ανοιχτή την

κάμερά τους αν είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποια ψυχοδραματική ομάδα και έπειτα, σε δεύτερο χρόνο αν ανήκαν στον επαγγελματικό κλάδο που ανέφερε κάθε φορά-δασκάλες, νηπιαγωγοί, δασκάλες ειδικής αγωγής. Σε κάθε περίπτωση όπου η συνθήκη δεν ίσχυε, οι συμμετέχουσες έπρεπε να κλείνουν την κάμερα. Το παιχνίδι αυτό έφερε ενθουσιασμό και παιγνιώδη διάθεση στην ομάδα.

Εν συνεχεία, οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να πουν σε κύκλο το όνομά τους και να παρουσιάσουν το αντικείμενο που τους θύμιζε το σχολείο. Ακολούθησε σύντομη συζήτηση σχετικά με το τι μας έφερε στο εργαστήριο και συζητήθηκαν οι κανόνες λειτουργίας και συμπεριφοράς. Στη συνέχεια, έγινε μέσω Power Point μία παρουσίαση των ιστορικών στοιχείων του Ψυχοδράματος, της Κοινωνιομετρίας και των στόχων του εργαστηρίου και της έρευνας.

Έπειτα, κλήθηκαν να περιγράψουν το πώς νιώθουν το σχολείο αυτή την εποχή (μετά από τη δίμηνη καραντίνα και την επάνοδο) αν ήταν ζώο, υλικό και ήχος.

Παρουσίασαν κατόπιν το κουτί μέσα στο οποίο θα έβαζαν όσα επρόκειτο να κρατήσουν από το εργαστήριο και κλήθηκαν να γράψουν τα πιθανά εμπόδια που θα συναντούσαν στη διάρκεια αυτού και να τα αφήσουν στην άκρη. Όσες επιθυμούσαν τα παρουσίασαν συνοπτικά στον κύκλο.

Στη συνέχεια, σχεδιάσαμε στο whiteboard το σημείο στο οποίο νιώθει να βρίσκεται η καθεμιά σε σχέση με τις άλλες και η συντονίστρια ένωσε τα ονόματα ώστε να παρατηρήσουμε τα σχήματα που δημιουργήθηκαν. Με τον τρόπο αυτό, αναδείχθηκαν οι υποομάδες (sub-groups) και ακολούθησε συζήτηση σχετικά με την εκδήλωση του φαινομένου αυτού τόσο στην σχολική τάξη όσο και στα διαλείμματα και πώς ο δάσκαλος μπορεί να το αντιληφθεί προκειμένου να έχει επίγνωση της δυναμικής της ομάδας του.

Με αφορμή την οπτικοποίηση των υποομάδων, προέκυψε ένα παιχνίδι ρόλων. Η συμμετέχουσα που μοιράστηκε τις δυσκολίες συμπεριφοράς και ένταξης ενός μαθητή της, μπήκε σε ρόλο δασκάλας και έδωσε τον ρόλο του αποσυρμένου και περιθωριοποιημένου μαθητή της σε ένα άλλο μέλος της ομάδας προκειμένου να γίνει αναπαράσταση του τρόπου επικοινωνίας της ίδιας και του παιδιού στο πλαίσιο του μαθήματος. Μέσα από τους διαλόγους που προέκυψαν και μέσα από την εναλλαγή ρόλων, όλα τα μέλη της ομάδας φάνηκε να ταυτίζονται με τον δικό τους τρόπο στο δρώμενο. Ακολούθησε το ίδιο παιχνίδι με πρωταγωνίστριες άλλες τρεις δασκάλες οι οποίες έφεραν στην ομάδα

προβληματικές σχέσεις που είχαν οι ίδιες με τους μαθητές τους αλλά και οι μαθητές μεταξύ τους.

Κλείνοντας, έγινε μοίρασμα απόψεων και συναισθημάτων σε κύκλο. Οι συμμετέχουσες έγραψαν σε μικρά χαρτάκια τις εντυπώσεις τους μονολεκτικά, τις παρουσίασαν και τις φύλαξαν στο «κουτί» τους, δίνοντας με ενθουσιασμό ραντεβού για το επόμενο εργαστήριο.

2ο Εργαστήριο

Το κλίμα ήταν θετικό και ενθουσιώδες εξαρχής, καθώς η ομάδα ήρθε ζεσταμένη στη διαδικασία και σε αυτά που είχαμε συζητήσει. Η μία συμμετέχουσα, μάλιστα, ανέφερε ότι εφήρμοσε στα παιδιά μία κοινωνιομετρική άσκηση και αποκόμισε χρήσιμη ανατροφοδότηση μέσω αυτής.

Προκειμένου να διατηρηθεί και να ενισχυθεί περισσότερο το ζέσταμα της ομάδας οι συμμετέχουσες χωρίστηκαν τυχαία σε δωμάτια (Breakout rooms) όπου μίλησαν 1 λεπτό η καθεμιά για τον εαυτό της χωρίς διακοπή και μετά η άλλη. Επιστρέφοντας στην ολομέλεια, κλήθηκαν να πουν μία μία τι έμαθαν για την άλλη και τι όμορφο φαντάζονται για αυτή, έναν θετικό τρόπο λειτουργίας της. Μέσα από τη συζήτηση, παρουσιάστηκαν κάποιοι θετικοί τρόποι λειτουργίας που διατήρησαν ζωντανό το ζέσταμα στην ομαδοκεντρική συζήτηση.

Ακολούθησε η ζωγραφιά της τάξης, στην οποία η κάθε μία έφτιαξε την τάξη της με τα παιδιά όπως κάθονται στο σήμερα και έβαλε τον εαυτό της στο σημείο που στέκεται, εξηγώντας την οπτική της από το σημείο αυτό και τα συναισθήματα που της προκαλεί.

Έπειτα, τους ζητήθηκε να χωριστούν τυχαία σε δυάδες μέσα σε δωμάτια (Breakout rooms) και να συζητήσουν το πού θα ήθελαν να βρίσκονται σε σχέση με τον καλύτερό τους μαθητή, σε σχέση με τον πιο αδύναμο και σε σχέση με την τάξη. Επιστρέφοντας από τα δωμάτια έγινε παρουσίαση κάποιων ζευγαριών και ακολούθησε συζήτηση μέσα από την οποία φάνηκε να μοιράζονται πολλές κοινές εμπειρίες και προβληματισμούς σχετικά με το πώς στέκονται σαν δασκάλες στην ομάδα τους. Προέκυψαν τρία κοινά θέματα που τις απασχολούσαν τα οποία έδωσαν αφορμή για παιχνίδι ρόλων και συζήτηση.

Κλείνοντας, το μοίρασμα έγινε σε θετικό κλίμα. Τα «κουτιά» γέμισαν με αποδοχή, τρυφερότητα, ανακούφιση, ενσυναίσθηση και οραματισμό.

Για την επόμενη φορά αφήσαμε σαν θέμα προς επεξεργασία τον αυθορμητισμό και την ενεργή ακρόαση.

3ο Εργαστήριο

Με την έναρξη της τρίτης παρέμβασης, επιδιώχθηκε η αναζήτηση της σημασίας της έννοιας του αυθορμητισμού, ο οποίος αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της ψυχοδραματικής σκέψης και δράσης. Στον πίνακα (Whiteboard) οι συμμετέχουσες έγραψαν έναν καταγιισμό ιδεών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια του αυθορμητισμού και στη συνέχεια τον συζητήσαμε.

Έπειτα, χωρίστηκαν τυχαία σε δωμάτια ανά τρεις, ώστε να συζητήσουν ένα περιστατικό από την επαγγελματική τους ζωή στο οποίο είχαν λειτουργήσει αυθόρμητα και ο τρόπος αυτός είχε φέρει θετικά αποτελέσματα, αλλά και μία περίπτωση όπου τους είχε επιφέρει κάτι αρνητικό. Επιστρέφοντας στην ολομέλεια, οι τριάδες παρουσίασαν το μοίρασμά τους και ακολούθησε συζήτηση πάνω στην αξία του να λειτουργώ δημιουργικά και με ενσυναίσθηση προκειμένου να αμβλύνω αρνητικά περιστατικά που προκύπτουν στον χώρο του σχολείου.

Η άσκηση αυτή προεκτάθηκε, καθώς κάποιες συμμετέχουσες αντιλήφθηκαν πως είχαν δράσει στο σχολικό περιβάλλον με αυθορμητισμό, φέρνοντας όμως αρνητικό αποτέλεσμα και στενοχωρώντας τόσο τους μαθητές τους όσο και τους ίδιους τους εαυτούς τους. Προέκυψε, λοιπόν, ένα παιχνίδι ρόλων με αναπαράσταση ενός δυσάρεστου γεγονότος μεταξύ μίας δασκάλας ειδικής αγωγής και του μαθητή της. Η αναπαράσταση φόρτισε συναισθηματικά την πρωταγωνίστρια αλλά και κάποια μέλη της ομάδας, ενώ ταυτόχρονα η εμπυχώτρια την καθοδήγησε στο να μιλήσει τη δεδομένη στιγμή στον πληγωμένο μαθητή της και να του πει αυθόρμητα πώς νιώθει. Η παρέμβαση αυτή, έδωσε χώρο στην πρωταγωνίστρια να απολογηθεί στο παιδί που είχε στενοχωρήσει και να βρει τρόπο να επανορθώσει τη συμπεριφορά της.

Η εμπειρία ήταν για το σύνολο της ομάδας εξιλεωτική, όπως οι ίδιες μοιράστηκαν στον κύκλο. Μέσα από τον αναστοχασμό, αναδύθηκαν οι καταγραφές που έχουμε ως παιδιά στον ρόλο του μαθητή, οι δυσκολίες μας να δράσουμε αυθόρμητα μέσα στο πλαίσιο του σχολείου και η ανάγκη να πράττουμε αυθόρμητα και δημιουργικά με σκοπό την προώθηση της ευημερίας της ομάδας μας.

Η συνάντηση έκλεισε μέσα σε ευχάριστο και συγκινησιακό κλίμα, γεμίζοντας τα κουτιά των συμμετεχόντων με πολύτιμες συνειδητοποιήσεις, ανακούφιση και χαρά.

4ο Εργαστήριο

Η τέταρτη παρέμβαση ξεκίνησε με μία άσκηση συγκέντρωσης κατά την οποία η ομάδα με κλειστά μάτια εστίαζε στους ήχους του περιβάλλοντος και στα συναισθήματα με τα οποία είχε έρθει τη δεδομένη στιγμή στη συνάντηση.

Ακολούθησε ένα παιχνίδι, στο οποίο οι συμμετέχουσες χωρίστηκαν ανά δύο σε δωμάτια (Breakout rooms) και κλήθηκαν να πουν η μία στην άλλη την ιστορία του ονόματός της και αντίστροφα. Επιστρέφοντας στην ολομέλεια, τα μέλη των ζευγαριών έπρεπε να μιλήσουν για το πώς πήρε το όνομά του το ταίρι τους, αναπαριστώντας τον τρόπο με τον οποίο εκείνο εκφράστηκε, μιλώντας φυσικά σε πρώτο πρόσωπο.

Η άσκηση αυτή, έδωσε αφορμή για συζήτηση και αναδύθηκε σαν θέμα της ομάδας η ενεργητική ακρόαση και η σημασία της στην επικοινωνία με τους άλλους στο πλαίσιο του σχολείου. Η εμπυχώτρια-ερευνήτρια ζήτησε από κάθε μέλος της ομάδας να ζωγραφίσει το τι σημαίνει για εκείνο η ενεργητική ακρόαση, χρησιμοποιώντας λέξεις, σχήματα, σύμβολα και ό,τι άλλο επιθυμούσαν και στη συνέχεια να το παρουσιάσουν σε τριάδες χωρισμένες σε δωμάτια, προσπαθώντας να κάνουμε συζήτηση ασκώντας την ενεργητική ακρόαση.

Επιστρέφοντας, συζητήσαμε ποια στοιχεία του συνομιλητή μας μας έκαναν να νιώθουμε πως μας ακούει ενεργά.

Κατά το μοίρασμα της ομάδας, φάνηκε πως αρκετές κοπέλες αντιμετώπιζαν δυσκολία στην επικοινωνία τους με τα διάφορα μέλη της σχολικής κοινότητας, με αποτέλεσμα να αναδυθεί η ανάγκη τους να τις ακούνε οι άλλοι συνάδελφοι, οι γονείς και ο διευθυντής της μονάδας αποτελεσματικά.

Το θέμα αυτό, έδωσε αφορμή για την τεχνική του καθρέφτη. Η συμμετέχουσα που είχε φορτιστεί περισσότερο συγκινησιακά, μοίρασε ρόλους στις υπόλοιπες, τους έδωσε λόγια ανάλογα με το άτομο που αναπαριστούσαν και τους παρακολούθησε σιωπηλά. Μέσα στους ρόλους που ανέθεσε, έδωσε φωνή και στον εαυτό της ως δασκάλα του σχολείου και παρατήρησε τις αλληλεπιδράσεις της με το κάθε άτομο ξεχωριστά.

Έπειτα, κλήθηκε από την εμπυχώτρια-ερευνήτρια να σκεφτεί τους τρόπους λειτουργίας της που δυσκολεύουν την επικοινωνία με τα άτομα αυτά και να απαντήσει με διαφορετικό τρόπο στα αιτήματά τους. Η συζήτηση που ακολούθησε ήταν ιδιαίτερα φορτισμένη και μέσα από τα μοιράσματα

απομονώθηκαν πολύ χρήσιμα νοήματα σχετικά με το πώς θέλουμε εμείς να μας ακούνε και τη στάση μας απέναντι στα εμπόδια της επικοινωνίας.

Ακολούθησε καταγιγισμός ιδεών στο Whiteboard σχετικά με τα εμπόδια της επικοινωνίας και στη συνέχεια μοιραστήκαμε προτάσεις που αφορούσαν στο πώς το κάθε εμπόδιο μπορεί να ξεπεραστεί. Έγινε αναφορά από την εμπυχωώτρια-ερευνήτρια στις πολλαπλές χρήσεις της ενεργητικής ακρόασης σύμφωνα με τον Gordon (2021:92).

Κλείνοντας, ο αναστοχασμός ανέδειξε σημαντικές συνειδητοποιήσεις πάνω στην αποτελεσματική επικοινωνία, στην ανάγκη για απουσία κριτικής και στην ενδυνάμωση του εαυτού απέναντι στα προβλήματα επικοινωνίας με τα σημαντικά άτομα που έχουμε στο εργασιακό περιβάλλον.

5ο Εργαστήριο

Στο πέμπτο εργαστήριο, οι συμμετέχουσες μοιράστηκαν τα συναισθήματά τους τη δεδομένη στιγμή, καθώς και το τι τους εντυπώθηκε περισσότερο από την τέταρτη συνάντηση. Έπειτα, κλήθηκαν να σχεδιάσουν τον «χάρτη του διαλείμματος» και να δώσουν έναν τίτλο. Έπρεπε να αναπαραστήσουν με λέξεις ή σύμβολα τους μαθητές τους πώς παίζουν στο διάλειμμα, ποιες παρέες δημιουργούνται, πώς κινούνται. Στη συνέχεια, χωρίστηκαν σε τριάδες μέσα σε δωμάτια (Breakout rooms) με σκοπό να συζητήσουν τους χάρτες τους και επιστρέφοντας στην ολομέλεια παρουσίασαν τους τίτλους που είχαν δώσει καθώς και τα συμπεράσματα που είχαν προκύψει από τις συζητήσεις.

Συζητώντας στην ολομέλεια για τα συμπεράσματα που έβγαλαν, αναδύθηκαν φαινόμενα σύγκρουσης μεταξύ δασκάλων και μαθητών, μαθητών μεταξύ τους αλλά και δασκάλων μεταξύ τους κατά την ώρα του διαλείμματος. Οι συμμετέχουσες που είχαν φορτιστεί πολύ συγκινησιακά αναπαρέστησαν σε παιχνίδι ρόλων ένα περιστατικό η κάθε μία που την προβλημάτιζε, ενώ οι υπόλοιπες συμμετέχουσες έπαιρναν αυθόρμητα τον λόγο κάνοντας τον σωσία-τεχνική του σωσία (double) μιλώντας οι ίδιες από τη θέση της πρωταγωνίστριας. Η τεχνική αυτή προώθησε τον διαμοιρασμό συναισθημάτων και τρόπων λειτουργίας και φάνηκε να φέρνει την ομάδα όλο και πιο κοντά σε σημαντικές συνειδητοποιήσεις.

Στο σημείο αυτό, η εμπυχωώτρια-ερευνήτρια ανέφερε το φαινόμενο του χαμένου κρίκου μεταξύ δασκάλου-μαθητών με αφορμή το βιβλίο του Gordon. Ζήτησε από τις συμμετέχουσες να σχεδιάσουν μία αλυσίδα με κρίκους όπως

νώθουν να συνδέονται με τους μαθητές τους και στη συνέχεια να σχεδιάσουν μία αλυσίδα με κρίκους όπως νιώθουν ότι συνδέονται οι μαθητές τους με εκείνες.

Οι αλυσίδες παρουσιάστηκαν σε τριάδες μέσα σε τυχαία δωμάτια όπου συζητήθηκε επίσης το κατά πόσο τις ικανοποιούν αυτές οι εικόνες και τι θα ήθελαν να αλλάξουν.

Επιστρέφοντας στην ομάδα συζητήσαμε το τι μας έκανε εντύπωση από το μοίρασμα του ζευγαριού μας και το αν υπήρχαν κοινά στοιχεία μεταξύ μας.

Λόγω περασμένης ώρας, η συνάντηση έκλεισε με αναστοχασμό συζητώντας το αν βρήκαν μαθητές-χαμένους κρίκους στην ομάδα τους. Μέσα στο κουτί των συναντήσεων μπήκαν τόσο τα συναισθήματα που αναδύθηκαν όσο και οι χαμένοι κρίκοι με σκοπό να δουλέψουμε την επόμενη φορά το θέμα αυτό.

6ο Εργαστήριο

Η Πέμπτη συνάντηση ξεκίνησε σε ιδιαίτερα φορτισμένο κλίμα το οποίο προώθησε ραγδαία τη συζήτηση σχετικά με την προηγούμενη συνάντηση και την εμπειρία των συμμετεχόντων από την εβδομάδα που πέρασε. Συζητήθηκαν τα συναισθήματα που βίωναν ορισμένα μέλη όταν βίωναν την απόσταση από τους μαθητές τους και πώς όταν ένιωθαν εγγύτητα.

Στη συνέχεια έβγαλαν από τα κουτιά τους έναν ή περισσότερους χαμένους κρίκους και ακολούθησε παιχνίδι ρόλων μεταξύ δασκάλας-πρωταγωνίστριας και παιδιών. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί-πρωταγωνιστές διάλεξαν από μόνες τους τον ρόλο του μαθητή δίνοντας σε άλλο μέλος της ομάδας τον ρόλο της δασκάλας ή και της διευθύντριας του σχολείου.

Έπειτα, ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια και η εμπυχωτρία-ερευνήτρια ζήτησε από την ομάδα να φτιάξουν μία γέφυρα που να τις φέρνει πιο κοντά στους μαθητές τους. Τις παρότρυνε να τη σχεδιάσουν με φροντίδα, διαλέγοντας προσεκτικά τα υλικά, τα σύμβολα, τα χρώματα, τις λέξεις, το ύψος και το μήκος της, τι διασχίζει, πού βρίσκονται εκείνες και πού οι μαθητές τους. Τέλος κλήθηκαν να τις παρουσιάσουν στην ομάδα.

Μετά την παρουσίαση ακολούθησε μοίρασμα ιδεών, ζωγραφιών και συναισθημάτων. Κατά τον αναστοχασμό έγινε η παρατήρηση ότι κάποιες γέφυρες φαίνονταν συμπληρωματικές μεταξύ τους σε ύψος και φορά, γεγονός που ενθουσίασε τα μέλη της ομάδας.

7ο Εργαστήριο

Το έβδομο εργαστήριο ξεκίνησε με καλωσόρισμα των μελών από τα ίδια τα άτομα. Κλήθηκαν να χαιρετίσουν σε πρώτη φάση με μία κίνηση η κάθε μία την οποία ακολούθησαν οι υπόλοιπες και στη συνέχεια με λόγο, τραγούδι ή ήχο τον οποίο επαναλάμβανε κάθε φορά όλη η ομάδα.

Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία-ερευνήτρια ζήτησε από τα μέλη της ομάδας να παρατηρήσουν σιωπηλά και να απαριθμήσουν στην πορεία 5 πράγματα που έβλεπαν γύρω τους, 4 πράγματα που μπορούσαν να αγγίξουν, 3 ήχους που άκουγαν, 2 πράγματα που μπορούσαν να μυρίσουν και 1 πράγμα που μπορούσαν να γευτούν. Αυτή η άσκηση ενσυνειδητότητας ενθουσίασε τα μέλη της ομάδας και τα βοήθησε να συγκεντρωθούν.

Έπειτα τους ζητήθηκε να διαλέξουν αντικείμενα από τον χώρο, να αναπαραστήσουν την τάξη τους και να μας ξεναγήσουν σε αυτή. Στις περιπτώσεις που τα αντικείμενα αντιπροσώπευαν άτομα, η εμπυχωτρία-ερευνήτρια καλούσε τα άτομα να αλλάζουν θέση και ρόλο με αυτά και να προβαίνουν σε στιχομυθίες. Ακολούθησε συζήτηση με βάση τις παρατηρήσεις της ομάδας και τη θέση του δασκάλου μέσα στην αίθουσα.

Κατόπιν, η εμπυχωτρία-ερευνήτρια αντιλήφθηκε τις αντιθέσεις μεταξύ σύγχρονων και παραδοσιακών αντιλήψεων σχετικά με τη διδασκαλία που αναδύθηκαν από τη συζήτηση και κάλεσε ένα μέλος της ομάδας να σηκωθεί όρθιο και να είναι μια ουδέτερη δασκάλα στην οποία οι υπόλοιπες θα διατύπωναν προτάσεις υπέρ και κατά του παραδοσιακού σχολείου. Επιδιώχθηκε η εφαρμογή του διαδρόμου της συνείδησης που αποτελεί τεχνική του εκπαιδευτικού δράματος. Η ουδέτερη εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε ακουστικά, ώστε να κάνει εναλλαγές ανάλογα με την ομάδα η οποία της μιλούσε και για τον διαχωρισμό των απόψεων αποφασίστηκαν συγκεκριμένα σύμβολα αντιδράσεων της πλατφόρμας του zoom, χεράκι για τις παραδοσιακές απόψεις και καρδούλα για τις σύγχρονες. Αφού ολοκληρώθηκε ένας κύκλος, η ουδέτερη δασκάλα αποφάσισε να προχωρήσει περισσότερο με τις σύγχρονες τεχνικές.

Μετά τη συζήτηση που ακολούθησε σχετικά με τον διάδρομο συζήτησης, η εμπυχωτρία-ερευνήτρια ζήτησε από κάθε μέλος να φέρει δίπλα του μια κενή καρέκλα. Στη συνέχεια, τις κάλεσε να μιλήσει η κάθε μία ξεχωριστά στο κενό κάθισμα από θέση δασκάλας, σαν να μιλάει στην τάξη της. Έπειτα άλλαζε θέση και απαντούσε από τον ρόλο της τάξης. Το θέμα του διαλόγου ήταν τα

συναισθήματα της τάξης και της δασκάλας σχετικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Η άσκηση αυτή φόρτισε συναισθηματικά τις συμμετέχουσες. Κλείνοντας ο αναστοχασμός έφερε στην επιφάνεια τη μεγάλη ανάγκη των εκπαιδευτικών να βρίσκονται στο περιβάλλον του σχολείου καθώς και την ανάγκη για αλληλεπίδραση με τα παιδιά και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

8ο Εργαστήριο

Πριν τη διεξαγωγή του όγδοου εργαστηρίου, ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να έχουν κοντά τους φωτογραφίες από το παρελθόν και συγκεκριμένα σχολικές φωτογραφίες από τα παιδικά τους χρόνια ως μαθήτριες και από την ενήλικη ζωή τους ως δασκάλες.

Με την έναρξη της συνάντησης, αφού μοιραστήκαμε σε κύκλο τη διάθεσή μας, τη δεδομένη στιγμή, η εμπυχωτρία-ερευνήτρια πρότεινε να ξεκινήσει ένας κύκλος συνειρμών με αφορμή τη λέξη συνεργασία που την πρότεινε η ίδια. Μετά, το κάθε άτομο έλεγε από μία λέξη που είχε σχέση με τη λέξη της προλαλήσασας και στο τέλος του κύκλου κλήθηκαν να πουν ξανά τη δική τους λέξη από το τελευταίο άτομο που μίλησε μέχρι την εμπυχωτρία-ερευνήτρια. Ο κανόνας που τηρήθηκε ήταν ότι δε θα έπρεπε να υπενθυμίζουν τη σειρά η μία της άλλης αλλά ούτε και τη λέξη που είχε πει. Σε περίπτωση που κάποια χρειαζόταν βοήθεια, οι υπόλοιπες μπορούσαν να βοηθήσουν με ήχους ή παντομίμα.

Με την ολοκλήρωση του παιχνιδιού, εμπυχωτρία-ερευνήτρια ζήτησε από την ομάδα να τοποθετήσουν στον χώρο τους τις εικόνες. Στη συνέχεια χωρίστηκαν σε τριάδες σε ιδιωτικά δωμάτια (Breakout rooms) και τις παρουσίασαν σαν μία έκθεση φωτογραφίας στην υποομάδα τους.

Επιστρέφοντας στην ολομέλεια, τους ζητήθηκε να αναπαραστήσουν σαν αγάλματα ένα στοιχείο από τις εικόνες που είχαν δει και τα μέλη της υποομάδας να μαντέψουν τι αναπαριστούσαν.

Αργότερα, κλήθηκαν να διαλέξουν μία εικόνα και σε κύκλο με τυχαία σειρά να ξεκινήσει η δημιουργία μιας αυτοσχεδιαστικής ιστορίας με αφορμή την εικόνα που είχε η κάθε μια στα χέρια της. Σχηματίστηκε έτσι ένας κύκλος συνειρμών ο οποίος μόλις ολοκληρώθηκε προκάλεσε ιδιαίτερη συγκίνηση στα μέλη.

Οι ασκήσεις αυτές επεκτάθηκαν με παρότρυνση της εμπυχωτρίας-ερευνήτριας στο πλαίσιο της συνεργασίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας

καλώντας τις συμμετέχουσες να βάλουν έναν τίτλο στον σύλλογο δασκάλων, στον οποίο συμμετείχαν την τρέχουσα σχολική χρονιά. Η άσκηση αυτή έφερε στην επιφάνεια προβληματισμούς σχετικά με την ελλιπή επαφή των εκπαιδευτικών μεταξύ τους λόγω του ότι αφενός κάποια μέλη ήταν αναπληρώτριες στο σχολείο τους και δεν είχαν προλάβει να γνωρίσουν αρκετά τους συναδέλφους τους. Αφετέρου, λόγω των διαδικτυακών μαθημάτων, που ενέτειναν τις δυσκολίες στην ουσιαστική συνεργασία με τους συναδέλφους τους.

Σαν τελευταία άσκηση, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να γράψουν ένα γράμμα σε ένα άτομο από την εργασία τους το οποίο επιθυμούσαν να γνωρίσουν καλύτερα και να του προτείνουν έναν τρόπο να συνεργαστούν σε κάτι δημιουργικό την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Αφού διαβάστηκαν τα γράμματα στην ολομέλεια, ακολούθησε αναστοχασμός και τα κουτιά της ομάδας γέμισαν με την ανάγκη για επαφή, εγγύτητα, δημιουργία και φαντασία.

9ο Εργαστήριο

Το ένατο εργαστήριο ξεκίνησε με μία άσκηση ζεστάματος και αυτοαποκάλυψης των μελών της ομάδας. Αφού χαιρετηθήκαμε, η εμπυχωτρία-ερευνήτρια τους ζήτησε να σκεφτούν δύο επίθετα που τις περιγράφουν τα οποία απαραίτητα να ξεκινούσαν με το πρώτο γράμμα του ονόματός τους. Σε πρώτη φάση επικράτησε ο δισταγμός και η επιφυλακτικότητα, με αποτέλεσμα η άσκηση να διαρκέσει περισσότερο από το αναμενόμενο. Για όσες συμμετέχουσες δυσκολεύτηκαν, τα μέλη της ομάδας απέδωσαν ένα ή δύο επίθετα που ένιωθαν ότι τις περιέγραφαν. Στη συζήτηση που ακολούθησε, αρκετά άτομα προβληματίστηκαν με τη δυσκολία τους αυτή να περιγράψουν τον εαυτό τους.

Σε δεύτερη φάση, τους ζητήθηκε να σκεφτούν ότι πρόκειται να παραστούν σε συνάντηση με τους γονείς των μαθητών τους για να τους ενημερώσουν για την πρόοδο ενός δύσκολου μαθητή και ενός προχωρημένου. Η αμηχανία επικράτησε στην ομάδα και στη συνέχεια, όσες ήθελαν μοίρασαν τους ρόλους των γονέων του κάθε παιδιού στα υπόλοιπα μέλη ξεκινώντας έναν διάλογο μαζί τους. Η εμπυχωτρία-ερευνήτρια ενίσχυε διαρκώς την εναλλαγή ρόλων της κάθε πρωταγωνίστριας με σκοπό τα λεγόμενα και των δύο πλευρών να είναι κυήματα της δικής της φαντασίας και εμπειρίας. Μετά από τέσσερα παιχνίδια ρόλων, συζητήθηκαν διάφοροι τίτλοι που θα μπορούσαν να αποδοθούν σχετικά με τις συναντήσεις δασκάλων-γονέων.

Έπειτα, ακολούθησε μία σύντομη περιγραφή της θεωρίας των ρόλων στο Ψυχόδραμα και ζητήθηκε από την ομάδα να σκεφτεί το κάθε μέλος πώς συμπεριφέρεται όταν βρίσκεται απέναντι στους γονείς των μαθητών της σε τρεις περιπτώσεις. Όταν νιώθει αδύναμη-εγκλωβισμένη, όταν νιώθει άνετα σε ρόλο προοδευτικό και όταν βιώνει το αίσθημα της επιβίωσης να την παρακινεί.

Η άσκηση αυτή κράτησε περισσότερο από τον προβλεπόμενο χρόνο, καθώς χρειάστηκε χρόνος να κατανοήσουν οι συμμετέχουσες το ζητούμενο και να το αποδώσουν στη συνέχεια σε μορφή στατικής εικόνας με τη χρήση του σώματός τους και διάφορων αντικειμένων. Η συζήτηση που ακολούθησε ολοκληρώθηκε με τη χρήση του Whiteboard σε τρία στάδια. Η εμψυχώτρια-ερευνήτρια ζήτησε από την ομάδα να γράψουν το όνομά τους τόσο κοντά ή μακριά όσο νιώθουν από τα άτομα της υπόλοιπης ομάδας όταν βρίσκονται σε κάθε μία από τις κατηγορίες των ρόλων-προοδευτικό, επιβίωσης-ανασταλτικό.

Παρατηρήθηκαν οι υποομάδες που σχηματίστηκαν και η συνάντηση έκλεισε με αναστοχασμό. Χαιρετήθηκε η ομάδα τραγουδώντας ένα τραγούδι για την πιο όμορφη θάλασσα με πρωτοβουλία μίας συμμετέχουσας.

10ο Εργαστήριο

Το δέκατο εργαστήριο ξεκίνησε με καλωσόρισμα των μελών και με μία άσκηση διερεύνησης της συναισθηματικής κατάστασης στην οποία βρίσκονταν τη δεδομένη στιγμή. Η εμψυχώτρια-ερευνήτρια παρουσίασε στην ομάδα διάφορες εικόνες ατόμων, τοπίων, αθλημάτων, ψυχαγωγίας και τους ζήτησε να πουν σε κύκλο ποια από αυτές τις αντιπροσώπευε. Στη συνέχεια, τους ζήτησε να πουν στην ομάδα ποιο από τα μέλη της θα ήθελαν να έχουν δίπλα τους τη συγκεκριμένη στιγμή.

Έπειτα, ζητήθηκε από την ομάδα να καθίσει αναπαυτικά ή να ξαπλώσει και να απαντήσει η κάθε μία σιωπηλά σε τρεις ερωτήσεις. Ποια είμαι ως δασκάλα-τι με διαφοροποιεί από τους άλλους και τι είναι όμοιο, πού ανήκω-τι κοινά έχω με τα άτομα της επαγγελματικής μου ομάδας, πόσο καλά λειτουργώ το τελευταίο διάστημα στην τάξη-μια προσωπική θεώρηση των ρόλων στους οποίους λειτουργώ. Κατά το μοίρασμα των όσων αναδύθηκαν, η εμψυχώτρια-ερευνήτρια παρότρυνε την ομάδα να λέει τη φράση «*Μαζί σου*», όταν ένιωθαν συναισθηματικά κοντά σε αυτά που λέγονταν. Η συζήτηση που ακολούθησε ανέδειξε βαθιά συγκίνηση και σύνδεση μεταξύ των μελών της ομάδας.

Κατόπιν, οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να περιγράψουν τον εαυτό τους τη δεδομένη στιγμή ως δασκάλες από την οπτική γωνία ενός τρίτου προσώπου που τις γνωρίζει, για παράδειγμα σαν μία καλή τους φίλη ή μία συνεργάτιδα. Αφού ολοκληρώθηκε ο κύκλος, μιλήσαμε για τους παράγοντες που προωθούν τα θετικά χαρακτηριστικά και τους τρόπους λειτουργίας της κάθε μίας, εμπυχνώνοντάς την με όμορφα λόγια και επευφημίες.

Κλείνοντας, το κάθε μέλος φαντάστηκε να είναι ένα πλάσμα που βρίσκεται σε μία κοιλάδα και περιέγραψε πώς νιώθει, πού βρίσκεται, τι βλέπει και τι ακούει από τη θέση του. Τα κουτιά γέμισαν από πνοές αλλαγής, ανανέωσης, αισιοδοξίας και αγάπης για το επάγγελμα που ακολουθούν οι συμμετέχουσες.

11ο Εργαστήριο

Το ενδέκατο εργαστήριο ξεκίνησε μέσα σε ένα ιδιαίτερο και φορτισμένο κλίμα. Οι συμμετέχουσες εξέφρασαν τη μελαγχολία τους που οι συναντήσεις μας έφταναν στο τέλος τους. Ορμώμενη από αυτό, η εμπυχνώτρια-ερευνήτρια τους ζήτησε να σκεφτούν την ομάδα, να κοιτάξουν ένα ένα τα μέλη της στα μάτια και να διαλέξουν ένα άτομο η κάθε μία που ένιωθαν πως δεν είχαν γνωρίσει καλά ως τώρα. Έγραψαν στο chat της πλατφόρμας του zoom την επιθυμία τους και η εμπυχνώτρια-ερευνήτρια τις έβαλε σε δωμάτια χωρίζοντάς τις σε ανάλογα ζευγάρια στον βαθμό που αυτό ήταν εφικτό. Επιστρέφοντας στην κύρια αίθουσα της ομάδας μοιραστήκαμε τις εμπειρίες σύντομα συμπληρώνοντας την πρόταση «Στην X με εντυπωσίασε... και έμαθα ότι...».

Η δεύτερη άσκηση απαιτούσε από τα μέλη της ομάδας να μας μεταφέρουν νοερά στο αγαπημένο τους μέρος, να το περιγράψουν όσο πιο λεπτομερώς γινόταν. Η μία συμμετέχουσα ακολούθησε την άλλη ανάλογα με τη συνάφεια που είχε το ένα μέρος με το άλλο και η σύνδεση της ομάδας φάνηκε να είναι έντονη.

Σαν τρίτη άσκηση, ζητήθηκε από τα μέλη να σκεφτούν την ομάδα μας σαν ένα ανθρώπινο σώμα και να διαλέξει η κάθε μία κρυφά από τις άλλες ποιο μέλος ή ποιο εσωτερικό όργανό του αποτελούσαν. Όταν αποκαλύφθηκαν οι σκέψεις των μελών, το σώμα που σχηματίστηκε νοερά είχε πολλές καρδιές, πολλά μάτια και χέρια σε σχέση με τη ρεαλιστική ανατομία. Φάνηκε έτσι στο μοίρασμα της ομάδας ότι υπερτερούσε η τρυφερότητα, η αγάπη, η σύνδεση και η διάθεση για αγκαλιά των μελών μεταξύ τους.

Τέλος, η εμπυχνώτρια-ερευνήτρια κάλεσε την ομάδα να φτιάξει από τρία βραχιολάκια ευγνωμοσύνης η κάθε μία για τρία σημαντικά πρόσωπα της ζωής της

τα οποία νιώθει πως συνέβαλαν στην προσωπική και επαγγελματική της εξέλιξη. Όποια ήθελε, θα μπορούσε στην επόμενη συνάντηση να φέρει στην ομάδα τα άτομα αυτά ή ένα εξ αυτών για να το γνωρίσουμε. Η συζήτηση έδειξε πως η άσκηση τις χαροποίησε ιδιαίτερα τόσο για την ευκαιρία να εκφραστούν όσο και για τα όμορφα λόγια που άκουσε η μία για τους σημαντικούς άλλους που έχει δίπλα της η άλλη.

Κατά τον αναστοχασμό, σημείωσε η κάθε μία τα στοιχεία της συνάντησης που επιθυμούσε να φυλάξει στο κουτί της και διάλεξαν από ένα να το πουν δυνατά και να το αφήσουμε στον κύκλο μας μέχρι την επόμενη φορά που θα συναντιόμασταν.

12ο Εργαστήριο

Το δωδέκατο και τελευταίο εργαστήριο ξεκίνησε με πανηγυρικό κλίμα και σε συνέχεια της άσκησης με τα βραχιολάκια ευγνωμοσύνης, γνωρίσαμε τέσσερα άτομα που αποτελούσαν σημαντικούς άλλους για τέσσερα μέλη της ομάδας αντίστοιχα. Αφού γνωριστήκαμε συνοπτικά και αποχαιρετιστήκαμε, ακολούθησε ένα παιχνίδι ρόλων.

Η εμπυγχώτρια-ερευνήτρια ζήτησε από την ομάδα να σκεφτεί την αίθουσα διδασκαλίας της, να διαλέξει ένα θρανίο όπου θα ήθελε να καθίσει ως συμμαθήτρια των μαθητών της και να δώσει ρόλους και λόγια στις υπόλοιπες για να ακούσει τι συζητούν τα παιδιά μεταξύ τους. Τις εκδραματίσεις διαδέχτηκαν τα γράμματα από τους μαθητές.

Ζητήθηκε από την ομάδα να φανταστεί ότι έχει φτάσει η τελευταία μέρα της σχολικής χρονιάς και η κάθε δασκάλα μπαίνει στην τάξη της. Στην έδρα της την περιμένει ένα γράμμα από κάποιον μαθητή της. Αφού παρουσιάστηκαν τα γράμματα και το κλίμα έγινε ακόμη πιο ζεστό η ομάδα δώρισε προφορικά σε κάθε ένα μέλος της ένα συναίσθημα, ένα νοερό αντικείμενο, ένα εισιτήριο και πολλά άλλα στοιχεία. Το άτομο το οποίο δεχόταν τα δώρα κάθε φορά, παρέμενε σιωπηλό, ενώ οι υπόλοιπες αιτιολογούσαν την επιλογή τους.

Τέλος, η εμπυγχώτρια-ερευνήτρια πρότεινε να σχηματίσει το κάθε μέλος την πορεία του ως εκπαιδευτικός την τρέχουσα σχολική χρονιά, χρησιμοποιώντας αντικείμενα που βρίσκονταν στον χώρο και αναπαριστώντας το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Στη συζήτηση-παρουσίαση έπρεπε να συμπληρώσουν την πρόταση «*Βρισκόμουν...βρίσκομαι...θέλω να πάω...*».

Ο αναστοχασμός ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση των περιεχομένων των κουτιών των συμμετεχόντων και με την υπόσχεση να βρεθούμε ξανά σαν ομάδα είτε από κοντά είτε διαδικτυακά.

2.7.2 Περίληψη ημερολογίου συμμετέχουσας-παρατηρήτριας

Η συνολική εμπειρία του εργαστηρίου ήταν κάτι πρωτόγνωρο για εμένα, καθώς δεν είχα παρακολουθήσει στο παρελθόν κάτι σχετικό με το Ψυχόδραμα. Σαν σύνολο οι συναντήσεις μου άφησαν θετικές εντυπώσεις κάτι το οποίο παρατήρησα ότι συνέβαινε και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Ο ρόλος μου ως παρατηρήτριας δεν ήταν διακριτός σε σχέση με τις υπόλοιπες συμμετέχουσες γεγονός στο οποίο συνέβαλε η συνεχής συμμετοχή μου στις ασκήσεις.

Το κλίμα της ομάδας διαμορφώθηκε από διερευνητικό σε φιλικό σε όλη τη διάρκεια των συναντήσεων, από την αρχή ως το τέλος. Στις πρώτες συναντήσεις χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για να πραγματοποιηθεί το ομαδοκεντρικό ζέσταμα, όμως στην πορεία τα μέλη της ομάδας έρχονταν με όλο και μεγαλύτερο ενθουσιασμό και διάθεση να εμβαθύνουν στα θέματα που ανέκυπταν από τις ασκήσεις και τις συζητήσεις.

Αγαπημένες δράσεις όλων ήταν το παιχνίδι ρόλων, η τεχνική του σωσία, οι ζωγραφιές και από τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ξεχώρισαν τα δωμάτια (Breakout rooms) τα οποία μας έδιναν την ευκαιρία να γνωριζόμαστε όλο και καλύτερα και να μοιραζόμαστε τις αγωνίες και τις σκέψεις μας.

Ο αναστοχασμός ως αναπόσπαστο στάδιο για την ολοκλήρωση κάθε συνάντησης αναδείκνυε κάθε φορά όλο και περισσότερο την προσωπικότητα του κάθε μέλους, τους τρόπους λειτουργίας του, τα όσα αποκόμιζε κάθε φορά σε επίπεδο συνειδητότητας και τέλος τη διάθεση που υπήρχε από την ομάδα για ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης για την αυτοαποτελεσματικότητα, την εξέλιξη, την πρόοδο και τη σύνδεση με τον ρόλο όλων ως εκπαιδευτικοί.

2.8 Αποτελέσματα της έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, στόχος της έρευνας είναι να παρατηρηθεί κάποιου είδους μετακίνηση ως προς την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας, μέσα από την επαφή με τη φιλοσοφία και τις τεχνικές του Ψυχοδράματος ως μεθόδου προσωπικής ανάπτυξης. Η μετακίνηση αυτή μεταφράστηκε τόσο μέσα από τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια όσο και από τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας.

Μέσα από την παρατήρηση του οπτικοακουστικού υλικού που παρήχθη από τους συμμετέχοντες- ζωγραφιές, κοινωνικό άτομο, φωτογραφίες- η

ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να εξάγει συμπεράσματα για τις αλλαγές που προέκυπταν σταδιακά στη στάση των ατόμων αλλά και της ομάδας απέναντι σε κρίσιμα ζητήματα που ανέκυπταν στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο δοκίμαζαν να τα αξιολογήσουν, να αντιδράσουν απέναντί τους και να τα επικοινωνήσουν στην ομάδα αλλά και στα άτομα της σχολικής κοινότητας. Παρατηρήθηκε, δηλαδή η ενίσχυση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τους άνοιξε νέους ορίζοντες στη διαχείριση της τάξης, στη δοκιμή νέων τεχνικών και τρόπων επικοινωνίας με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους.

2.9 Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων

Μετά το πέρας των παρεμβάσεων και την επανασυμπλήρωση των ερωτηματολογίων από την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, ακολούθησε η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Μετρήθηκε η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους ως δάσκαλοι, συνάδελφοι και μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και παρατηρήθηκαν οι μετακινήσεις του κάθε ατόμου της πειραματικής ομάδας σε σχέση με τη δράση τους στους ρόλους που καταλάμβαναν κατά την καθημερινότητά τους ως δάσκαλοι.

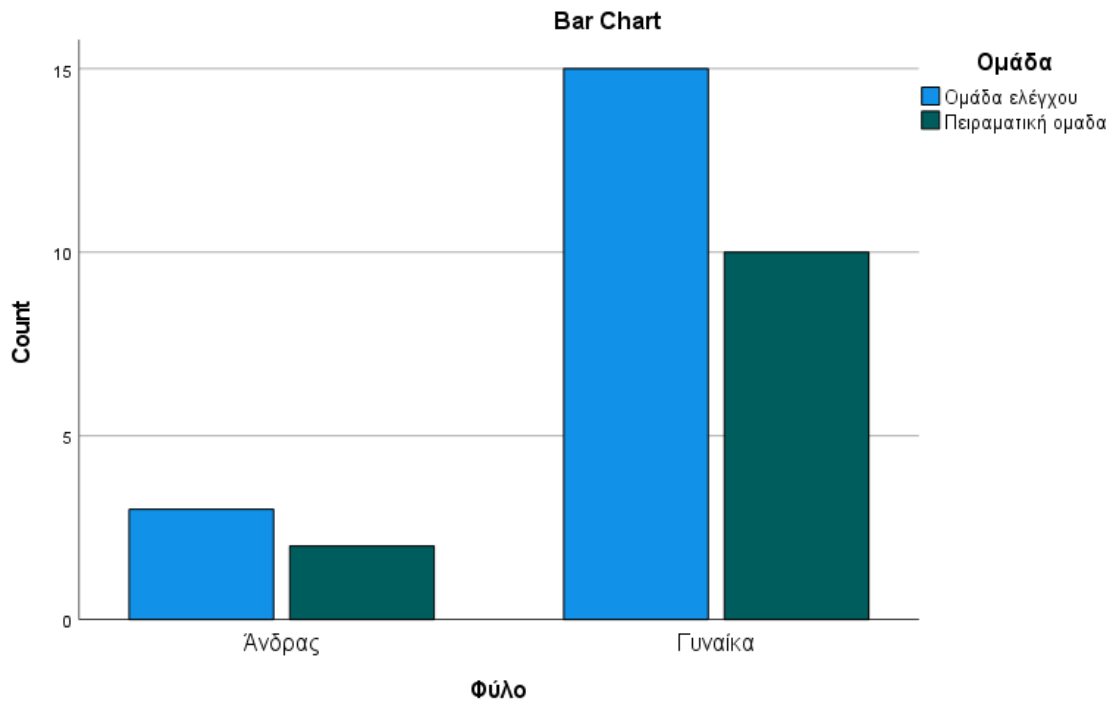
Τα ποιοτικά δεδομένα - φωτογραφίες - ζωγραφιές, ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας και του συμμετέχοντα παρατηρητή- συλλέχθηκαν και αξιολογήθηκαν από την ερευνήτρια καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων προκειμένου να υπάρχει συνεχής και σπειροειδής αξιολόγηση της διεξαγωγής της έρευνας με σκοπό τον σχεδιασμό των δράσεων και της ανάδειξης του αντίκτυπου που είχε στους συμμετέχοντες το κάθε εργαστήριο.

2.9.1 Ποσοτικά δεδομένα έρευνας

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αυτά αποτυπώθηκαν με τον ακόλουθο τρόπο:

		Ομάδα		Σύνολο
		Ομάδα ελέγχου	Πειραματική ομάδα	
Φύλο	Ανδρας	3	2	5
	Γυναίκα	15	10	25
Σύνολο		18	12	30

Πίνακας 1. Το φύλο των ερωτηθέντων στις δύο ομάδες

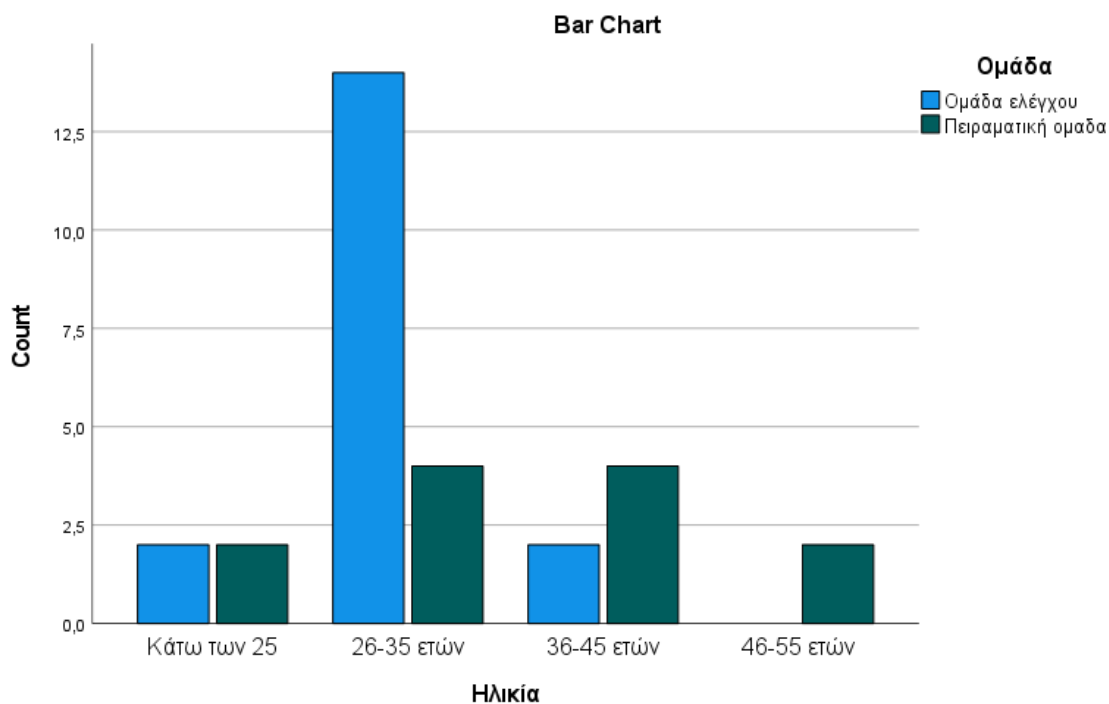


Σχήμα 1. Το φύλο των ερωτηθέντων στις δύο ομάδες

Την πειραματική ομάδα αποτελούσαν 2 άνδρες και 10 γυναίκες ενώ στην ομάδα ελέγχου ήταν περισσότερες οι γυναίκες. Συγκεκριμένα ήταν 3 άνδρες και 15 γυναίκες. Στην ομάδα ελέγχου το σύνολο των απαντήσεων ήταν 18 ενώ στην πειραματική ήταν 12.

		Ομάδα		Σύνολο
		Ομάδα ελέγχου	Πειραματική ομάδα	
Ηλικία	Κάτω των 25	2	2	4
	26-35 ετών	14	4	18
	36-45 ετών	2	4	6
	46-55 ετών	0	2	2
Σύνολο		18	12	30

Πίνακας 2. Η ηλικία των ερωτηθέντων στις δύο ομάδες



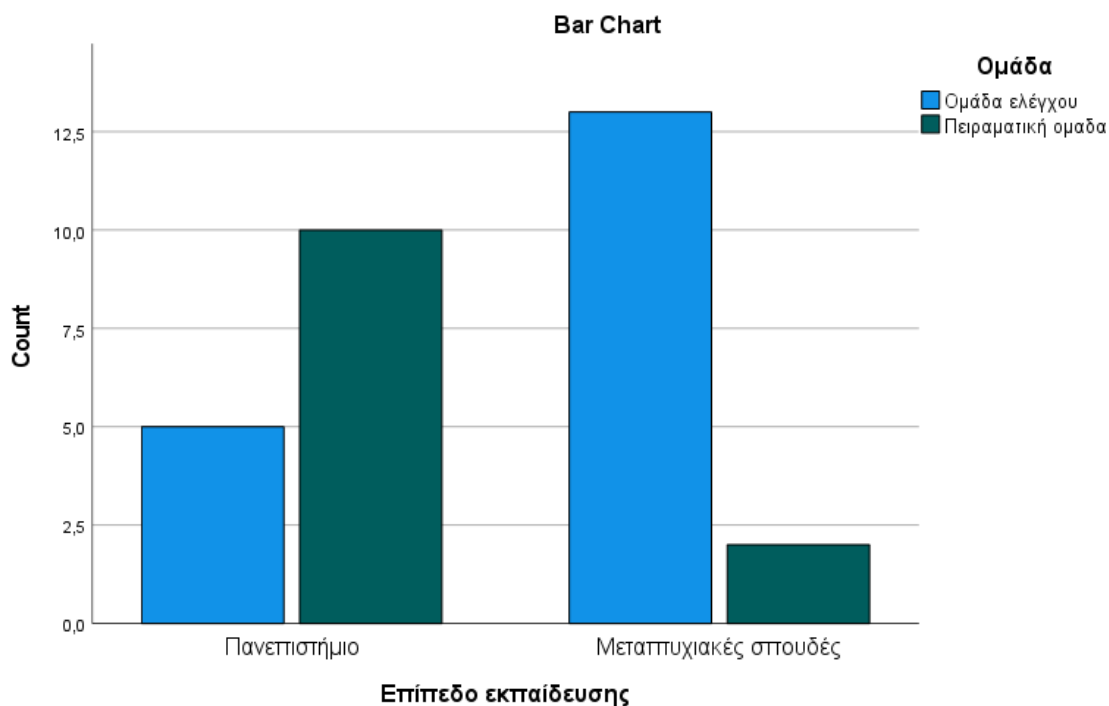
Σχήμα 2. Η ηλικιακή ομάδα των ερωτηθέντων ανά ομάδα

Όπως γίνεται φανερό στην ομάδα ελέγχου το μεγαλύτερο μέρος των ατόμων που απάντησαν ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 26-35 ετών ενώ στην πειραματική ομάδα τα περισσότερα μέλη ανήκουν στην ομάδα των 26-35 ετών και στην ομάδα των 36-45 ετών.

Ένα ακόμα σημείο που ρωτήσαμε τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν το επίπεδο εκπαίδευσης.

		Ομάδα		Σύνολο
		Ομάδα ελέγχου	Πειραματική ομάδα	
Επίπεδο εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο	5	10	15
	Μεταπτυχιακές σπουδές	13	2	15
Σύνολο		18	12	30

Πίνακας 3. Το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων στις δύο ομάδες

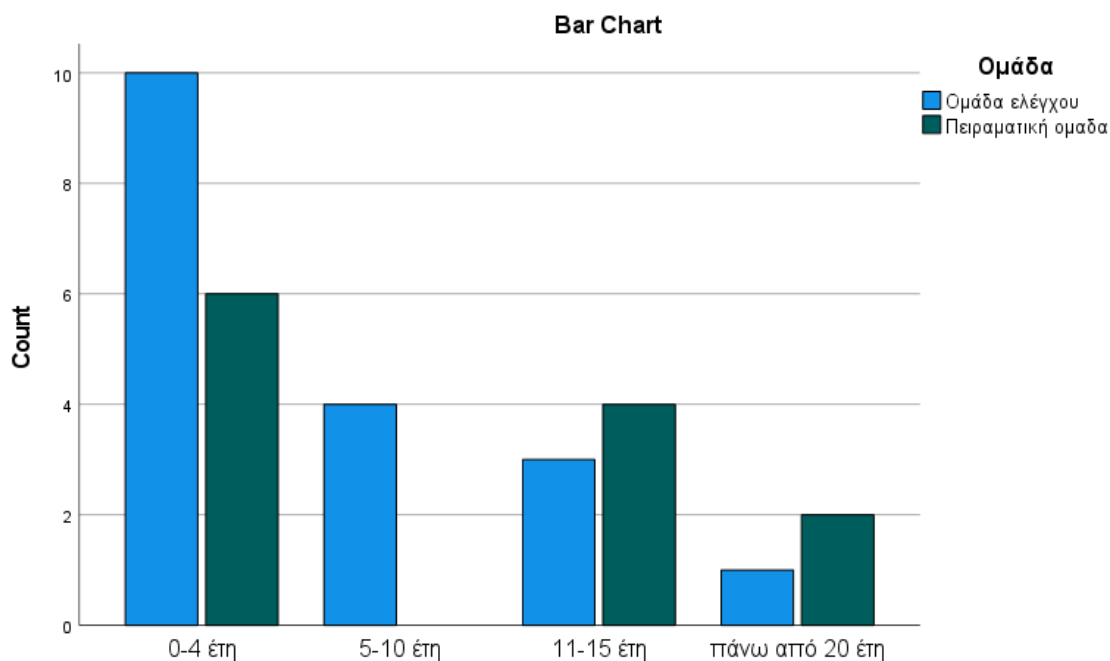


Σχήμα 3. Το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων ανά ομάδα

Όπως γίνεται προφανές από τα παραπάνω (πίνακας 3, εικόνα 3) στη ομάδα ελέγχου τα περισσότερα άτομα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ενώ στην πειραματική ομάδα, τα περισσότερα άτομα είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου.

		Ομάδα		Σύνολο
		Ομάδα ελέγχου	Πειραματική ομάδα	
Έτη προϋπηρεσίας	0-4 έτη	10	6	16
	5-10 έτη	4	0	4
	11-15 έτη	3	4	7
	Πάνω από 20 έτη	1	2	3
Σύνολο		18	12	30

Πίνακας 4. Η προϋπηρεσία των ερωτηθέντων ανά ομάδα



Σχήμα 4.Η προϋπηρεσία των ερωτηθέντων ανά ομάδα

Τέλος όπως μπορούμε να δούμε όσο αφορά την προϋπηρεσία των ατόμων που απάντησαν, στην ομάδα ελέγχου τα περισσότερα άτομα είχαν προϋπηρεσία 0-4 έτη ενώ οι υπόλοιποι είναι μοιρασμένοι ενώ στην πειραματική ομάδα τα άτομα είναι μοιρασμένα στα 0-4 έτη και τα 11-15 έτη προϋπηρεσία.

2.9.2 Σύγκριση ερωτήσεων στις ομάδες

Με βάση τη στατιστική ανάλυση που έγινε στο SPSS ανάμεσα στον τύπο ομάδας (πειραματική και ομάδα ελέγχου) και στον τύπο απάντησης εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 σε κάθε ερώτηση αφού ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις εφαρμογής του.

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Μπορώ να προβλέψω τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων.	Μερικές φορές	7	38,9%	8	66,7%	15	50,0%
	Συχνά	5	27,8%	0	0,0%	5	16,7%
	Πολύ συχνά	6	33,3%	4	33,3%	10	33,3%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 5.Ερώτηση «Μπορώ να προβλέψω τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2 = 4,444$ και επίπεδο σημαντικότητας $p > 0.05$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,444 ^a	2	,108
Likelihood Ratio	6,193	2	,045
Linear-by-Linear Association	,667	1	,414
N of Valid Cases	30		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00.

Πίνακας 6.X2 test για την ερώτηση «Μπορώ να προβλέψω τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων.»

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Ξέρω τι συναισθήματα θα προκαλέσουν οι πράξεις μου στους άλλους.	Μερικές φορές	4	22,2%	4	33,3%	8	26,7%
	Συχνά	5	27,8%	4	33,3%	9	30,0%
	Πολύ συχνά	9	50,0%	4	33,3%	13	43,3%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 7.Ερώτηση «Ξέρω τι συναισθήματα θα προκαλέσουν οι πράξεις μου στους άλλους.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2 = ,869$ και επίπεδο σημαντικότητας $p > 0.05$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,869 ^a	2	,648
Likelihood Ratio	,877	2	,645
Linear-by-Linear Association	,799	1	,371
N of Valid Cases	30		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,20.

Πίνακας 8.. Χ2 test για την ερώτηση «Ξέρω τι συναισθήματα θα προκαλέσουν οι πράξεις μου στους άλλους.»

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική Ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Κατανοώ τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.	Μερικές φορές	1	5,6%	0	0,0%	1	3,3%
	Συχνά	4	22,2%	4	33,3%	8	26,7%
	Πολύ συχνά	12	66,7%	8	66,7%	20	66,7%
	Πάντα	1	5,6%	0	0,0%	1	3,3%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 9.Ερώτηση «Κατανοώ τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2 = 1,667$ και επίπεδο σημαντικότητας $p > 0.05$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,667 ^a	3	,644
Likelihood Ratio	2,370	3	,499
Linear-by-Linear Association	,063	1	,802
N of Valid Cases	30		

a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

Πίνακας 10. Χ2 test για την ερώτηση «Κατανοώ τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.»

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Ταιριάζω εύκολα σε κοινωνικές	Μερικές φορές	2	11,1%	0	0,0%	2	6,7%

καταστάσεις.	Συχνά	7	38,9%	8	66,7%	15	50,0%
	Πολύ συχνά	8	44,4%	4	33,3%	12	40,0%
	Πάντα	1	5,6%	0	0,0%	1	3,3%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 11.Ερώτηση «Ταιριάζω εύκολα σε κοινωνικές καταστάσεις.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2=3,333$ και επίπεδο σημαντικότητας $p>0.05$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,333 ^a	3	,343
Likelihood Ratio	4,377	3	,224
Linear-by-Linear Association	,195	1	,659
N of Valid Cases	30		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

Πίνακας 12.X2 test για την ερώτηση «Ταιριάζω εύκολα σε κοινωνικές καταστάσεις. »

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Καταλαβαίνω τις επιθυμίες των άλλων.	Μερικές φορές	3	16,7%	0	0,0%	3	10,0%
	Συχνά	11	61,1%	4	33,3%	15	50,0%
	Πολύ συχνά	4	22,2%	4	33,3%	8	26,7%
	Πάντα	0	0,0%	4	33,3%	4	13,3%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 13.Ερώτηση «Καταλαβαίνω τις επιθυμίες των άλλων.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2=9,444$ και επίπεδο σημαντικότητας $p=0.024$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,444 ^a	3	,024
Likelihood Ratio	11,893	3	,008
Linear-by-Linear Association	8,717	1	,003
N of Valid Cases	30		

a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,20.

Πίνακας 14.X2 test για την ερώτηση «Καταλαβαίνω τις επιθυμίες των άλλων. »

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Είμαι καλός/ή στο να εμπλακώ σε νέες καταστάσεις και να συναντήσω ανθρώπους για πρώτη φορά.	Σχεδόν ποτέ	1	5,6%	0	0,0%	1	3,3%
	Μερικές φορές	3	16,7%	4	33,3%	7	23,3%
	Συχνά	6	33,3%	8	66,7%	14	46,7%
	Πολύ συχνά	8	44,4%	0	0,0%	8	26,7%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 15.Ερώτηση «Είμαι καλός/ή στο να εμπλακώ σε νέες καταστάσεις και να συναντήσω ανθρώπους για πρώτη φορά.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2 = 8,571$ και επίπεδο σημαντικότητας $p=0.036$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,571 ^a	3	,036
Likelihood Ratio	11,699	3	,008
Linear-by-Linear Association	2,752	1	,097
N of Valid Cases	30		

a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

Πίνακας 16.X2 test για την ερώτηση «Καταλαβαίνω τις επιθυμίες των άλλων. »

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Άλλοι άνθρωποι θυμώνουν με εμένα χωρίς να μπορώ να εξηγήσω το γιατί.	Σχεδόν ποτέ	11	61,1%	0	0,0%	11	36,7%
	Μερικές φορές	7	38,9%	8	66,7%	15	50,0%
	Συχνά	0	0,0%	4	33,3%	4	13,3%
	Σύνολο	18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 17.Ερώτηση «Άλλοι άνθρωποι θυμώνουν με εμένα χωρίς να μπορώ να εξηγήσω το γιατί»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2 = 14,444$ και επίπεδο σημαντικότητας $p=0.001$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,444 ^a	2	,001
Likelihood Ratio	19,653	2	,000
Linear-by-Linear Association	13,933	1	,000
N of Valid Cases	30		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,60.

Πίνακας 18.Χ2 test για την ερώτηση «Άλλοι άνθρωποι θυμώνουν με εμένα χωρίς να μπορώ να εξηγήσω το γιατί.»

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Έχω την εντύπωση ότι οι άνθρωποι, με τους οποίους συνομιλώ, θυμώνουν ή ενοχλούνται όταν λέω τι νομίζω.	Σχεδόν ποτέ	7	38,9%	0	0,0%	7	23,3%
	Μερικές φορές	10	55,6%	8	66,7%	18	60,0%
	Συχνά	1	5,6%	0	0,0%	1	3,3%
	Πολύ συχνά	0	0,0%	4	33,3%	4	13,3%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 19.Ερώτηση «Έχω την εντύπωση ότι οι άνθρωποι, με τους οποίους συνομιλώ, θυμώνουν ή ενοχλούνται όταν λέω τι νομίζω.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2 = 11,481$ και επίπεδο σημαντικότητας $p = 0,009$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,481 ^a	3	,009
Likelihood Ratio	15,650	3	,001
Linear-by-Linear Association	8,749	1	,003
N of Valid Cases	30		

a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

Πίνακας 20.Χ2 test για την ερώτηση «Έχω την εντύπωση ότι οι άνθρωποι, με τους οποίους συνομιλώ, θυμώνουν ή ενοχλούνται όταν λέω τι νομίζω.»

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Δυσκολεύομαι στη συναναστροφή με	Σχεδόν ποτέ	9	50,0%	0	0,0%	9	30,0%
	Μερικές φορές	8	44,4%	12	100,0%	20	66,7%

άλλους ανθρώπους.	φορές						
	Συχνά	1	5,6%	0	0,0%	1	3,3%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 21.Ερώτηση «Δυσκολεύομαι στη συναναστροφή με άλλους ανθρώπους.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2 = 10,000$ και επίπεδο σημαντικότητας $p=0.007$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,000 ^a	2	,007
Likelihood Ratio	13,460	2	,001
Linear-by-Linear Association	5,243	1	,022
N of Valid Cases	30		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

Πίνακας 22.X2 test για την ερώτηση «Δυσκολεύομαι στη συναναστροφή με άλλους ανθρώπους. »

Crosstab							
		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Χρειάζεται πολύς χρόνος για εμένα να γνωρίσω καλά τους άλλους.	Μερικές φορές	12	66,7%	8	66,7%	20	66,7%
	Συχνά	4	22,2%	4	33,3%	8	26,7%
	Πολύ συχνά	2	11,1%	0	0,0%	2	6,7%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 23.Ερώτηση «Χρειάζεται πολύς χρόνος για εμένα να γνωρίσω καλά τους άλλους.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2 = 1,667$ και επίπεδο σημαντικότητας $p>,05$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,667 ^a	2	,435
Likelihood Ratio	2,370	2	,306
Linear-by-Linear Association	,230	1	,631
N of Valid Cases	30		

a. 4 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,80.

Πίνακας 24.X2 test για την ερώτηση «Χρειάζεται πολύς χρόνος για εμένα να γνωρίσω καλά τους άλλους. »

Crosstab							
		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Έχω πολλές φορές βλάψει τους άλλους χωρίς να το καταλάβω.	Σχεδόν ποτέ	12	66,7%	4	33,3%	16	53,3%
	Μερικές φορές	6	33,3%	4	33,3%	10	33,3%
	Συχνά	0	0,0%	4	33,3%	4	13,3%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 25. Ερώτηση «Έχω πολλές φορές βλάψει τους άλλους χωρίς να το καταλάβω.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2 = 7,500$ και επίπεδο σημαντικότητας $p = ,024$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,500 ^a	2	,024
Likelihood Ratio	8,926	2	,012
Linear-by-Linear Association	6,105	1	,013
N of Valid Cases	30		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,60.

Πίνακας 26. X^2 test για την ερώτηση «Έχω πολλές φορές βλάψει τους άλλους χωρίς να το καταλάβω.»

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Συχνά ξαφνιάζομαι από τον τρόπο που αντιδρούν οι άλλοι στις πράξεις μου.	Σχεδόν ποτέ	6	33,3%	0	0,0%	6	20,0%
	Μερικές φορές	11	61,1%	8	66,7%	19	63,3%
	Συχνά	1	5,6%	4	33,3%	5	16,7%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 27. Ερώτηση «Συχνά ξαφνιάζομαι από τον τρόπο που αντιδρούν οι άλλοι στις πράξεις μου.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2 = 7,368$ και επίπεδο σημαντικότητας $p = ,025$.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,368 ^a	2	,025
Likelihood Ratio	9,513	2	,009
Linear-by-Linear Association	7,110	1	,008
N of Valid Cases	30		

a. 4 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00.

Πίνακας 28. Χ² test για την ερώτηση «Συχνά ξαφνιάζομαι από τον τρόπο που αντιδρούν οι άλλοι στις πράξεις μου.»

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Θεωρώ ότι μπορώ να συντονίσω συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για οποιοδήποτε ζήτημα.	Σχεδόν ποτέ	1	5,6%	0	0,0%	1	3,3%
	Μερικές φορές	3	16,7%	0	0,0%	3	10,0%
	Συχνά	2	11,1%	4	33,3%	6	20,0%
	Πολύ συχνά	10	55,6%	8	66,7%	18	60,0%
	Πάντα	2	11,1%	0	0,0%	2	6,7%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 29. Ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να συντονίσω συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για οποιοδήποτε ζήτημα.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $\chi^2 = 7,368$ και επίπεδο σημαντικότητας $p = ,205$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,926 ^a	4	,205
Likelihood Ratio	8,012	4	,091
Linear-by-Linear Association	,248	1	,618
N of Valid Cases	30		

a. 8 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

Πίνακας 30. Χ² test για την ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να συντονίσω συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για οποιοδήποτε ζήτημα.»

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Θεωρώ ότι μπορώ να ελέγξω την άτακτη ή/και παραβατική	Μερικές φορές	2	11,1%	0	0,0%	2	6,7%
	Συχνά	5	27,8%	8	66,7%	13	43,3%

συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.	Πολύ συχνά	11	61,1%	4	33,3%	15	50,0%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 31.Ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να ελέγξω την άτακτη ή/και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2=4,957$ και επίπεδο σημαντικότητας $p>,025$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,957 ^a	2	,084
Likelihood Ratio	5,660	2	,059
Linear-by-Linear Association	,510	1	,475
N of Valid Cases	30		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,80.

Πίνακας 32.X2 test για την ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να ελέγξω την άτακτη ή/και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. »

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Θεωρώ ότι μπορώ να πείσω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	Μερικές φορές	1	5,6%	4	33,3%	5	16,7%
	Συχνά	3	16,7%	4	33,3%	7	23,3%
	Πολύ συχνά	12	66,7%	4	33,3%	16	53,3%
	Πάντα	2	11,1%	0	0,0%	2	6,7%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 33.Ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να πείσω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2=7,024$ και επίπεδο σημαντικότητας $p>,025$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,024 ^a	3	,071
Likelihood Ratio	7,821	3	,050
Linear-by-Linear Association	6,744	1	,009
N of Valid Cases	30		

a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,80.

Πίνακας 34. Χ² test για την ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να πείσω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.»

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω ένα αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου της πειθαρχίας στην τάξη.	Μερικές φορές	1	5,6%	4	33,3%	5	16,7%
	Συχνά	9	50,0%	4	33,3%	13	43,3%
	Πολύ συχνά	8	44,4%	4	33,3%	12	40,0%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 35. Ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω ένα αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου της πειθαρχίας στην τάξη.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2 = 4,017$ και επίπεδο σημαντικότητας $p > ,025$.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,017 ^a	2	,134
Likelihood Ratio	4,052	2	,132
Linear-by-Linear Association	2,055	1	,152
N of Valid Cases	30		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00.

Πίνακας 36. Χ² test για την ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω ένα αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου της πειθαρχίας στην τάξη.»

Crosstab

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Θεωρώ ότι μπορώ να σταματώ καταστάσεις όπου λίγοι μαθητές προσπαθούν να διακόψουν τη ροή του μαθήματος με άτακτη συμπεριφορά.	Μερικές φορές	1	5,6%	0	0,0%	1	3,3%
	Συχνά	5	27,8%	8	66,7%	13	43,3%
	Πολύ συχνά	10	55,6%	4	33,3%	14	46,7%
	Πάντα	2	11,1%	0	0,0%	2	6,7%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 37.Ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να σταματώ καταστάσεις όπου λίγοι μαθητές προσπαθούν να διακόψουν τη ροή του μαθήματος με άτακτη συμπεριφορά»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2=5,275$ και επίπεδο σημαντικότητας $p>,025$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,275 ^a	3	,153
Likelihood Ratio	6,306	3	,098
Linear-by-Linear Association	2,362	1	,124
N of Valid Cases	30		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

Πίνακας 38.X2 test για την ερώτηση «Θεωρώ ότι μπορώ να σταματώ καταστάσεις όπου λίγοι μαθητές προσπαθούν να διακόψουν τη ροή του μαθήματος με άτακτη συμπεριφορά. »

		Ομάδα				Σύνολο	
		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		N	%
		N	%	N	%		
Όταν ένας μαθητής έχει πρόβλημα στην κατανόηση μιας έννοιας, εγώ συνήθως γνωρίζω πώς να τον βοηθήσω να την κατανοήσει καλύτερα.	Συχνά	7	38,9%	4	33,3%	11	36,7%
	Πολύ συχνά	10	55,6%	8	66,7%	18	60,0%
	Πάντα	1	5,6%	0	0,0%	1	3,3%
Σύνολο		18	100,0%	12	100,0%	30	100,0%

Πίνακας 39.Ερώτηση «Όταν ένας μαθητής έχει πρόβλημα στην κατανόηση μιας έννοιας, εγώ συνήθως γνωρίζω πώς να τον βοηθήσω να την κατανοήσει καλύτερα.»

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2 =,875$ και επίπεδο σημαντικότητας $p>,025$.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,875 ^a	2	,646
Likelihood Ratio	1,229	2	,541
Linear-by-Linear Association	,000	1	1,000
N of Valid Cases	30		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

Πίνακας 40.Χ2 test για την ερώτηση «Όταν ένας μαθητής έχει πρόβλημα στην κατανόηση μιας έννοιας, εγώ συνήθως γνωρίζω πώς να τον βοηθήσω να την κατανοήσει καλύτερα. »

2.9 Περιορισμοί έρευνας

Ο βασικότερος περιορισμός της παρούσας μελέτης ήταν τα μέτρα ασφαλείας που ανακοινώνονταν από την κυβέρνηση λόγω της πανδημίας του Covid-19.

Οι συμμετέχουσες δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με εργαστήρια Ψυχοδράματος, ορισμένες όμως είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια θεατρικού παιχνιδιού με αποτέλεσμα να παρατηρείται η δημιουργία υποομάδων καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

Το θέμα της συγκεκριμένης μελέτης χρήζει από τη φύση του περαιτέρω διερεύνηση, ιδιαίτερος εξαιτίας της απουσίας αντίστοιχων ερευνών που να περιλαμβάνουν ψυχοδραματικές παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικούς για τη μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Ως αποτέλεσμα του περιορισμού αυτού, αποτελεί και η αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών της χώρας, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το δείγμα της πειραματικής ομάδας απαρτίστηκε από δασκάλες αστικών περιοχών.

Μία πρόταση για την επέκταση της έρευνας θα ήταν η εφαρμογή της σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να γενικευτούν λίγο περισσότερο τα ευρήματά της. Εξίσου σημαντική θεωρείται η φυσική παρουσία των συμμετεχόντων σε δια ζώσης εργαστήρια προκειμένου να δοκιμαστούν σε συνθήκες σύνδεσης, επαφής και μοιράσματος.

3. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μελέτη είχε ως σκοπό τη μέτρηση της συμβολής του Ψυχοδράματος στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στόχευε στην ανάδειξη των ατομικών διαφορών των εκπαιδευτικών ως προς την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, τη διαχείριση των σχέσεών τους με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους καθώς και την οργάνωση και τη διαχείριση της τάξης.

Τα αποτελέσματα δεν κατέδειξαν σημαντική συσχέτιση του Ψυχοδράματος με την καλλιέργεια και την ενίσχυση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκαν αλλαγές στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων και μεταβολές στη διάθεσή τους για πειραματισμό με νέες τεχνικές και καινούριους τρόπους επικοινωνίας με τους μαθητές τους, τους συναδέλφους.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατέδειξε θετική διάθεση ως προς την αποτελεσματικότητά τους να διαχειρίζονται τους μαθητές τους, να οργανώνουν την τάξη και τη διδασκαλία, αίσθημα το οποίο είναι εντονότερο σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια εμπειρίας (Alwaleedi, 2016).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να προτιμούν μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας προωθώντας τις βιωματικές δράσεις, την απουσία πλήρους ελέγχου της μάθησης από τους ίδιους και τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική πραγματικότητα και τις αποφάσεις εντός τάξης και σχολικού πλαισίου (Evertson & Neal, 2006).

Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και προτάσεις επέκτασής της στον ευρύτερο πληθυσμό. Τόσο τα ευρήματα όσο και οι προτάσεις για περαιτέρω επεξεργασία, δύνανται να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ενίσχυση της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων, να αποτελέσουν έναυσμα για σχεδιασμό εκπαιδευτικών σεμιναρίων και προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς και μαθητές καθώς και να δώσουν προτάσεις για προσθήκες στοιχείων στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Albrecht, K. (2006). *Social intelligence, the new science of success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Alwaleedi, M. (2016). Impact of demographic variables in the development of teachers' self-efficacy beliefs in the context of Saudi Arabia. *Asian Social Science*, 13(1), 1-10.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589-595.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλιπούλου, Μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Corey, G. (1999). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, Ca.: Brooks/Cole Publishing Company.
- Corey, G. (2005). *Θεωρία και πρακτική της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας* (Μ. Μπαρπάτση, Μτφ.). Αθήνα: Έλλην.
- Creswell, J. W. (2016). *Educational research, planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson.
- Evertson, C., & Neal, K. (2006). *Looking into learning-centered classrooms: Implication for classroom management*. Washington, DC: National Education Association.
- Fox, J. (1987). *The essential Moreno: Writings on psychodrama, group method, and spontaneity by J. L. Moreno, M. D.* New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Friedman, I., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675–686.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY: Basic Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of social relationships*. New York: Bantam.
- Gordon, T (2021) *Τα μυστικά του αποτελεσματικού δασκάλου* (Μ.Ζ.Ρηγοπούλου, Μετάφ). Αθήνα: Κάκτος.
- Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627– 643.
- Honeywill, R. (2015). *The man problem: destructive masculinity in western culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jeloudar, S. Y., Yunus, A. S., Roslan, S., Nor, S. (2012). The influence of social intelligence of secondary school teachers on classroom discipline strategies. *Journal of Psychology*, 3(1), 39-45.
- Karp, M., Holmes, P., & Bradshaw- Tauvon, K. (2002). *Το ψυχόδραμα, θεωρία και πρακτική* (Α. Πενταράκη, Μτφ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559–603). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Kipper, D., & Richie, T. (2003). The effectiveness of psychodramatic techniques: A meta-analysis. *Group Dynamics Theory, Research, and Practice*, 7(1), 13-25.
- Lipman, L., Garfield, S., Farmer, C., Geller, M., Gershoni, J., Carswell, M., Leach, J., Dayton, T., Magraw, K., Altinay, D., Amatruda, M.J., Blatner, A., Camerota, E., Cossa, M.A., Peterson, J.B., Proper, H., Romance, J.L., Siroka, R.W., & Steinberg, J.L. (2003). The triadic system: Sociometry, psychodrama and group psychotherapy-an overview. In M. A. Jacob Gershoni (Ed.), *Psychodrama in the 21st century: Clinical and educational applications* (pp. 3). New York, NY: Springer Publishing Company Inc.
- Maycut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.
- Mills, G. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher (with My Education Lab)* (4th Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Allyn & Bacon.
- Moreno, J. L. (1934/1953). *Who shall survive?*. Beacon, NY: Beacon House.

- Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive?: Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama*. Beacon, N.Y: Beacon House
- Moreno, J. L., & Fox, J. (1987). *The essential Moreno: Writings on psychodrama, group method, and spontaneity*. New York, NY: Springer Pub. Co.
- Moreno, J., & Moreno, Z. (1970). *The origins of the encounters and encounter groups*. New York: Beacon House.
- Muro, M., & Jeffrey, P. (2008). A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. *Journal of Environmental Planning and Management*, 51(3), 325-344.
- Newman, B., & Newman, P. (2016). *Theories of human development*. New York, NY: Psychology Press.
- Orkibi, H., & Feniger-Schaal, R. (2019). Integrative systematic review of psychodrama psychotherapy research: Trends and methodological implications. *PLoS ONE*, 14(2), e0212575.
- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.
- Rose, J., & Medway, F. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their. *Journal of Educational Research*, 74(3), 185–190.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Silvera, D., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The tromsø social intelligence scale: a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(4), 313-319.
- Skaalvik, E. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611– 625.
- Soleiman, Y. J., Aida, S. M. Y., Samsilah, R., & Sharifah, M. N. (2012). The Influence of Social Intelligence of Secondary School Teachers on Classroom Discipline Strategies, *Journal of Psychology*, 3(1), 39-45
- Stringer, E. (2007). *Action research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 40, 227-235.
- Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34(5), 75-285.

- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.). Baltimore: The Williams & Wilkins Company.
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R., & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 47(3), 1–10.
- Yermentaeyeva, A., Aurenova, M. D., Uaidullakzy, E., Ayapbergenova, A., & Muldabekova, K. (2014). Social intelligence as a condition for the development of communicative competence of the future teachers. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 116, 4758 – 4763.

Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου, Α., & Γαλατερού, Ι. (2016). Η κοινωνική νοημοσύνη σύμφωνα με τα μοντέλα των Daniel Goleman & Karl Albrecht. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή* (Α' Τόμος) (σσ. 317-326). Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Λέτσιος, Κ. (2001). *Το ψυχόδραμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νεοκοσμίδου, Π. (2012). Σχέση προσδοκιών για την αυτοαποτελεσματικότητα και τακτικών διαχείρισης του στρες σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Παιδαγωγικός λόγος*, 2, 89.
- Ξαφάκος, Ε., Σταυρόπουλος, Β., Βάσιου, Κ., Καλδή, Σ., Τζίκα, Β., & Σταυριανουδάκη, Α. (2019). Κοινωνική νοημοσύνη: Η επίδρασή της στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων ως προς τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης. *Edu-science Journal*, 2, 7-12.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαρρής, Ν. (1995). *Εισαγωγή στην κοινωνιομετρία, την ομαδική ψυχοθεραπεία και το ψυχόδραμα*. Αθήνα: Δανιάς.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φλάμπουρας Νιέτος, Η. Δ. (2017). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Κοινωνική νοημοσύνη (12 δηλώσεις)

Μπορώ να προβλέψω τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων
Ξέρω τι συναισθήματα θα προκαλέσουν οι πράξεις μου στους άλλους.
Κατανοώ τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.
Ταιριάζω εύκολα σε κοινωνικές καταστάσεις.
Καταλαβαίνω τις επιθυμίες των άλλων.
Είμαι καλός/ή στο να εμπλακώ σε νέες καταστάσεις και να συναντήσω ανθρώπους για πρώτη φορά.
Άλλοι άνθρωποι θυμώνουν με εμένα χωρίς να μπορώ να εξηγήσω το γιατί. (R)
Έχω την εντύπωση ότι οι άνθρωποι, με τους οποίους συνομιλώ, θυμώνουν ή ενοχλούνται όταν λέω τι νομίζω (R)
Δυσκολεύομαι στη συναναστροφή με άλλους ανθρώπους. (R)
Χρειάζεται πολύς χρόνος για εμένα να γνωρίσω καλά τους άλλους. (R)
Έχω πολλές φορές βλάψει τους άλλους χωρίς να το καταλάβω (R)
Συχνά ξαφνιάζομαι από τον τρόπο που αντιδρούν οι άλλοι στις πράξεις μου (R)

Αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης

Θεωρώ ότι μπορώ να συντονίσω συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για οποιοδήποτε ζήτημα.
Θεωρώ ότι μπορώ να ελέγξω την άτακτη ή/και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.
Θεωρώ ότι μπορώ να πείσω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.
Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω ένα αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου της πειθαρχίας στην τάξη.
Θεωρώ ότι μπορώ να σταματώ καταστάσεις όπου λίγοι μαθητές προσπαθούν να διακόψουν τη ροή του μαθήματος με άτακτη συμπεριφορά.

Αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διδασκαλία

Όταν ένας μαθητής έχει πρόβλημα στην κατανόηση μιας έννοιας, εγώ συνήθως γνωρίζω πώς να τον βοηθήσω να την κατανοήσει καλύτερα.
Θεωρώ πως είμαι αποτελεσματικός/ή στη διδασκαλία μου
Είμαι πάντα σε θέση να απαντήσω σε ερωτήσεις των μαθητών μου.
Βρίσκω συνεχώς καλύτερους και πιο αποτελεσματικούς τρόπους, για να διδάξω το μάθημα
Είμαι σε θέση να συνδυάζω το ακαδημαϊκό μου υπόβαθρο με την ικανότητά μου να παρακινώ και ενθαρρύνω τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος
Αισθάνομαι ικανός/ή και καταρτισμένος να διδάξω οποιοδήποτε μάθημα.

