

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ :**

**«ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ- MA IN DRAMA  
EDUCATION AND PERFORMING ARTS IN EDUCATION AND LIFELONG LEARNING» (ΠΜΣ-  
ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)**

**ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ: Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΜΕΣΟ  
ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ.**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΣΗΜΙΔΗ ΑΣΠΑΣΙΑ**

**A.M: 5052201801003**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ**

**ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ:**

**ΚΛΑΔΑΚΗ ΜΑΡΙΑ**

**ΚΟΝΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ**

**Ναύπλιο, 2019**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερω τον κ. Αστέριο Τσιάρα για την υποστήριξη και καθοδήγηση του σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Αλλά και τους συνεπιβλέποντες Μαρία Κλαδάκη και Γεώργιο Κόνδη.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους φοιτητές που συμμετείχαν στα πειράματα για την συνέπεια που έδειξαν, διότι η συμμετοχή τους ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου που πάντα είναι εκεί για μένα και μου δίνει δύναμη πιστεύοντας σε ότι κάνω αλλά και τους φίλους που συνέβαλαν στην εκπόνηση αυτής της εργασίας ο καθένας με τον δικό του τρόπο.

## Αφιέρωση

...Στη μαμά μου, στην οικογένεια μου, σε αυτούς που πάντα με στήριξαν και θα με στηρίζουν αλλά και στους υπέροχους ανθρώπους που γνώρισα κατά τη διάρκεια αυτού του μεταπτυχιακού.

## Contents

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	IX
ABSTRACT .....	X
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
2. Πρώτο Μέρος – Θεωρητικό υπόβαθρο .....	3
2.1. Δραματική τέχνη.....	3
2.1.1. Ορισμός της δραματικής τέχνης .....	3
2.1.2. Ιστορική αναδρομή δραματικής τέχνης .....	4
2.1.3. Η μεθοδολογία ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος.....	6
2.1.4. Δραματικές τεχνικές και συμβάσεις .....	7
2.2. Συγκρούσεις.....	10
2.2.1. Ορισμοί της σύγκρουσης.....	10
2.2.2. Είδη συγκρούσεων .....	12
2.2.3. Αιτία συγκρούσεων- ψυχολογική σκοπιά .....	13
2.2.4. Στάδια της σύγκρουσης .....	14
2.2.5. Συνέπειες των συγκρούσεων .....	15
2.2.6. Οι πέντε στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων .....	16
2.2.7. Τεχνικές που βοηθούν στη διαχείριση συγκρούσεων.....	17
2.3. Εκπαίδευση Ενηλίκων .....	19
2.3.1. Δια Βίου Μάθηση.....	19
2.3.2. Σημασία καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων σε ενήλικες .....	20
2.4. Συναίσθημα και διαχείριση συγκρούσεων .....	21
2.4.1. Συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις .....	21
2.4.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και σύγκρουση.....	22
2.4.3. Ορισμός της αυτορρύθμισης και η σύνδεσή της με τη διαχείριση συγκρούσεων .....	23
2.4.4. Ορισμός αυτεπίγνωσης και η σύνδεσή της με τη διαχείριση συγκρούσεων ..	24
2.4.5.Ορισμός της ενσυναίσθησης και η σύνδεσή της με τη διαχείριση συγκρούσεων .....	25
3. Δεύτερο μέρος- Μεθοδολογία .....	27
3.1 Έρευνα δράσης .....	27
3.2 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας .....	28
3.3 Ερευνητικά ερωτήματα .....	28
3.4 Ερευνητικές υποθέσεις.....	29
3.5 Ερευνητικό δείγμα- Πληθυσμός.....	29
3.6 Μέθοδοι συλλογής ερευνητικών δεδομένων - Τριγωνοποίηση.....	30

4. Συλλογή ερευνητικών δεδομένων .....	31
4.1 Συμμετοχική παρατήρηση .....	31
4.1.1 Ανάλυση συμμετοχικής παρατήρησης ερευνητή .....	32
1η Παρέμβαση- Γνωριμία .....	32
2η παρέμβαση- Θέατρο εικόνα .....	33
3η παρέμβαση- Τέχνη ή μουτζούρες; .....	34
4η παρέμβαση- Η γυναίκα με χέρια από φως.....	34
5η παρέμβαση- Ιφιγένεια εν Αυλίδι .....	36
6η παρέμβαση- Στο μετρό .....	37
7η Παρέμβαση- Η ιστορία της Σαβίτρι .....	38
8η παρέμβαση- Το εργοστάσιο .....	39
9η παρέμβαση- Ο Tedros από τη Σουηδία.....	40
10η παρέμβαση- Ο Nicola κάνει μια νέα αρχή.....	41
11η παρέμβαση – Καρέ-καρέ.....	42
12η παρέμβαση- Ο ένορκος .....	43
4.1.2. Ανάλυση παρατηρήσεων κριτικού φίλου .....	44
4.2 Ερωτηματολόγιο.....	46
4.2.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων .....	47
5. Συμπεράσματα.....	58
5.1. Περιορισμοί της έρευνας.....	60
5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	62
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία .....	63
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία .....	67
7. Παράρτημα.....	73
1η Παρέμβαση- Γνωριμία .....	73
2η παρέμβαση- Θέατρο εικόνα .....	73
3η παρέμβαση – Μουτζούρες ή τέχνη.....	74
4η παρέμβαση- Η γυναίκα με χέρια από φως.....	74
5η παρέμβαση - Ιφιγένεια εν Αυλίδι. ....	75
6η παρέμβαση- Όρια.....	76
7η παρέμβαση- Η ιστορία της Σαβίτρι .....	77
8η παρέμβαση- Το εργοστάσιο. ....	77
9η παρέμβαση- Η Ιστορία του Tedros από την Σουηδία .....	78
10η Παρέμβαση– Ο Nicola ψάχνει για δουλειά.....	79
11η Παρέμβαση –Καρέ- καρέ.....	79

<b>12η Παρέμβαση– Οι ένορκοι .....</b>	<b>80</b>
<b>Ερωτηματολόγιο .....</b>	<b>80</b>

## II. Κατάλογος Πινάκων

### 1. Πίνακες δεικτών αξιοπιστίας

Πίνακας 1.1. Δείκτης αξιοπιστίας αυτεπίγνωσης πειραματικής ομάδας πριν τις παρεμβάσεις.....	48
Πίνακας 1.2. Δείκτης αξιοπιστίας ενσυναίσθησης πειραματικής ομάδας πριν τις παρεμβάσεις.....	48
Πίνακας 1.3. Δείκτης αξιοπιστίας αυτορρύθμισης πειραματικής ομάδας πριν τις παρεμβάσεις.....	48
Πίνακας 1.4. Δείκτης αξιοπιστίας αυτεπίγνωσης ομάδας ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις.....	48
Πίνακας 1.5. Δείκτης αξιοπιστίας ενσυναίσθησης ομάδας ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις.....	49
Πίνακας 1.6. Δείκτης αξιοπιστίας αυτορρύθμισης ομάδας ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις.....	49
Πίνακας 1.7. Δείκτης αξιοπιστίας αυτεπίγνωσης πειραματικής ομάδας μετά τις παρεμβάσεις.....	49
Πίνακας 1.8. Δείκτης αξιοπιστίας ενσυναίσθησης πειραματικής ομάδας μετά τις παρεμβάσεις.....	49
Πίνακας 1.9. Δείκτης αξιοπιστίας αυτορρύθμισης πειραματικής ομάδας μετά τις παρεμβάσεις.....	50
Πίνακας 1.10. Δείκτης αξιοπιστίας αυτεπίγνωσης ομάδας ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις.....	50
Πίνακας 1.11. Δείκτης αξιοπιστίας ενσυναίσθησης ομάδας ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις.....	50
Πίνακας 1.12. Δείκτης αξιοπιστίας αυτορρύθμισης ομάδας ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις.....	50

### 2. Πίνακες κατανομής Shaphiro Wilk test

Πίνακας 2.1. Ενσυναίσθηση πριν τις παρεμβάσεις πειραματική ομάδα.....	51
Πίνακας 2.2. Ενσυναίσθηση μετά τις παρεμβάσεις πειραματική ομάδα.....	52
Πίνακας 2.3. Ενσυναίσθηση ομάδα ελέγχου πριν τις	

παρεμβάσεις.....	52
Πίνακας 2.4. Ενσυναίσθηση ομάδα ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις.....	52
Πίνακας 2.5. Αυτορρύθμιση πειραματική ομάδα πριν τις παρεμβάσεις.....	52
Πίνακας 2.6. Αυτορρύθμιση πειραματική ομάδα μετά τις παρεμβάσεις.....	53
Πίνακας 2.7. Αυτορρυθμιση ομάδα ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις.....	53
Πίνακας 2.8. Αυτορρύθμιση ομάδα ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις.....	53
Πίνακας 2.9. Αυτεπίγνωση πειραματική ομάδας πριν τις παρεμβάσεις.....	54
Πίνακας 2.10. Αυτεπίγνωση πειραματική ομάδα μετά τις παρεμβάσεις.....	54
Πίνακας 2.11. Αυτεπίγνωση ομάδα ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις.....	54
Πίνακας 2.12. Αυτεπίγνωση ομάδα ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις.....	55
<b>3. Πίνακες Wilcoxon test</b>	
Πίνακας 3.1. Ενσυναίσθηση πειραματική ομάδα.....	56
Πίνακας 3.2. Ενσυναίσθηση ομάδα ελέγχου.....	56
Πίνακας 3.3. Αυτορρύθμιση πειραματική ομάδα.....	57
Πίνακας 3.4. Αυτορρύθμιση ομάδα ελέγχου.....	57
Πίνακας 3.5. Αυτεπίγνωση πειραματική ομάδα.....	57
Πίνακας 3.6. Αυτεπίγνωση ομάδα ελέγχου.....	58



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή εξετάζει το ζήτημα της βελτίωσης διαχείρισης συγκρούσεων στους ενήλικες μέσα από τη δραματική τέχνη. Οι άξονες οι οποίοι εξετάζονται μετά από λεπτομερή μελέτη της βιβλιογραφίας, είναι η αυτεπίγνωση, η αυτορρύθμιση και η ενσυναίσθηση, δεξιότητες που είναι καθοριστικές για την καλύτερη διαχείριση συγκρούσεων. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δίνονται οι ορισμοί της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και γίνεται αναφορά στην εξέλιξή της σε βάθος χρόνου αλλά και στα στάδια και τις τεχνικές που περιλαμβάνει. Ακόμη, γίνεται εκτενής αναφορά στις συγκρούσεις, συμπεριλαμβανομένων των αιτιών και των συνεπειών τους αλλά και της σχέσης τους με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Στη συνέχεια, αναφέρεται η σημασία της δια βίου μάθησης.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία, η παρούσα έρευνα πρόκειται για μια έρευνα δράσης με μικτή μέθοδο συλλογής ερευνητικών δεδομένων. Η ποσοτική μέθοδος αφορά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου και η ποιοτική μέθοδος αποτελείται από τη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή και τις παρατηρήσεις της κριτικού φίλου. Για τις ανάγκες της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις σε ομάδα φοιτητών του ΙΕΚ Τουριστικών Άργους, που αποτελούνταν από 15 άτομα. Για να διαπιστωθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων δόθηκαν ερωτηματολόγια σε μια ομάδα φοιτητών, οι οποίοι αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου και δεν συμμετείχαν στις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν. Οι παρεμβάσεις είχαν διάρκεια 90 λεπτά και διεξήχθησαν στον χώρο του ΙΕΚ. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως φαίνεται από την τριγωνοποίηση των ερευνητικών μεθόδων του ερωτηματολογίου και της ποιοτικής παρατήρησης, οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα ως πειραματική ομάδα καλλιέργησαν τις δεξιότητες της αυτεπίγνωσης, της αυτορρύθμισης και της ενσυναίσθησης με τη συμβολή της δραματικής τέχνης.

**Λέξεις Κλειδιά:** Δραματική τέχνη, διαχείριση συγκρούσεων, Δια Βίου Μάθηση, αυτεπίγνωση, αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση

## **ABSTRACT**

This postgraduate thesis addresses the issue of improving conflict management in adults through Dramatic Art. The axes that are examined after a detailed study of the literature are self-awareness, self regulation and empathy. Such skills are crucial for better conflict management. In the bibliographic review, definitions of Dramatic Art are given, as well as its evolution over time. Also, there is reference on the stages and the techniques it includes. There is also extensive reporting of conflicts, including their causes and consequences and their connection with emotional intelligence. In addition, the importance of lifelong learning is examined.

In terms of methodology, this research is an action survey with a mixed method of collecting research data. The quantitative method includes the completion of a questionnaire and the qualitative method consists of the participatory observation of the researcher and the observations of the critical friend. For the purposes of the research, 12 interventions were made to a group of 15 students of IEK of Toustists Argos. Questionnaires were also completed by a group of 15 students who formed the control group and did not participate in the interventions. The interventions lasted 90 minutes and were conducted in the IEK area. The SPSS statistical program was used to analyze the quantitative data.

According to the results of the research, as shown by the triangulation of the research methods of the questionnaire and qualitative observation, the students who participated in the research as the experimental group cultivated the skills of self-awareness, self- regulation and empathy with the contribution of Dramatic Art.

**Key words:** Dramatic Art, conflict management, lifelong learning, self-awareness, self- regulation, empathy.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγκρουση ως έννοια δημιουργεί αρνητικούς συνειρμούς στο μυαλό των ανθρώπων. Όταν κάνουμε λόγο για σύγκρουση αυτή μπορεί να είναι εσωτερική ή διαπροσωπική και μπορεί να έχει θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις. Οι επιπτώσεις αυτές εξαρτώνται από τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων αυτών. Όταν το άτομο διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες είναι περισσότερο πιθανό να μπορέσει να επωφεληθεί μιας σύγκρουσης και να τη χρησιμοποιήσει ως αφορμή να δημιουργήσει ισχυρότερους δεσμούς με τους άλλους (Μαυράντζα, 2011).

Η δραματική τέχνη σε βάθος χρόνου έχει αποδειχθεί χρήσιμο εργαλείο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Μέσα σε ένα πρόγραμμα που αποτελείται από δραματικές τεχνικές ο συμμετέχων έχει την ευκαιρία να μπει στη θέση του άλλου και να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση, να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και να μάθει να συνεργάζεται (Slavin, 1988).

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω στους βασικούς άξονες της εργασίας για να στηριχθούν επιστημονικά τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις.

Στην πρώτη ενότητα, παρουσιάζονται οι ορισμοί της δραματικής τέχνης όπως έχουν διατυπωθεί από διάφορους μελετητές. Στη συνέχεια, γίνεται μια ιστορική αναδρομή με αναφορά στους πρωτεργάτες που χρησιμοποίησαν τη δραματική τέχνη ως ερευνητικό εργαλείο και της έδωσαν τη μορφή που έχει σήμερα. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα στάδια που ακολουθεί ένα πρόγραμμα βασισμένο σε δραματικές τεχνικές αλλά και οι τεχνικές και οι συμβάσεις που εντάσσονται σε αυτό.

Στη δεύτερη ενότητα, γίνεται διεξοδική μελέτη των συγκρούσεων. Παρουσιάζονται οι ορισμοί που έχουν δοθεί, τα αίτια και οι συνέπειες τους, ενώ γίνεται αναφορά στις τεχνικές και στρατηγικές επίλυσης τους.

Στην τρίτη ενότητα γίνεται αναφορά στη Δια Βίου Μάθηση. Συγκεκριμένα, τονίζεται η σημασία καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων σε ενήλικες και οι δυσκολίες που συναντούν οι ενήλικες στη μάθηση.

Στην τέταρτη ενότητα, γίνεται λόγος για τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη συμβολή της στην καλύτερη διαχείριση συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια εστιάζει στην ικανότητα της ενσυναίσθησης, της αυτεπίγνωσης και της αυτορρύθμισης και τη συσχέτιση τους με τη διαχείριση συγκρούσεων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολούθησε η

ερευνήτρια για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας και δίνονται στοιχεία αναφορικά με το είδος της έρευνας, τον ερευνητικό πληθυσμό, τις μεθόδους συλλογής ερευνητικών δεδομένων ενώ αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις του ερευνητή.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την ερευνήτρια. Αρχικά, αναφορικά με την ποιοτική ανάλυση, παρουσιάζονται οι παρατηρήσεις που έκανε ο ερευνητής και ο κριτικός φίλος σε κάθε παρέμβαση. Όσον αφορά την ποσοτική ανάλυση, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις. Επιπλέον, αναφέρονται οι δυσκολίες που αντιμετώπισε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της έρευνας και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα πάνω στη βελτίωση της διαχείρισης συγκρούσεων μέσω των παραστατικών τεχνών.

## **2. Πρώτο Μέρος – Θεωρητικό υπόβαθρο**

### **2.1. Δραματική τέχνη**

#### **2.1.1. Ορισμός της δραματικής τέχνης**

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια οργανωμένη διαδικασία που στόχος της είναι οι συμμετέχοντες να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να εκφράζουν περισσότερο τα συναισθήματά τους χρησιμοποιώντας το σώμα τους και καλλιτεχνικά μέσα όπως είναι η μουσική, ο χορός ή τα παιχνίδια ρόλων. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στους συμμετέχοντες να κατανοήσουν καλύτερα, όχι μόνο τον εαυτό τους αλλά και τον κόσμο και να αποκτήσουν μια νέα οπτική για αυτόν μέσα από την συναναστροφή μεταξύ τους και τη συνεργασία (Erickson, 1988). Λόγω της ανάπτυξης διαφόρων ατομικών δεξιοτήτων, το δράμα συσχετίστηκε με την εκπαιδευτική διαδικασία και προέκυψε ένας νέος όρος: η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.

Επομένως, η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έχει επηρεαστεί από το παραδοσιακό θέατρο και από μεθόδους όπως το ψυχόδραμα και έτσι με παιγνιώδη διάθεση και μέσα από δραματικές τεχνικές δίνει καινούριο νόημα σε λέξεις και ιδέες (Λενακάκης, 2013). Ως διαδικασία, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι παιδαγωγική αλλά δεν απευθύνεται μόνο σε παιδιά αλλά και σε ενήλικες. Οι ενήλικες αυτοί μπορεί να προέρχονται από ευάλωτες ομάδες όπως είναι οι πρόσφυγες, οι μετανάστες ή οι τρόφιμοι στις φυλακές (Kondoyianni, Lenakakis, & Tsiotsos, 2013).

Όπως λέει η Άλκηστις Κοντογιάννη, η δραματική τέχνη είναι μια διαφορετική εφαρμογή της θεατρικής αγωγής, κατά την οποία ο παιδαγωγός προσπαθώντας να πετύχει τους παιδαγωγικούς στόχους που έχει θέσει, εφαρμόζει θεατρικές ασκήσεις και τεχνικές, αλλά και άλλες τεχνικές από άλλες μεθόδους όπως είναι το ψυχόδραμα, τις οποίες προσαρμόζει, έτσι ώστε να εξυπηρετεί τους παιδαγωγικούς στόχους που έχει θέσει (Κοντογιάννη, 2000).

Ως διαδικασία, οι συμμετέχοντες φτιάχνουν μια ιστορία η οποία ανήκει στη φαντασία τους, μέσα σε αυτή την ιστορία έχουν την ευκαιρία να υποδυθούν ρόλους, να ζήσουν καινούριες εμπειρίες, να συνεργαστούν και να αξιολογήσουν τη διαδικασία και την έκβασή της, την οποία οι ίδιοι δημιούργησαν. Μαθήματα θεατρικής αγωγής έχουν ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου, ενώ παράλληλα οι τεχνικές της χρησιμοποιούνται για να γίνουν και τα άλλα μαθήματα περισσότερο δημιουργικά και ενδιαφέροντα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Είναι μια βιωματική διαδικασία που

έχει ως βασικό στόχο την ανάπτυξη διαφόρων ικανοτήτων του συμμετέχοντα, όπως η έκφραση και η δημιουργικότητα. Αυτό εξηγείται, καθώς το άτομο καλείται να εκφραστεί και να αλληλεπιδράσει με άλλα άτομα σε ένα ασφαλές πλαίσιο. Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί να αναπτύξει τη συναισθηματική νοημοσύνη και την εξέλιξη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας του (Τσιάρας, 2007).

Βασικό χαρακτηριστικό της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι ο αυτοσχεδιασμός και τα παιχνίδια ρόλων. Με τον αυτοσχεδιασμό, ο εμπυχωτής οδηγεί τους συμμετέχοντες να διερευνήσουν τα κίνητρα για την ανθρώπινη πράξη αλλά και να δημιουργήσουν μια προσωπική εικόνα για τον κόσμο. Μέσα από την υιοθέτηση ρόλων ο συμμετέχων καλείται να δει τον κόσμο από την οπτική κάποιου άλλου, και έτσι μέσα από συνθήκες έντασης το άτομο προσπαθεί να φτάσει στην επίλυση μιας κατάστασης σαν βρίσκεται ο ίδιος στη θέση του ρόλου. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στη σύγκριση με τον εαυτό και έτσι το άτομο οδηγείται στη μάθηση (Ζαφειριάδης, & Δαρβούζης, 2010).

### **2.1.2. Ιστορική αναδρομή δραματικής τέχνης**

Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2014), η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση εξελίσσεται σε πέντε περιόδους, οι οποίες αναφέρονται παρακάτω:

Ο όρος δραματική τέχνη στην εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε το 1920 στην Αγγλία από τον Henry Cook (1917) και την Harriet Finlay-Johnson (1911). Η Harriet Finlay-Johnson, ένιωθε ότι δινόταν υπερβολική σημασία στην αντίληψη και την αισθητική του δασκάλου, για να γίνει μια σχολική παράσταση, ενώ πίστευε ότι η παράσταση θα πρέπει να γίνεται για τον μαθητή και από τον μαθητή. Για την Harriet Finlay Johnson (1911), δεν ήταν σημαντικό το να αποφασίσει ο δάσκαλος ένα έργο και να μάθει στους μαθητές τα λόγια. Αντιθέτως, ο μαθητής σύμφωνα με τη Harriet Finlay Johnson (1911) θα έπρεπε να δημιουργήσει ένα θεατρικό σύμφωνα με τη δική του αντίληψη. Έτσι, το δράμα στην εκπαίδευση έγινε περισσότερο μαθητοκεντρική διαδικασία. Ο Henry Cook (1917) συμφωνώντας με τη θεώρηση αυτή, τόνισε τη σημασία της προσωπικής εμπειρίας του μαθητή μέσα από το δράμα (Blatner, 2007).

Παράλληλα, με το δράμα στην εκπαίδευση ασχολήθηκε στην Αμερική η Winifred Ward (1957). Η Winifred Ward (1957) στόχευε το παιδί να κατανοήσει τον εαυτό του και την κοινωνία. Η μέθοδος της Ward (1957) ξεκινά από την αφήγηση με τη χρήση της παντομίμας που εξελίσσεται σε διαλόγους και εντάσσεται στο δράμα. Συχνά η αφήγηση εκκινεί από λογοτεχνικά κείμενα, ποιήματα και παραμύθια. Η μελέτη των χαρακτήρων των κειμένων αυτών ήταν για εκείνη ένα μέσο για να βοηθήσει τους

μαθητές να καταλάβουν διαφορετικές οπτικές της ζωής. Για τον λόγο αυτό, πίστευε βαθιά ότι το εκπαιδευτικό δράμα ήταν ένας τρόπος να δημιουργήσει παραγωγικά μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Rosenberg, 1987).

Αργότερα, το 1943 ιδρύθηκε στην Αγγλία η εταιρία δραματικής τέχνης. Προοδευτικά φάνηκε ότι το εκπαιδευτικό δράμα καλλιεργεί την κοινωνικότητα των συμμετεχόντων και τη φαντασία τους (Κοντογιάννη, 2012).

Ο επόμενος σταθμός στην εξέλιξη της δραματικής τέχνης ήταν η δεκαετία του 1950-1960. Τη δεκαετία αυτή, πρωταγωνιστές ήταν ο Brian Way (1967) και ο Peter Slade (1954). Ο τελευταίος αποτέλεσε τον πρώτο σύμβουλο για το δράμα καθώς καθιέρωσε μαθήματα για να εκπαιδεύσει δασκάλους. Ο Slade είχε την άποψη ότι για να εξελιχθεί το άτομο μέσα από την εκπαίδευση θα πρέπει ο εκπαιδευτής να εστιάσει στο αυθόρμητο και ελεύθερο παιχνίδι, αυτό δεν είναι άλλο παρά οι φωνές, το τρέξιμο, το παιχνίδι με μπάλα, το παιχνίδι ρόλων, η προσποίηση και τα αθλήματα. Ο ίδιος πίστευε ότι ο δάσκαλος κατά τη διαδικασία του δράματος έχει τον πολύ σημαντικό ρόλο να κινητοποιήσει και να ενθαρρύνει τον μαθητή. Ο Brian Way (1967) συμφωνώντας με τον Slade (1954), αναγνώρισε πως το δράμα βοηθάει την βελτίωση της συγκέντρωσης και της φαντασίας, της ολοκλήρωσης του εαυτού και της αυτοεπίγνωσης. Ο αυτοσχεδιασμός ήταν επίσης σημαντικό στοιχείο για τον Brian Way (1967), για εκείνον δεν ήταν απαραίτητο η δραματοποίηση να οδηγεί σε θεατρική παράσταση αλλά είχε περισσότερο σημασία η διαδικασία (Τσιάρας, 2014).

Ορόσημο για τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί η δεκαετία του 1970, με πρωταγωνίστρια τη Dorothy Heathcote (Heathcote, & Goode, 1982) και τον Gavin Bolton (1979). Για τη Dorothy Heathcote στόχος του δράματος δεν ήταν μόνο η ανάπτυξη του ατόμου αλλά και η κατανόηση της κοινωνίας διαχρονικά (Heathcote, & Goode, 1982). Η στρατηγική της Heathcote ήταν να στηρίζεται στην προηγούμενη γνώση των μαθητών και στις ήδη κατεκτημένες δεξιότητες. Η γνώση αυτή που έχουν ήδη οι μαθητές παίρνει καινούρια μορφή στο δραματικό πλαίσιο και δημιουργούνται καινούριες εμπειρίες μάθησης. Το θέμα του δράματος το επιλέγουν τα παιδιά, ενώ θεωρεί ότι μαζί με την εμπειρία πρέπει να υπάρχει και αναστοχασμός για να οδηγηθούν οι συμμετέχοντες στη μάθηση (Heathcote, & Goode, 1982). Ο Gavin Bolton (1979) από την άλλη ήταν εκείνος που θεωρούσε ότι το εκπαιδευτικό δράμα είναι ο κατάλληλος τρόπος, για να διδαχθούν οι μαθητές τα άλλα μαθήματα. Ο Bolton (1979) θεωρούσε ως κύρια στοιχεία του εκπαιδευτικού δράματος την ένταση, την εστίαση και τον

συμβολισμό. Ο ίδιος, ασπάζονταν την τεχνική της Heathcote (Heathcote & Goode, 1982) που τοποθετεί τον δάσκαλο σε ρόλο, για να εμπλέξει τους συμμετέχοντες σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων (Τσιάρας, 2014).

Τέλος, τη δεκαετία του 1990, ο Jonathan Neelands (1998) προσπάθησε να δομήσει στις πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος, για να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα σπουδών (Τσιάρας, 2014).

### **2.1.3. Η μεθοδολογία ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος**

Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα διακρίνεται σε τρία μέρη: την εισαγωγή, την ανάπτυξη και το κλείσιμο. Παρακάτω θα αναλυθούν τα τρία αυτά μέρη.

Το πρώτο μέρος, η εισαγωγή, είναι η φάση στην οποία ο εμπνευστής προγραμματίζει ασκήσεις χαλάρωσης και εμπιστοσύνης και ταυτόχρονα προετοιμάζει την εισαγωγή στο θέμα του προγράμματος (Γκόβας, 2002). Η επιλογή των ασκήσεων αυτών εξαρτάται από τη σχέση που έχει η ομάδα, εάν ήδη γνωρίζονται καλά ή όχι, και από τη διάθεση και τις ανάγκες της. Συνήθως, οι ασκήσεις αυτές κρατάνε περίπου δέκα λεπτά, αλλά κάποιες φορές οι πρώτες συναντήσεις μπορεί να έχουν εξ ολοκλήρου τέτοιες ασκήσεις. Κάποιοι εμπνευστές υποστηρίζουν ότι στην αντίθετη περίπτωση, αν η ομάδα έχει ήδη σχέσεις τότε οι ασκήσεις της εισαγωγής μπορούν να παραλειφθούν. Οι ασκήσεις αυτές περιλαμβάνουν ασκήσεις ευαισθητοποίησης, χειρισμού αντικειμένων, ασκήσεις που βοηθάνε στην προθέρμανση της φωνής, ασκήσεις που καλλιεργούν τη σωματική έκφραση και την παντομίμα, τη δημιουργική γραφή και την αναπαράσταση δραματικών χαρακτήρων. Ο σκοπός των ασκήσεων αυτών, πέραν του ότι βοηθά τη χαλάρωση και την αντίληψη, δίνει πρόσβαση σε προσωπικές εικόνες που θα τροφοδοτήσουν τη διαδικασία (Τσιάρας, 2005).

Στο δεύτερο μέρος, που πρόκειται για το κύριο μέρος, ο εμπνευστής παίρνει αφορμή από κάποιο κείμενο, κάποιο καλλιτεχνικό έργο ή από κάποια θεατρική άσκηση, η οποία θα είναι έναυσμα για δραματοποίηση. Το δεύτερο μέρος, είναι η ανάπτυξη του θέματος, όπως αναφέρει ο Τσιάρας (2007), και οι συμμετέχοντες δρουν στο πλαίσιο ενός σεναρίου και φαντάζονται ότι βρίσκονται σε έναν φανταστικό κόσμο. Σε αυτόν τον φανταστικό κόσμο, καλούνται να εκτελέσουν αποστολές και να προσπεράσουν διάφορα εμπόδια ενώ έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες δραματικές εντάσεις. Οι καταστάσεις αυτές αποτελούν την αφορμή για την έναρξη διαλόγων αλλά και για μάθηση (Booth, 1985). Οι δραστηριότητες που ανήκουν στο κύριο μέρος είναι ονομαστικά: *«Ο εαυτός ως δραματικός χαρακτήρας, τα γεγονότα που μεταφέρονται σε πλοκή, η μετατροπή του*



*χώρου σε θεατρική δράση, ο εμπλουτισμός με στοιχεία σύγκρουσης ανάμεσα στους ρόλους και η δημιουργία καλλιτεχνικού θεάματος» (Τσιάρας, 2005: 106-107).*

Το τρίτο και το τελευταίο μέρος του εκπαιδευτικού δράματος είναι το κλείσιμο ή αλλιώς ο αναστοχασμός. Οι συμμετέχοντες αξιολογούν τη διαδικασία. Η αξιολόγηση προτιμάται να ξεκινάει με θετικά σχόλια και όχι με επικριτικό τρόπο, τα αρνητικά σχόλια θα πρέπει να αναφέρονται μόνο αν πρόκειται να συμβάλλουν στη βελτίωση της διαδικασίας. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους όπως η συζήτηση σε κύκλο, οι ζωγραφιές, η δημιουργία κολλάζ και ποιημάτων αλλά και άλλων δημιουργιών που σχετίζονται με τα κεντρικά σημεία της δραματοποίησης. Είναι θεμιτό, η αξιολόγηση να γίνεται βάσει τριών παραμέτρων. Πρώτη παράμετρος είναι η δυναμική και η έκφραση της ομάδας. Δεύτερη παράμετρος αξιολόγησης είναι ο χώρος, η μουσική, ο φωτισμός και ότι σχετίζεται με το περιβάλλον του προγράμματος (Σέξτου, 1998). Τέλος, ως τελευταία παράμετρος που δεν πρέπει να παραλείπεται είναι η αυτοαξιολόγηση του εμπνευστή ως προς τη μεθοδολογία που ακολούθησε.

#### **2.1.4. Δραματικές τεχνικές και συμβάσεις**

Οι δραματικές συμβάσεις και τεχνικές στοχεύουν στην επιβράδυνση και την εμβάθυνση στη δραματική διαδικασία. Στην επιλογή των συμβάσεων και των τεχνικών αυτών θα πρέπει να ληφθούν παράγοντες όπως σε τι ηλικιακή ομάδα απευθύνονται, τι προηγούμενη εμπειρία έχουν οι συμμετέχοντες από τη δραματική διαδικασία και τι σχέση έχει αναπτύξει η ομάδα (Παπαναστασίου, 2018). Παρακάτω αναφέρονται μερικές από τις πιο σημαντικές δραματικές τεχνικές, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων:

**Ανολοκλήρωτο υλικό:** Ο εμπνευστής δίνει στους συμμετέχοντες ένα στοιχείο το οποίο χρειάζεται διερεύνηση, το οποίο θα οδηγήσει και στη συνέχεια του προγράμματος. Το στοιχείο αυτό μπορεί να είναι κάποιο γράμμα ή η αρχή μιας ιστορίας (Παπαναστασίου, 2018). Είναι μια τεχνική, η οποία χρησιμεύει για να εισάγει τους συμμετέχοντες στο θέμα.

**Συλλογικός ρόλος:** Ένας από τους κύριους ρόλους της ιστορίας αναπαρίσταται από όλους τους μαθητές με τη δημιουργία αυτοσχεδιασμών. Σκοπός είναι να φανεί πώς μπορεί να δοθεί διαφορετική οπτική στον ρόλο ανάλογα με το ποιος τον αναπαριστά κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Παπαναστασίου, 2018).

**Αυτοσχεδιασμός:** Ο αυτοσχεδιασμός πρόκειται, σύμφωνα με την Παπάζογλου & Αναγνώστου (2018), για τον χειρισμό απρόβλεπτων καταστάσεων χωρίς προηγούμενο

σχεδιασμό, ο οποίος επιλύει την προβληματική κατάσταση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία φαίνεται να βελτιώνονται οι δεξιότητες παρατήρησης και αυτοσυγκέντρωσης (Κουρεντζής, 1991).

Εσωτερικός μονόλογος: Είναι μια ευκαιρία για τον ρόλο να αποκαλύψει τα συναισθήματα του μιλώντας δυνατά με τον εαυτό του (Μουδατσάκις, 1994). Ως προς τη διαχείριση συγκρούσεων, χρησιμεύει για να φανούν οι εσωτερικές συγκρούσεις του ατόμου.

Αναχρονισμός: Αναχρονισμό έχουμε όταν παρουσιάζεται μια σκηνή που έχει συμβεί πριν από τον δραματικό χρόνο. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να εξεταστούν τα κίνητρα και να καταλάβουμε τα συναισθήματα κάποιου ρόλου.

Δάσκαλος σε ρόλο: Η τεχνική αυτή δημιουργήθηκε από τη Dorothy Heathcote (Heathcote & Goode, 1982). Ο δάσκαλος υιοθετεί ένα ρόλο στη δραματική διαδικασία που άλλοτε είναι πρωταγωνιστικός και άλλοτε συμπληρωματικός, όπως και να έχει συμμετέχει στη διαδικασία όχι για να εντυπωσιάσει αλλά για να συντονίσει και να δείξει στους μαθητές την ουσία της δραματικής ιστορίας (Bolton, 1992). Επιπλέον, η τεχνική αυτή βοηθάει να αποφευχθεί η εύκολη και μη ρεαλιστική λύση σε κάποια δραματική σύγκρουση (Morgan, & Saxton, 1985). Στην τεχνική αυτή, ο δάσκαλος προτιμάται να ξεκινάει με ένα μονόλογο και πάνω σε αυτόν να κάνουν οι μαθητές ερωτήσεις για να ανακαλύψουν άλλες πτυχές του χαρακτήρα τον οποίο υποδύεται. Επιπλέον, υπάρχει και η επιλογή να δοθεί το σενάριο στους συμμετέχοντες και ο εμπνευστής να παρέμβει σε ρόλο την κατάλληλη στιγμή.

Ιδεοθύελλα: πρόκειται για τη διαδικασία που οι συμμετέχοντες δίνουν τις ιδέες τους πάνω στο θέμα το οποίο πρόκειται να δραματοποιηθεί (Δεδούλη, 2001).

Αντιπαράθεση απόψεων: Η αντιπαράθεση απόψεων είναι μια δραματική τεχνική κατά την οποία οι συμμετέχοντες δημιουργούν επιχειρήματα για δύο αντικρουόμενες απόψεις (Δεδούλη, 2001).

Κάρτες ρόλων: στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτής, ο εμπνευστής δίνει κάρτες ρόλων οι οποίες περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά του ρόλου που πρόκειται να υποδυθεί ο κάθε συμμετέχοντας. Οι ρόλοι μπορεί να είναι ρόλοι που συγκρούονται μεταξύ τους (Τσιάρας, 2005). *«Στόχος είναι η επεξεργασία κατ' εξοχήν κοινωνικών ρόλων, ο πειραματισμός με τη γνώση που έχουν τα μέλη για τον κόσμο γύρω τους και την προσωπική τους ζωή, και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης»* (Κοντογιάννη, 2008:267).

Άγγελοι και διάβολοι/ διάδρομος συνείδησης: Οι συμμετέχοντες δημιουργούν δυο ομάδες και η κάθε ομάδα προτείνει στον ρόλο κάποιο άλλο τρόπο δράσης. Η τεχνική αυτή είναι πολύ χρήσιμη σε περιπτώσεις εσωτερικής σύγκρουσης και σε ηθικά διλήμματα (Τσιάρας, 2005).

Ανακριτική καρέκλα: Οι συμμετέχοντες κάνουν ερωτήσεις σε κάποιον από την ομάδα ο οποίος υποδύεται κάποιο ρόλο και κάθεται σε καρέκλα στη μέση της αίθουσας. Σκοπός είναι να μάθουν όσο περισσότερες πληροφορίες για τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Επιπλέον, μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύεται το ενδιαφέρον για τη δραματική διαδικασία (Τσιάρας, 2005). Μια παραλλαγή της ανακριτικής καρέκλας είναι ο ερωτών να πάρει και εκείνος κάποιο ρόλο, για παράδειγμα ενός δημοσιογράφου ή ενός ανακριτή ή κάποιου φίλου του ήρωα.

Παγωμένη εικόνα: Είναι μια τεχνική η οποία μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για την έναρξη μιας δραματοποίησης. Οι συμμετέχοντες τοποθετούνται στο χώρο για να αναπαραστήσουν μια εικόνα ή ένα συναίσθημα (Τσιάρας, 2005). Με τον τρόπο αυτό οι συμμετέχοντες γνωρίζουν καλύτερα την έκφραση μέσα από το σώμα τους δοκιμάζοντας διαφορετικές σωματικές στάσεις.

Ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου/ ρόλος στον τοίχο: Ένας από τους κεντρικούς ρόλους παρουσιάζεται στο χαρτί ως περίγραμμα ανθρώπου και μέσα γράφονται λέξεις οι οποίες τον χαρακτηρίζουν, όπως συναισθήματα που βιώνει ή σκέψεις που κάνει (Τσιάρας, 2005). Επιπλέον, στο εξωτερικό του περιγράμματος γράφονται χαρακτηρισμοί από τους συμμετέχοντες για τον ρόλο αυτό (Παπαναστασίου, 2018).

Θέατρο της αγοράς: Γίνεται ένας αυτοσχεδιασμός από ένα ή περισσότερους συμμετέχοντες και κατά τη διάρκεια του κάποιο από τα υπόλοιπα μέλη μπορεί να σταματήσει τη ροή του αυτοσχεδιασμού και να πάρει τη θέση ενός από τους πρωταγωνιστές. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, μπορεί να αλλάξει η ροή της ιστορίας και να εξεταστούν διαφορετικές αντιδράσεις και το αποτέλεσμα που έχουν (Τσιάρας, 2005). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες παρατηρούν τη διαδικασία έχοντας περισσότερο το αίσθημα ευθύνης και μπαίνουν στη διαδικασία ανάλυσης και διαπραγμάτευσης αυτού που είδαν (Παπαναστασίου, 2018).

Ομαδική παγωμένη εικόνα: Οι συμμετέχοντες εργάζονται στις ομάδες τους και δημιουργούν μια στατική εικόνα μιας σκηνής που να αναπαριστά τα συναισθήματα των ρόλων, τις σκέψεις αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις. Στη συνέχεια, αναπαριστούν την εικόνα και την αναλύουν. Μέσα από τις ομαδικές παγωμένες εικόνες μπορούμε να

διακρίνουμε σχέσεις εξουσίας και καταπίεση. Επίσης, είναι μια ευκαιρία για να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν τα άτομα που συμμετέχουν. Η ομαδική παγωμένη εικόνα, όπως και η ατομική είναι μια ευκαιρία να γίνει και ανίχνευση σκέψης των χαρακτήρων, πράγμα που οδηγεί στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

**Ανίχνευση σκέψης:** Όταν ο εμπυχωτής αγγίζει τους συμμετέχοντες τότε εκείνοι μιλάνε σαν «σε ρόλο» για τα συναισθήματα τους. Συνήθως, χρησιμοποιούν μικρές προτάσεις ή λέξεις. Η διαδικασία αυτή βάζει τους συμμετέχοντες στη θέση του κάθε ρόλου ενισχύοντας την ενσυναίσθησή τους.

**Αντικείμενα του χαρακτήρα:** Σύμφωνα με τους Neelands & Goode (2000) η χρήση αντικειμένων είναι μια τεχνική η οποία βοηθάει στο χτίσιμο του χαρακτήρα.

**Παντομίμα:** Η παντομίμα έχει ως βάση τη σωματική έκφραση του συμμετέχοντα. Απουσιάζει πλήρως ο λόγος ενώ το σώμα και οι εκφράσεις του προσώπου αναλαμβάνουν την εξιστόρηση της ιστορίας (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 1998).

**Δραματοποίηση:** Στη δραματοποίηση ο εμπυχωτής αντλεί υλικό από κάποιο λογοτεχνικό είδος το οποίο χρησιμοποιείται αυτούσιο και μέσα από την αλλαγή στη φωνή και την κίνηση αποκτά μια θεατρικότητα. Τέτοια κείμενα μπορεί να είναι μύθοι, παραμύθια, λαϊκές αφηγήσεις ακόμη και τραγούδια (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002).

**Γραφή σε ρόλο:** Πρόκειται για την τεχνική κατά την οποία ο συμμετέχων καλείται να γράψει ένα ημερολόγιο ή ένα γράμμα είτε απλά τις σκέψεις του, όντας ακόμα σε ρόλο. Η γραφή σε ρόλο χρησιμοποιείται για να αναδυθούν καλύτερα τα συναισθήματα και οι σκέψεις του δραματικού χαρακτήρα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

**Ηχητικό τοπίο:** Στην περίπτωση αυτή τα μέλη της ομάδας αποδίδουν μια σκηνή της ιστορίας με ήχους που ταιριάζουν, αναπαριστώντας την ατμόσφαιρά της. Αποτελεί μια ευκαιρία για την ομάδα να εξασκηθεί στη συνεργασία αλλά και στην παρατήρηση λεπτομερειών της ιστορίας (Παπαναστασίου, 2018).

**Συμβούλιο:** Τα μέλη μιας ομάδας ενώ βρίσκονται σε ρόλο, συζητάνε για να βρουν μια κοινή λύση για το πώς πρέπει να δράσουν σε κάποια συγκεκριμένη περίπτωση. Η τεχνική αυτή βοηθά τα μέλη να αναπτύξουν την κριτική σκέψη, τον παραγωγικό διάλογο και τη συνεργασία (Παπαναστασίου, 2018).

## **2.2. Συγκρούσεις**

### **2.2.1. Ορισμοί της σύγκρουσης**

Όταν γίνεται λόγος για σύγκρουση, οι περισσότεροι άνθρωποι κάνουν αρνητικούς

συνειρμούς, το πρώτο πράγμα που σκέφτονται είναι μεγάλη ένταση και δυσπιστία, η οποία θα καταλήξει σε νίκη της μίας από τις δύο πλευρές. Η σύγκρουση παρόλα αυτά σύμφωνα με τον Jehn (1995), όπως αναφέρει η Μαυράντζα (2011), δεν είναι τόσο απλό φαινόμενο, μπορεί να έχει στόχο το άτομο, επομένως να είναι διαπροσωπική ή το έργο, μπορεί να έχει καταστροφικά αποτελέσματα ή παραγωγικά. Όταν κανείς βρεθεί αντιμέτωπος με μια σύγκρουση μπορεί να αποφασίσει να τη διαχειριστεί, να ανεχθεί την κατάσταση ή να την αγνοήσει. Όπως και να έχει, η σύγκρουση πρόκειται για συνηθισμένο κομμάτι της κοινωνικής ζωής και για να υπάρχει πρόοδος και εξέλιξη στην κοινωνία θα πρέπει να μπορούμε να τη διαχειριστούμε έτσι, ώστε να μπορούν να επωφεληθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι (Μαυράντζα, 2011).

Αναζητώντας έναν ορισμό της έννοιας σύγκρουσης, σπάνια βρίσκουμε έναν ενιαίο ορισμό καθώς αυτή εμπεριέχει πολλές διαφορετικές κατηγορίες. Παρόλα αυτά, έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες να οριστεί η έννοια πιο γενικά, κάποιες από τις οποίες αναφέρονται παρακάτω.

Όπως αναφέρει ο Robbins (1989) η σύγκρουση είναι μια διαδικασία που κάποιος προσπαθεί να σταματήσει ή να περιορίσει την ενέργεια του άλλου υποκειμένου. Εναλλακτικά υποστηρίζει ότι ως σύγκρουση μπορούμε να θεωρήσουμε κάθε αντίδραση ή ανταγωνιστική αλληλεπίδραση.

Σε άλλο ορισμό των Masters & Albright (2002) αναφέρεται ότι η σύγκρουση συμβαίνει όταν δύο ή περισσότερα άτομα που εξαρτώνται το ένα από το άλλο διαφωνούν. Με την έννοια αλληλεξάρτησης, εννοείται ότι η σύγκρουση δεν γίνεται να επιλυθεί προς ικανοποίηση και των δύο μερών χωρίς αμοιβαία προσπάθεια.

Η παραδοχή αυτή, ότι δηλαδή χρειάζεται αμοιβαία προσπάθεια για την επίλυση των συγκρούσεων συμφωνεί με τον ορισμό του Baginsky (2004) ότι η σύγκρουση είναι φαινόμενο, το οποίο ανάλογα με το πώς θα το διαχειριστεί κανείς μπορεί να έχει καταστροφικές ή εποικοδομητικές συνέπειες. Όταν το διαχειριστούμε σωστά μπορεί να καταφέρουμε να φτάσουμε σε συμφωνία. Μέσα από τη διαδικασία αυτή αναπτύσσονται τα μέλη της σύγκρουσης την προσωπικότητά τους, δεξιότητες αλλά και έναν τρόπο σκέψης, ο οποίος προσπαθεί να διασφαλίσει ότι όλα τα μέλη θα βγουν όσο περισσότερο κερδισμένα γίνεται.

Από κοινωνιολογικής προσέγγισης, εκπρόσωποι της σχολής των συγκρούσεων υποστηρίζουν ότι «Οι συγκρούσεις στην κοινωνία δεν σχετίζονται μόνο με την κατοχή του πλούτου, αλλά και με την κατοχή της κοινωνικής δύναμης ανάμεσα σε διαφορετικές

ομάδες συμφερόντων. Οι κυρίαρχες ομάδες επιδιώκουν τη διατήρηση των δεδομένων σχέσεων, ενώ οι κυριαρχούμενες ομάδες επιδιώκουν την ανατροπή τους» (Κασιμάτη et al., 2015:22).

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα προσέγγιση είναι αυτή του Robbins (2005), ο οποίος ορίζει τη σύγκρουση «ως μια διαδικασία που ξεκινάει όταν η μια πλευρά έχει την αντίληψη ότι μια άλλη πλευρά έχει επηρεάσει ή πρόκειται να επηρεάσει αρνητικά κάτι για το οποίο η άλλη πλευρά νοιάζεται». (Digvijaysinh, 2013: 7) Αυτός ο ορισμός εστιάζει στο ότι η σύγκρουση σχετίζεται με το πως αντιλαμβανόμαστε την κατάσταση και όχι απαραίτητα σε αληθινά γεγονότα. Αναφέρεται στη συναισθηματική φύση της σύγκρουσης, κάνοντας αναφορά στη λέξη «νοιάζεται». Επίσης, δηλώνει ότι περισσότερες από μία πλευρές εμπλέκονται και ότι μπορεί να σχετίζονται μελλοντικά και άλλες συνιστώσες σε αυτή.

### **2.2.2. Είδη συγκρούσεων**

Οι συγκρούσεις είναι πολύ συχνό φαινόμενο στην καθημερινότητα του ανθρώπου και στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Για τον λόγο αυτό, για να τις μελετήσουμε μπορούμε να τις κατηγοριοποιήσουμε σε ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές και οργανωσιακές ανάλογα με τον χώρο που λαμβάνουν μέρος (Μαυράντζα, 2011: 6). Παράλληλα μπορούμε να τις χαρακτηρίσουμε συμμετρικές ή ασύμμετρες ανάλογα με την ισχύ των εμπλεκόμενων μερών (Τσιάρας, 2008).

Η ενδοπροσωπική σύγκρουση είναι εσωτερική για το άτομο και είναι δύσκολο να την αναλύσει και να τη διαχειριστεί κανείς. Κάνουμε λόγο για ενδοπροσωπική σύγκρουση όταν κάποιος πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε υποχρεωτικές λύσεις που αντικρούει η μια την άλλη. Αυτό συμβαίνει όταν ένα άτομο κατέχει περισσότερους από έναν ρόλους στην κοινωνία και καλείται να πράξει σύμφωνα με τον έναν ρόλο, σε βάρος του άλλου. Για παράδειγμα, ένας προπονητής μπάσκετ που ο γιος του δεν απέδωσε καλά, ως πατέρας θα έπρεπε να τον παρηγορήσει αλλά ως προπονητής να τον επιπλήξει (Γαβρηλάκη, 2009: 12). Σε τέτοιες περιπτώσεις συχνά το άτομο βιώνει σύγχυση και εκφράζει το συναίσθημα αυτό με διάφορες συμπεριφορές, από απάθεια και άνοια ως υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ και καταστροφικές συμπεριφορές (Digvijaysinh, 2013).

Η οργανωσιακή σύγκρουση όπως υποστηρίζουν οι Stoner & Wankel (1988) πρόκειται για την περίπτωση όπου δυο ή περισσότερα μέλη μιας οργάνωσης συγκρούονται επειδή έχουν διαφορετική θέση, στόχους, αξίες ή αντιλήψεις. Σε

οργανισμούς συναντάμε συγκρούσεις μεταξύ δύο διαφορετικών τομέων της επιχείρησης, συγκρούσεις μέσα στον ίδιο τομέα και συγκρούσεις μεταξύ διαφορετικών οργανισμών (Digvijaysinh, 2013).

Όταν δύο άτομα διαφωνούν τότε πρόκειται για διαπροσωπική σύγκρουση. Οι συγκρούσεις αυτές συμβαίνουν σε κοινωνικές οργανώσεις όπως η οικογένεια ή το σχολείο και έχουν ως αποτέλεσμα να πλήττεται η δομή και η λειτουργία τους (Μαυράντζα, 2011:6). Η διαπροσωπική σύγκρουση δίνει έμφαση στη δυαδική σχέση. Σύγκρουση μεταξύ ατόμων μπορεί να προκληθεί για πολλές ατομικές διαφορές που περιλαμβάνουν την προσωπικότητα, τη συμπεριφορά, τις αξίες, τον τρόπο αντίληψης των πραγμάτων και άλλες διαφορές. Μπορεί να έχει αντικειμενική βάση ή συναισθηματική ή να αποτελεί συνδυασμό. Για παράδειγμα, δύο άτομα που διαφωνούν για το αν πρέπει να γίνει η πρόσληψη ενός ατόμου στηρίζουν τη σύγκρουση αυτή σε αντικειμενικά γεγονότα, ενώ δύο άτομα που έρχονται σε αντιπαράθεση συνεχώς για τις ενδυματολογικές επιλογές του άλλου είναι αποτελούν παράδειγμα συναισθηματικής διαπροσωπικής σύγκρουσης (Digvijaysinh, 2013).

Παρόλα αυτά, τις περισσότερες φορές όταν λαμβάνει χώρα μια σύγκρουση ταυτόχρονα έχει παραπάνω από μία διαστάσεις. Η πρώτη και προφανής διάσταση είναι η διαπροσωπική διάσταση. Δηλαδή, η σύγκρουση των δύο διαφορετικών ατόμων λόγω της διαφορετικότητας στον χαρακτήρα και τις απόψεις τους. Η δεύτερη διάσταση είναι η κοινωνική, δηλαδή η σύγκρουση των δύο ρόλων που τα άτομα κατέχουν στην κοινωνία. Η τρίτη είναι η ενδοπροσωπική που πρόκειται για την αμφιβολία του ατόμου για το αν ο τρόπος συμπεριφοράς του είναι ο πρέπων (Βασιλείου, & Κεχαόγλου, 2015: 18-19).

### **2.2.3. Αιτία συγκρούσεων- ψυχολογική σκοπιά**

Σύμφωνα με τον Baldwin (1992) το άτομο έχει προσδοκίες, για τα γεγονότα που θα λάβουν μέρος στις διαπροσωπικές του σχέσεις, που τις εσωτερικεύει σε μορφή διαπροσωπικών σχημάτων. Πρόκειται για σχήματα εαυτού, πως δηλαδή αναπαριστά τον εαυτό του, και σχήματα των άλλων αλλά και σενάρια για το ποια συμπεριφορά θα αναπαραστήσει ποια αντίδραση (Baldwin, 1992: 468).

Μελετώντας αυτές τις εσωτερικεύσεις έχει ενδιαφέρον να αναφέρουμε τα τέσσερα ενεργά μοντέλα δεσμού, τα οποία σχετίζονται με την πρόσληψη πληροφοριών στη σχέση και συνεπώς στην αντίστοιχη συμπεριφορά (Καφέτσιος, 2005). Πρώτα, θα αναφερθούμε στον ασφαλή τύπο, ο οποίος μπορεί να ρυθμίσει λειτουργικά τα

συναισθήματά του και έχει καλή εικόνα για τον εαυτό του και τους άλλους. Επιπλέον, υπάρχει ο τύπος αποφυγής που ανάλογα με τον τρόπο που αντιδρά χωρίζεται σε απορριπτικός και φοβικός. Ο τύπος αποφυγής έχει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του και για τους άλλους. Στην περίπτωση που είναι απορριπτικός καταπιέζει τα αρνητικά συναισθήματα, ενώ στην περίπτωση που είναι φοβικός υπέρ-δραστηριοποιεί τα αρνητικά συναισθήματα. Τέλος, ο τύπος άγχους-εμμονής έχει κακή εικόνα για τον εαυτό του και καλή για τους άλλους.

Όταν το ενήλικο άτομο βιώνει αρνητικά συναισθήματα μέσα από μία κατάσταση ενεργοποιεί τα ενεργά μοντέλα δεσμού και έτσι αντιδρά και νιώθει διαφορετικά ανάλογα με τον τύπο στον οποίο ανήκει. Για παράδειγμα, στον αγχώδη τύπο βλέπουμε υπέρ-δραστηριοποίηση του αρνητικού συναισθήματος με σκοπό τη ρύθμιση του. Από την άλλη, ο απορριπτικός τύπος προσπαθεί να απενεργοποιήσει τον δεσμό που προκαλεί τα αρνητικά συναισθήματα ή να περιορίσει τις πληροφορίες που έχουν σχέση με τον δεσμό αυτόν και την απειλή στις σχέσεις, ελαχιστοποιώντας τη συναισθηματική επίπτωση (Καφέτσιος, 2018).

Επίσης, τα ενεργά μοντέλα δεσμού σχετίζονται με την έκφραση και τη ρύθμιση του συναισθήματος (Καφέτσιος, 2018). Δηλαδή, τα ασφαλή άτομα νιώθουν περισσότερο θετικά συναισθήματα τόσο ατομικά όσο και στις σχέσεις τους (Simpson, 1990). Οι υπόλοιποι τύποι δεσμών είναι πιθανόν να νιώθουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα (Feeney, 1995).

#### **2.2.4. Στάδια της σύγκρουσης**

Η σύγκρουση δεν δημιουργείται από τη μια στιγμή στην άλλη. Μελετώντας την μπορούμε να τη χωρίσουμε σε στάδια. Τον διαχωρισμό αυτό επιχείρησαν οι Appelbaum, Abdallah & Shapiro (1999) που διέκριναν τέσσερα στάδια της σύγκρουσης.

Αρχικά, υπάρχει η «Προϋπάρχουσα κατάσταση», η οποία ευνοεί τη δημιουργία συγκρούσεων και σχετίζεται με παράγοντες όπως η ιδιοσυγκρασία, η ιεραρχία που ίσως υπάρχει μεταξύ των ατόμων αλλά και τα καθήκοντα του καθενός. Το δεύτερο στάδιο, είναι το στάδιο «Προσωποποίηση και γνώση της σύγκρουσης», αφού προηγουμένως οι καταστάσεις το ευνοούν, η σύγκρουση σε αυτή την φάση παίρνει μορφή και προσανατολίζεται σε κάποιο ή σε κάποια άτομα. Το τρίτο στάδιο είναι το στάδιο «Εκδήλωση της σύγκρουσης». Η εκδήλωση αυτή μπορεί να γίνει με τρόπο είτε διακριτικό είτε επιθετικό, για παράδειγμα μπορούμε να υπάρχει από διάλογος μέχρι και βιαιοπραγία. Το τέταρτο στάδιο πρόκειται για τις «Συνέπειες της σύγκρουσης» που



μπορούν να είναι είτε αρνητικές είτε θετικές ανάλογα με τη διαχείρισή της (Appelbaum, Abdallah & Shapiro, 1999).

Υπάρχουν φυσικά και διαφορετικές προσεγγίσεις, όπως αυτή του Kernberg (1998) όπως αναφέρεται στο Καραγιάννη & Ρουσσάκης (2015) που διαχωρίζει τη σύγκρουση σε πέντε στάδια. Ως πρώτο, καθορίζει το λανθάνον στάδιο σύγκρουσης, αυτό το στάδιο είναι η φάση στην οποία συμβαίνει μια αλλαγή που θα μπορούσε να αλλάξει τις ισορροπίες. Έπειτα, παίρνει μέρος το στάδιο που η σύγκρουση γίνεται αντιληπτή αλλά δεν υπάρχει το αίσθημα της απειλής στα άτομα. Έπειτα, ακολουθεί το στάδιο της σύγκρουσης που βιώνεται. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από αίσθημα απειλής και μεγάλη ένταση. Λόγω των συναισθημάτων αυτών φτάνουμε στο στάδιο της εκδήλωσης της σύγκρουσης με διάφορους τρόπους άλλοτε πιο ήπια μέσα από διαφωνίες και άλλοτε μεγαλύτερες εκδηλώσεις, ακόμα και επιθέσεις. Τέλος, όπως και στην περίπτωση των Appelbaum, Abdallah & Shapiro (1999) που αναφέρθηκε παραπάνω, έχουμε τη φάση των αποτελεσμάτων της σύγκρουσης.

#### **2.2.5. Συνέπειες των συγκρούσεων**

Ως προς τις συνέπειες των συγκρούσεων, κρίνεται σκόπιμο να ερευνήσουμε το θέμα όσο γίνεται πιο σφαιρικά, παρουσιάζοντας τόσο αρνητικές όσο και θετικές συνέπειες του φαινομένου. Κάποιες από τις αρνητικές συνέπειες μιας σύγκρουσης είναι η ανεύθυνη συμπεριφορά, η μείωση της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα αλληλεπιδρώντα άτομα, η μεγέθυνση των διαφορών τους και η μείωση της παραγωγικότητας του ατόμου (Lippitt, 1982). Από την άλλη, μέσα από τη σωστή διαχείριση των συγκρούσεων το άτομο εξασκείται στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων αλλά και στον σεβασμό του εαυτού του και του άλλου (Μπρούζος, & Κουζούνη, 2003).

Ο Μπρούζος (1995) υποστηρίζει ότι οι συγκρούσεις επιδρούν και θετικά στο άτομο. Όταν γίνουν αντιληπτά τα θετικά στοιχεία της σύγκρουσης, τότε μια στατική επικοινωνία μπορεί να αποκτήσει κινητικότητα. Πέραν τούτου, όταν ένα άτομο καλείται να επιλύσει μια σύγκρουση, μέσα από τη διαδικασία ωριμάζει και διαμορφώνει την προσωπικότητά του.

Σε κοινωνικό επίπεδο, ο Μπρούζος (1995) θεωρεί ότι οι συγκρούσεις έχουν και θετικές και αρνητικές επιδράσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι συγκρούσεις προάγουν την αλλαγή και την πρόοδο, ενώ σε άλλες την εμποδίζουν. Στη δεύτερη περίπτωση, παρατηρούμε συγκρούσεις που αφορούν καίρια και συνολικά ζητήματα της κοινωνίας, όπως αξίες και κανόνες, να αποφεύγονται, προς αποφυγή πολλών μικρών επιμέρους

συγκρούσεων. Παρόλα αυτά, η αποφυγή κοινωνικών συγκρούσεων προς διασφάλιση μιας εικονικής αρμονίας είναι ανεπιθύμητη.

Ο Gordon (1994) αναφέρεται στη σύγκρουση ως δοκιμασία στη σχέση δύο ατόμων. Μπορεί να οδηγήσει στην απόλυτη καταστροφή ή στην πιο ουσιαστική ένωση. Άλλοτε οδηγεί σε ατελείωτες εντάσεις και άλλοτε σε βαθιά κατανόηση του άλλου. Σύμφωνα με τον ίδιο, μια σχέση με συχνές συγκρούσεις ενδέχεται να είναι πιο υγιής από μια σχέση χωρίς καθόλου συγκρούσεις.

Από την άλλη, ο Simpson (1990) ερμήνευσε τη σύγκρουση ως καταστροφική όταν οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη διαδικασία ως παιχνίδι «χάνω-κερδίζω» και όχι ως αφορμή για συζήτηση και αναστοχασμό. Αντιθέτως, χαρακτήρισε τη σύγκρουση ως δημιουργική, όταν υπάρχει ομαδικό πνεύμα και οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά.

Ο Weeks (1992) θεώρησε τη σύγκρουση ως μια ευκαιρία για το άτομο να οριοθετήσει την υπάρχουσα σχέση. Η σύγκρουση υπάρχει σε κάθε σχέση, και μέσα από αυτή αποκαλύπτονται οι διαφορετικές πτυχές του ατόμου, οι οποίες είναι υπεύθυνες για τη συναναστροφή του με τους άλλους.

#### **2.2.6. Οι πέντε στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων**

Όταν κάποιο άτομο έρχεται αντιμέτωπο με μια διαπροσωπική σύγκρουση, οι τρόποι με τους οποίους επιλέγει να τη διαχειριστεί είναι πέντε: Η αποφυγή, η παραχώρηση ή αλλιώς εξομάλυνση, η κυριαρχία, ο συμβιβασμός και η συνεργασία. Η τακτική που θα ακολουθήσει το άτομο εξαρτάται από το ποιας μεριάς το συμφέρον θα προσπαθήσει να εξυπηρετήσει (Λάζου, 2018).

Στην περίπτωση της αποφυγής, δεν υπάρχει ενδιαφέρον για την εξυπηρέτηση καμίας από τις δύο συγκρουόμενες πλευρές. Το άτομο αστειεύεται ή κάνει άσχετες παρατηρήσεις για να αποπροσανατολίσει από το θέμα, άλλοτε προσποιείται ότι δεν γνωρίζει για το θέμα ή διαφορετικά αποφεύγει να αναφέρεται σε αυτό. Ο λόγος που κάποιο άτομο ακολουθεί αυτή την τακτική είναι για να αποφύγει την ένταση ή δυσάρεστα συναισθήματα. Επίσης, μπορεί να είναι δείγμα της ανασφάλειας που έχει το άτομο ως προς το αν μπορεί να διαχειριστεί τη σύγκρουση (Madalina, 2015). Η στρατηγική αυτή, δεν έχει θετικά αποτελέσματα, δεν βοηθάει στην επικοινωνία και σίγουρα δεν οδηγεί σε κέρδος καμιά από τις δύο πλευρές (Gross, & Guerrero, 2000).

Η εξομάλυνση/παραχώρηση πρόκειται για μια στρατηγική η οποία στοχεύει στην αποκατάσταση της αρμονίας και της ηρεμίας στη σχέση των ατόμων. Το άτομο σε αυτή την περίπτωση θυσιάζει τις δικές του επιδιώξεις, υποχωρώντας προκειμένου να

εξυπηρετήσει τις ανάγκες του άλλου. Αυτή η τακτική έχει ως αποτέλεσμα την καταπίεση του εαυτού αλλά και την απουσία δημιουργικότητας (Gross, & Guerrero, 2000). Πρόκειται για μία τακτική, η οποία συνίσταται όταν τα συμφέροντα της μίας πλευράς είναι λιγότερο σημαντικά και θεωρείται καλύτερη από την τακτική της αποφυγής, γιατί το πρόβλημα αναγνωρίζεται και υπάρχει συμφωνία η μια πλευρά να κάνει ότι θέλει η άλλη. Από την άλλη, υπάρχει ο κίνδυνος να μην έχει επιλυθεί η σύγκρουση και να εκδηλωθεί στο μέλλον (Καραγιάννη, & Ρουσσάκης, 2015).

Η κυριαρχία, αποτελεί την αντίθετη τακτική από αυτή της παραχώρησης αλλά και από αυτή της συνεργασίας. Το άτομο στην περίπτωση αυτή επιμένει να εξυπηρετηθούν τα δικά του συμφέροντα έναντι των άλλων. Σαν στρατηγική, στηρίζεται στην επίθεση, στην επίμονη συμπεριφορά και στη δύναμη που δίνει η θέση (Gross, & Guerrero, 2000). Συνήθως αυτή η τακτική ακολουθείται όταν μια απόφαση πρέπει να παρθεί άμεσα (Madalina, 2015).

Ο συμβιβασμός από την άλλη, είναι μια μετριοπαθής τακτική. Τα συμφέροντα και των δύο πλευρών ικανοποιούνται μερικώς και καμία από τις δυο μεριές δεν είναι εξ ολοκλήρου νικήτρια, αντιθέτως ο πρωταρχικός στόχος είναι να βρεθεί κάποια λύση που να περιέχει κοινά σημεία (Μητσαρά, & Ιορδανίδης, 2015). Στην περίπτωση που δεν υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στα συγκρουόμενα μέλη, η τακτική του συμβιβασμού είναι η δεύτερη πιο κατάλληλη με μόνο φόβο η εξυπηρέτηση κάποιων αναγκών να δημιουργήσει συγκρούσεις στο μέλλον (Μαυράντζα, 2011).

Η συνεργασία, αποτελεί την πιο επιθυμητή τακτική. Η στρατηγική αυτή απαιτεί περισσότερο χρόνο και ενέργεια και από τις δύο μεριές, και έχει ως αποτέλεσμα το κέρδος και των δύο (Κορ, 2010). Σε αυτή την περίπτωση, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητα τους, ενώ δίνεται έμφαση στην επίτευξη κοινών στόχων αντί προσωπικών. Επιπλέον, διερευνώνται εναλλακτικοί τρόποι δράσης και τα άτομα λαμβάνουν υπόψη τις αιτίες της σύγκρουσης (Μητσαρά, & Ιορδανίδης, 2015). Η συνεργασία, συνολικά, είναι ένας τρόπος να μετατραπεί η σύγκρουση σε ευκαιρία για βαθύτερο δέσιμο και βελτίωση της επικοινωνίας.

#### **2.2.7. Τεχνικές που βοηθούν στη διαχείριση συγκρούσεων**

Κατά την αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης υπάρχουν συμπεριφορές, οι οποίες βοηθούν στην επίλυσή της και συμπεριφορές που δυσχεραίνουν την κατάσταση.

Ο καλύτερος τρόπος να αντιμετωπίσει κανείς αποτελεσματικά μια σύγκρουση είναι με δικαιοσύνη και φιλικά, δηλαδή να μπορεί να εκφράζεται μέσα σε αυτή

μειώνοντας την ένταση και δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ειρηνική επίλυσή της (Heaney, 2001). Πέραν όμως από το να εκφράζεται κανείς συναισθηματικά, είναι πολύ σημαντικό να κατανοεί την άλλη πλευρά και τις ανάγκες του άλλου (Everard & Morris, 1999). Επίσης, τα εμπλεκόμενα μέρη θα πρέπει να σκέφτονται λογικά και να έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τη διατήρηση καλών σχέσεων και την εκπλήρωση των στόχων όλων των πλευρών.

Μια τακτική που θα πρέπει να ακολουθούν τα άτομα είναι να αντιμετωπίζουν τη σύγκρουση άμεσα, εφόσον υπάρχει επαρκής χρόνος και ενέργεια ψυχική και σωματική. Εφόσον πληρούνται αυτές οι προϋποθέσεις το άτομο θα πρέπει να περιγράψει την κατάσταση στην άλλη πλευρά αλλά και να πάρει τον χρόνο να ακούσει την άλλη οπτική. Αφού γίνει αυτή η συζήτηση, τα άτομα θα πρέπει να δεσμευτούν ότι θα την επιλύσουν, όπως και παρόμοιες μελλοντικές καταστάσεις, άμεσα (Knippen, & Green, 1999). Σε όλη αυτή τη διαδικασία, χρήσιμες αρετές είναι η ανεκτικότητα, η επιμονή, η εμπιστοσύνη και η στοργικότητα.

Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999), εκτός από τα παραπάνω, τα οποία επισημαίνουν και οι ίδιοι, είναι πολύ σημαντικό να εκφράζουμε τα συναισθήματα στο ίδιο το άτομο με το οποίο ερχόμαστε σε αντιπαράθεση και όταν αυτό είναι δύσκολο να χρησιμοποιούμε τη βοήθεια κάποιου τρίτου ατόμου, που με την παρουσία του στη συζήτηση θα εξομαλύνει τα πνεύματα. Η θετική σκέψη και στάση του ατόμου, καθώς και η ενεργητική ακρόαση είναι πολύ χρήσιμες. Γενικότερα, είναι πολύ βοηθητικό να βλέπουμε τη σύγκρουση ως ευκαιρία να δημιουργήσουμε μια βαθύτερη σχέση με τον άλλο (Heaney, 2001).

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν πολλές τακτικές που δυσχεραίνουν την επίλυση μιας σύγκρουσης. Είναι πολύ σημαντικό να αποφύγουμε τις προσωπικές επιθέσεις. Επιπλέον, θα πρέπει το άτομο να βρει έναν τρόπο να μη καταφύγει ούτε σε συγκρουσιακή συμπεριφορά αλλά ούτε σε υποτακτική (Heaney, 2001). Ένα συνηθισμένο ατόπημα που είναι σκόπιμο να αποφεύγεται, είναι η σύγκρουση να σχετίζεται με το πρόσωπο και τον χαρακτήρα του, πράγμα που δυσκολεύει την κατάσταση, γιατί μπορεί να πάρει τη μορφή προσβολής. Τέλος, συχνά σε μια σύγκρουση τα άτομα δεν λαμβάνουν υπόψη καθόλου το συμφέρον της αντίθετης πλευράς, ως αποτέλεσμα υιοθετείται η νοοτροπία «όλα ή τίποτα» που δεν αφήνει χώρο στη συνεργασία ή το συμβιβασμό (Everard & Morris, 1999).

## **2.3. Εκπαίδευση Ενηλίκων**

### **2.3.1. Δια Βίου Μάθηση**

Όπως υποστηρίζουν οι μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, η παραμονή αλλά και η επιστροφή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες τους βοηθάει να υπερβούν εμπόδια που συναντούν στη ζωή τους (Καραντζή, & Μαργαρώνη, 2012). Τα οφέλη της Δια Βίου Μάθησης είναι πολλαπλά, πρόκειται από τη μια για ένα μέσο κοινωνικής ανέλιξης σε μια ανώτερη κοινωνική τάξη, ένα μέσο να κερδίσουν περισσότερες κοινωνικές απολαβές από το επάγγελμά τους αλλά και ένα μέσο να φτάσουν σε ένα μεγαλύτερο επίπεδο αυτογνωσίας και ολοκλήρωσης (Jarvis, 1985). Όπως υποστηρίζει ο Jarvis (2011), μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης το άτομο γίνεται περισσότερο ικανό να λύσει τις δυσαρμονίες στο περιβάλλον του, πράγμα που μπορεί να συμβεί ενώ παράλληλα μετασχηματίζει την προσωπικότητά του.

Από την άλλη ο Freire (1977) τονίζει τα οφέλη που έχει η Δια Βίου Μάθηση σε κοινωνικό επίπεδο. Θεωρεί δηλαδή, ότι μέσα από τον μετασχηματισμό που δέχεται το άτομο είναι πιθανότερο να αναλάβει πολιτική δράση με σκοπό την κοινωνική αλλαγή και έτσι να οδηγηθεί σε δράσεις που θα τον απελευθερώσουν από καταπιεστικές καταστάσεις.

Σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες υπάρχουν διάφορες απόψεις. Παρόλα αυτά έχουν βρεθεί κάποια κοινά σημεία, όπως για παράδειγμα ότι η αξιολόγηση των εμπειριών τους, η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ενεργητικά αλλά και ο σεβασμός στο γεγονός ότι ο καθένας μαθαίνει διαφορετικά έχουν αποδειχθεί χρήσιμες τακτικές για να γίνει η διαδικασία περισσότερο αποτελεσματική (Κόκκος, 2005).

Ο ΕΟΠΠΕΠ (2014: 9-12) έχει διαχωρίσει τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων που λαμβάνουν εκπαίδευση ως ενήλικες σε πέντε κατηγορίες:

Η πρώτη κατηγορία είναι τα κίνητρα, οι περισσότεροι ξεκινούν την εκπαίδευση έχοντας κάποιο στόχο, είτε επαγγελματικό, είτε προσωπικής ανάπτυξης, είτε εκπλήρωσης κάποιων κοινωνικών ρόλων. Άλλοτε, το κίνητρο είναι η λήψη κάποιου επιδόματος ή η παρότρυνση από τον εργοδότη. Επειδή οι στόχοι τους είναι συγκεκριμένοι επιθυμούν η εκπαίδευση να τους απαρτίζει επαρκώς, άμεσα και με πρακτικό τρόπο προκειμένου να πετύχουν το αποτέλεσμα που επιθυμούν.

Το δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό τους είναι ότι έχουν διαφορετικές εμπειρίες που θέλουν να αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Με αυτό τον τρόπο το

μάθημα γίνεται περισσότερο ενδιαφέρον και προσωποποιημένο.

Το τρίτο χαρακτηριστικό των ενηλίκων ως μαθητές είναι ότι έχουν συνηθίσει σε συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν. Συγκεκριμένα, άλλοι είναι οπτικοί τύποι, άλλοι είναι ακουστικοί τύποι και άλλοι προτιμούν να μαθαίνουν με βιωματικό τρόπο. Η διδασκαλία στους ενήλικες θα πρέπει να αναδιαμορφώνεται, επομένως, σύμφωνα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων.

Ακόμη μια ιδιότητα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων είναι η θέληση τους να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία. Δηλαδή να λένε την άποψη τους, να υπάρχει διάλογος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να μην παρουσιάζεται ο καθηγητής ως αυθεντία.

Ως τελευταίο χαρακτηριστικό είναι ότι, σε αντίθεση με τους ανήλικους εκπαιδευόμενους, οι ενήλικες συναντούν πολλά εμπόδια στη μάθηση. Αρχικά, πολλές φορές το μάθημα μπορεί να συμπέσει με κάποια κοινωνική υποχρέωση και έτσι το άτομο να μην μπορέσει να το παρακολουθήσει. Βεβαίως, ακόμη και αν δεν συντρέχει κάποιος εξωτερικός παράγοντας, στοιχεία του χαρακτήρα τους ή πεποιθήσεις και αξίες που έχουν υιοθετήσει στη ζωή τους μπορούν να τους αποτρέψουν να ολοκληρώσουν τη διαδικασία. Η ψυχολογία του ενήλικου ατόμου συχνά αναστέλλει την εκπαίδευσή του διότι χαρακτηριστικά όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης που διακρίνουν ορισμένους, δημιουργούν την αίσθηση ανικανότητας ακόμη και να προσπαθήσουν.

Η δραματική τέχνη ως μέσο εκπαίδευσης ενηλίκων είναι μια καινούρια μεθοδολογία, η οποία λαμβάνει μέρος συνήθως σε μέρη όπως είναι φυλακές, κέντρα απεξάρτησης, κέντρα ψυχικής υγείας και κέντρα μεταναστών (Μιχαήλ, 2017). Στο εξωτερικό, ο Brian Woolland (1999) υλοποιεί προγράμματα εκπαιδευτικού δράματος, σε ευπαθείς ομάδες όπως είναι κρατούμενοι ή φοιτητές σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Οι άνθρωποι αυτοί συνήθως έχουν ανάγκη ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους, κάτι που το εκπαιδευτικό δράμα τους προσφέρει. Παράλληλα, τους βοηθά να καλλιεργήσουν καλύτερες σχέσεις και να συνεργάζονται καλύτερα.

### **2.3.2. Σημασία καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων σε ενήλικες**

Παρά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι η Τσιμπούκλη (2005:72) αναφέρει ότι *«η έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων είναι πολύ σημαντική για την εξασφάλιση ποιότητας στη φροντίδα του εαυτού, την κινητοποίηση για τη βελτίωση της υγείας ή της εκπαίδευσής τους και για την*

*πρόληψη φαινομένων όπως η πρόωρη εγκατάλειψη θεραπείας απεξάρτησης ή η σχολική διαρροή που σχετίζεται με έλλειμμα ή εξασθένηση αυτών των δεξιοτήτων». Οι κοινωνικές δεξιότητες αυτές αποτελούνται από την ενσυναίσθηση και την ικανότητα στις σχέσεις με τους άλλους και είναι βασικό θεμέλιο των διαπροσωπικών σχέσεων (Κόκκος, 2005).*

Για να υλοποιηθεί η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων σε ενήλικες θα πρέπει ο εκπαιδευτής να λάβει υπόψη κάποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Ως πρώτη προϋπόθεση είναι πολύ σημαντικό να διαπιστωθεί ποιες είναι οι ελλείψεις των ατόμων στην κάλυψη αυτών των δεξιοτήτων αλλά και κατά πόσο υπάρχει θέληση από μέρους τους να τις καλύψουν. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτής να διεξάγει το μάθημα με ποικίλες μεθόδους, όπως είναι τα παιχνίδια ρόλων, οι προσομοιώσεις, οι αφηγήσεις που μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για διερεύνηση και συζήτηση και άλλες βιωματικές δραστηριότητες. Λόγω της παγίωσης απόψεων και στάσεων ζωής των ενηλίκων είναι πολύ σημαντικός ο χρόνος και η διαρκής εξάσκηση πάνω σε αυτές τις κοινωνικές δεξιότητες. Η ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων είναι επίσης ένα χαρακτηριστικό που θα κάνει μια διδασκαλία ενηλίκων περισσότερο πετυχημένη. Άλλο ένα συστατικό που βοηθά στην επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο αναστοχασμός τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και στο τέλος για τυχόν βελτιώσεις. Τέλος, αυτός ο οποίος θα υλοποιήσει το πρόγραμμα θα πρέπει να μπορεί να εφαρμόσει τις γνώσεις του πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2005).

## **2.4. Συναίσθημα και διαχείριση συγκρούσεων**

### **2.4.1. Συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις**

Η οργάνωση και η διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων είναι μια λειτουργία του συναισθήματος. Οι De Rivera & Grinkis (1986) και ο Parkinson (1995) όπως αναφέρει και ο Καφέτσιος (2018) υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα γίνονται αντιληπτά τόσο από το άτομο που τα εκφράζει όσο και από το άτομο που τα αποδέχεται. Επομένως, τα συναισθήματα συντελούν στη διατήρηση αλλά και την αλλαγή στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Τα συναισθήματα που βιώνει το άτομο, μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το μήνυμα του συνομιλητή. Αυτός είναι ο λόγος που η αυτεπίγνωση είναι πολύ σημαντική για τη διατήρηση καλών σχέσεων μεταξύ των ατόμων (Forgas, Williams & Wheeler, 2001).

Μια άλλη ιδιότητα των συναισθημάτων που έχει επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι η «συναισθηματική μετάδοση». Η συναισθηματική μετάδοση πρόκειται

για μια διεργασία που τα μέλη μοιράζονται τη συναισθηματική κατάσταση που εκφράζεται από τα άλλα άτομα της ομάδας. Αυτό συμβαίνει είτε σε δυαδικές είτε σε ομαδικές καταστάσεις, όταν υπάρχει μίμηση και συγχρονισμός της συμπεριφοράς που εκφράζει ένα συναίσθημα, όπως για παράδειγμα οι εκφράσεις του προσώπου, η αλλαγή στη φωνή ή στη στάση του σώματος. Επομένως, η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου επηρεάζει τη συμπεριφορά των ατόμων όταν έρχονται σε σύγκρουση (Forgas, 1994).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Mandler (1975), τα συναισθήματα περιέχουν προσδοκίες, οι οποίες βρίσκονται είτε στο ασυνείδητο είτε στο συνειδητό νου, και αποτελεί αναγκαιότητα για την εξέλιξη της ψυχής το να αναγνωρίζεται ασυμφωνία μεταξύ προσδοκίας και πραγματικότητας. Όσο μάλιστα πιο μεγάλη είναι η αλληλεξάρτηση των ατόμων τόσο πιο ισχυρά συναισθήματα δημιουργούνται.

#### **2.4.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και σύγκρουση**

Σύμφωνα με την έρευνα των Rahim και Minors (2003), τρεις από τις πέντε δεξιότητες του Goleman (1998), η αυτεπίγνωση, η αυτορρύθμιση και η ενσυναίσθηση έχουν θετική επίδραση στην επίλυση προβλημάτων. Η έρευνα αυτή επικεντρώθηκε στη σχέση της αντίληψης των εργαζομένων για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αντίληψη που έχουν ως προς το πώς συμπεριφέρονται για να επιλύσουν κάποια σύγκρουση με τον προϊστάμενό τους. Για τη διεκπεραίωση της έρευνας αυτής, χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης που μετρούσε τις πέντε συναισθηματικές δεξιότητες που πρότεινε ο Goleman (1998) αλλά και ένα ερωτηματολόγιο το οποίο εξέταζε τον τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης, δηλαδή σε τι βαθμό εμπλέκονται σε συγκρουσιακές καταστάσεις και τι στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων εφαρμόζουν.

Μια ακόμη έρευνα αυτή των Jordan και Troth (2004), αποδεικνύει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η διαχείριση συγκρούσεων συνδέονται. Για την υλοποίηση της έρευνας, δημιουργήθηκαν ερωτήσεις που σχετίζονταν με την αναγνώριση, την έκφραση και τη διατήρηση των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου αλλά και του άλλου. Ως εργαλεία, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης της ομάδας, εργαλείο για τη μέτρηση της διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσα σε έναν οργανισμό και εργαλείο για τη μέτρηση των δι-ομαδικών συγκρούσεων, για να διαφοροποιηθεί η εργασιακή από τη διαπροσωπική σύγκρουση. Οι συμμετέχοντες για να αξιολογηθούν θα έπρεπε να



υποβληθούν σε μια άσκηση σε κατάσταση επιβίωσης. Η έρευνα που έγινε σε ομαδικό επίπεδο, έδειξε ότι οι ομάδες που είχαν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είχαν καλλιεργημένη τη δυνατότητα επίλυσης εργασιακών προβλημάτων συγκριτικά με αυτούς που είχαν χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, τα άτομα με μεγαλύτερο δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιούσαν πιο συχνά τακτικές συνεργασίας όταν εμπλέκονταν σε συγκρούσεις. Οι ίδιοι, συσχετίζουν τα υψηλά επίπεδα αυτορρύθμισης και γενικότερα συναισθηματικής νοημοσύνης με την υιοθέτηση διαπραγματευτικού στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε διαπροσωπικό επίπεδο και συνεπώς με θετικά αποτελέσματα.

Επιπλέον, κυριαρχεί η πεποίθηση ότι οι συγκρούσεις είναι αποτέλεσμα της λάθους διαχείρισης των συναισθημάτων των ανθρώπων (Salovey, & Mayer, 1990) πράγμα που επιβεβαιώνεται σε έρευνες στον τομέα της διοίκησης επιχειρήσεων και της διοίκησης της εκπαίδευσης (Ταλιαδώρου, 2007).

#### **2.4.3. Ορισμός της αυτορρύθμισης και η σύνδεσή της με τη διαχείριση συγκρούσεων**

Σύμφωνα με τους Friedman και Miller-Herringer (1991) η αυτορρύθμιση είναι τόσο απαραίτητη όσο το να εκφράζει κανείς τα συναισθήματά του. Η αυτορρύθμιση είναι η δεξιότητα να ελέγχει κανείς τα συναισθήματα του, τις ορμές και τη διάθεση του. Ως συνέπεια αυτής της ικανότητας το άτομο είναι δυνατόν να έχει καλύτερο αυτοέλεγχο, να είναι περισσότερο ευσυνειδητός, πιο αξιόπιστος, να προσαρμόζεται εύκολα και να καινοτομεί. Κάποιο άτομο με καλλιεργημένη αυτορρύθμιση δεν πέφτει σε συναισθηματικές εκρήξεις, προστατεύοντας έτσι τον εαυτό του και τους άλλους (Χατζηπασχάλης, 2010). Απεναντίας, παίρνει τον χρόνο που χρειάζεται για να επιλέξει ποιος είναι ο πιο σωστός τρόπος αντίδρασης.

Στην παιδική ηλικία, η αυτορρύθμιση έχει συσχετιστεί με λιγότερες περιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς, δεδομένου ότι τα παιδιά που επηρεάζονται από αρνητικά συναισθήματα, όπως η δυσφορία, ο θυμός και το άγχος, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας ή προβληματικές μορφές εκδήλωσης των συναισθημάτων αυτών, όπως είναι το bullying, η κλοπή ή τα ψέματα. Κατά την περίοδο της εφηλικίωσης, η έλλειψη ελέγχου, που περιλαμβάνει τον παρορμητισμό και την έλλειψη ελέγχου συμπεριφοράς έχει συνδεθεί με αντικοινωνική συμπεριφορά, υιοθέτηση αντικοινωνικών χαρακτηριστικών και σωματική βία (Poulou, 2013).

Ο Eisenberg, Fabes, Guthrie και Reiser (2000) υποστηρίζουν ότι η αυτορρύθμιση

βοηθά στην πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών αλλά και στην κοινωνική προσαρμογή. Αναφέρουν ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και η αυτορρύθμιση κατά τη συμπεριφορά συνδέονται με θετικά αποτελέσματα. Αντιθέτως, χαμηλά επίπεδα αυτών των χαρακτηριστικών συνδέονται με προβλήματα εξωτερίκευσης του θυμού και μειωμένη ικανότητα για κοινωνική αλληλεπίδραση. Από την άλλη, η χαμηλή αυτορρύθμιση και ο υπερβολικός έλεγχος της συμπεριφοράς, όταν συνυπάρχει με έντονη συναισθηματική ευαισθησία προκαλούν εσωτερίκευση των συναισθημάτων.

Σύμφωνα με έρευνες, η έλλειψη αυτοελέγχου σχετίζεται άμεσα με επιθετικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές (Lenning, 1997). Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη, η αυτορρύθμιση επιδρά θετικά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, ενώ έχει συνδεθεί με περισσότερο συνεργατικά στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και με κατευναστικές συμπεριφορές (Warech et al, 1998).

#### **2.4.4. Ορισμός αυτεπίγνωσης και η σύνδεσή της με τη διαχείριση συγκρούσεων**

Η έννοια της αυτεπίγνωσης και η σημασία της υπήρχε από τους αρχαίους Έλληνες και εκφράστηκε από τον Σωκράτη με την έκφραση: *γνώθι σε αυτόν* που υπήρχε επίσης χαραγμένη στο μαντείο των Δελφών.

Η αυτεπίγνωση είναι η δεξιότητα του ατόμου να αναγνωρίζει το συναίσθημα που βιώνει και ποιες είναι οι ανάγκες του, δεξιότητα η οποία συμπεριλαμβάνει τη γνώση των δυνατών και των αδύνατων σημείων του εαυτού. Ως απόρροια της ικανότητας αυτής είναι η επίγνωση των συναισθημάτων, η αξιολόγηση του εαυτού και η αυτοπεποίθησή του ατόμου. Ένα άτομο που έχει επίγνωση των συναισθημάτων αναγνωρίζει τον θυμό και τη ζήλεια προς κάποιον ευκολότερα και έτσι μπορεί να τα αντιμετωπίσει (Χατζηπασχάλης, 2010).

Σύμφωνα με τον Goleman (1998), η αυτεπίγνωση αφορά στο να γνωρίζει κανείς τις προτιμήσεις του, ποιες είναι οι δυνατότητές του αλλά και τι αισθάνεται. Σύμφωνα με έρευνες η αυτεπίγνωση συνδέεται με τη γνώση του σκοπού της ζωής (Frankl, 1992) αλλά και τη συνείδηση των σκέψεων και της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου, δηλαδή την γνώση του ρόλου και της θέσης που έχει στην κοινωνία (Fenigstein, Scheier & Buss, 1975).

Η γνώση του εαυτού συμπεριλαμβάνει το να γνωρίζει κανείς το πώς αντιδρά σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Συγκεκριμένα, είναι μια πολύ σημαντική δεξιότητα, όταν

η σύγκρουση προσβάλλει την αυτοεικόνα και τον αυτοσεβασμό του ατόμου (Baumeister, Smart & Boden, 1996). Ένα άτομο με αυτεπίγνωση έχει πιο καθαρή εικόνα για τα συναισθήματά του και επομένως μπορεί να τα διαχειριστεί καλύτερα. Επιπλέον, έχει περισσότερη αυτοπεποίθηση, η οποία δύσκολα κλονίζεται σε μια σύγκρουση, πράγμα που το κάνει πιο δύσκολο να νιώσει ότι απειλείται.

#### **2.4.5.Ορισμός της ενσυναίσθησης και η σύνδεσή της με τη διαχείριση συγκρούσεων**

Η ενσυναίσθηση πρόκειται για την κατανόηση του άλλου, συμπεριλαμβανομένων των αναγκών που έχει, των συναισθημάτων και των ανησυχιών του (Goleman, 1995). Ο ορισμός της ενσυναίσθησης κατά τον Rodgers (1975) είναι ότι πρόκειται για την προσπάθεια του ατόμου να αναγνωρίσει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται κάποιος άλλος, τα συναισθήματα που βιώνει και τις σκέψεις που κάνει, συνεπώς να μπει στη θέση του. Όντας σε αυτήν την κατάσταση, η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει την έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων σχετικά με την κατάσταση του άλλου, χωρίς την άσκηση κριτικής αλλά από μια καινούρια αντικειμενική ματιά.

Η ενσυναίσθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον τρόπο συμπεριφοράς που εμφανίζει το άτομο στην κοινωνική ζωή και ιδιαίτερα όταν βρίσκεται σε σύγκρουση με κάποιον. Η ενσυναίσθηση βοηθά τους ανθρώπους να καταλάβουν και να προβλέψουν την ψυχική κατάσταση του άλλου (Smith, 2006). Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν κάποιος ερμηνεύει λανθασμένα τις προθέσεις του άλλου, αυξάνονται οι αρνητικές συγκρουσιακές καταστάσεις (Neuman & Baron, 1998) ενώ τα άτομα που λειτουργούν ήδη επιθετικά γίνονται περισσότερο επιθετικά όταν θεωρούν ότι υπάρχει πρόθεση για σύγκρουση. Αντιθέτως, έχει φανεί ότι αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης συνδέονται με λιγότερα περιστατικά επιθέσεων μετά από μια προσωπική απειλή ή προς ευάλωτες ομάδες (Konrath, & Grynberg, 2016). Υπάρχουν υποστηρικτές, όπως οι Ohbuchi και Ohno (1993) και Davis (1996) που θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση μειώνει την επιθετικότητα. Ο Smith (2006), προσθέτει ότι εκτός από τη μείωση της βίαιης συμπεριφοράς η ενσυναίσθηση βοηθά και τον διάλογο. Επομένως, με την ιδιότητα να κατανοεί σωστά τους άλλους, ένα άτομο που έχει καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση είναι λιγότερο πιθανό να επιδείξει καταστροφική ή συγκρουσιακή συμπεριφορά, για αυτό και η ενσυναίσθηση είναι ένα χρήσιμο χαρακτηριστικό στον τομέα διαχείρισης συγκρούσεων.



### **3. Δεύτερο μέρος- Μεθοδολογία**

#### **3.1 Έρευνα δράσης**

Η έρευνα που υιοθετήθηκε ήταν μια έρευνα δράσης. Το είδος αυτής της έρευνας μπορεί να υλοποιηθεί από έναν μόνο εκπαιδευτικό και για διάφορους σκοπούς, όπως να αντικαταστήσει μια συμβατική μέθοδο διδασκαλίας, να καλλιεργήσει θετικές στάσεις εκπαιδευτικών και να βελτιώσει τους δασκάλους ως προς τον τρόπο που διεξάγουν το μάθημα (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ο σκοπός της παρέμβασης αυτής είναι να εξεταστούν τα αποτελέσματά της (Cohen, & Manion, 1994) αλλά και να εξεταστούν νέες καλύτερες διδακτικές πρακτικές (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η έρευνα δράσης είναι μια διαδικασία που μέσα από τη συνεργασία και τη συμμετοχή προάγει την αλλαγή, γίνεται με την τήρηση ημερολογίου του ερευνητή, που επιτρέπει να καταγράφονται οι αλλαγές που συμβαίνουν και οι παρατηρήσεις κατά τη διαδικασία της δράσης και είναι μια διαδικασία αναστοχαστική που επιτρέπει την αναδιαμόρφωση των στόχων και των πρακτικών. Παράλληλα, ο ρόλος που διαδραματίζει ο ερευνητής είναι πολύ σημαντικός στην έρευνα, γιατί παίρνει μέρος στην ερευνητική διαδικασία βάζοντας στόχο να προάγει την αλλαγή στους συμμετέχοντες (Κωστή, 2016).

Βάση των παραπάνω χαρακτηριστικών, επειδή οι στόχοι της εργασίας αυτής είναι να γίνουν ουσιαστικές κοινωνικές και ατομικές αλλαγές στους συμμετέχοντες θεωρήθηκε κατάλληλη μέθοδος έρευνας η έρευνα δράσης, που είναι τόσο θεωρητική όσο και πρακτική (Βίτσου, 2016). Ακόμη, ακολουθήθηκε το μοντέλο του Lewin (1946), δηλαδή ο χωρισμός της διαδικασίας σε τέσσερα στάδια: Σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση και στοχασμός (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Για να υλοποιηθεί μια έρευνα η οποία χρησιμοποιεί ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, θα πρέπει να γίνουν μια σειρά από ενέργειες. Αρχικά, θα πρέπει να προσδιοριστεί το ζήτημα προς διερεύνηση. Στη συνέχεια, ο ερευνητής καλείται να διατυπώσει κάποια ερευνητικά ερωτήματα που προσδοκεί να απαντηθούν μετά το τέλος της έρευνας. Αφού διατυπώσει τα ερωτήματα μπορεί να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο, δηλαδή στον σχεδιασμό της μεθόδου που θα ακολουθήσει, στα μέσα συλλογής δεδομένων και στις υιοθετούμενες δράσεις. Το επόμενο στάδιο, αφορά στη διεξαγωγή της διαδικασίας, δηλαδή το πρακτικό κομμάτι. Έπειτα, αφού μαζευτούν τα ερευνητικά δεδομένα, ο ερευνητής καλείται να τα αναλύσει. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει το επόμενο στάδιο που είναι η εξέταση εναλλακτικών εξηγήσεων για τα ευρήματα, κάποια μπορεί να επηρεάζονται από άλλες παραμέτρους που δεν είχαν

ληφθεί υπόψη. Τέλος, ακολουθεί η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί στην αρχή και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

### **3.2 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας**

Ο σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει τη σχέση της δραματικής τέχνης με τη βελτίωση των δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα σε ενήλικες. Οι δεξιότητες αυτές προσιδιάζουν στην αυτεπίγνωση, την αυτορρύθμιση και την ενσυναίσθηση.

Πέραν απο τον κύριο σκοπό της έρευνας ως επιμερους στόχοι η ερευνήτρια θέτει τη καλύτερη κατανόηση του εαυτού, των συναισθημάτων και της προσωπικότητας των συμμετεχόντων από τους ίδιους, δηλαδή την ανάπτυξη της αυτεπίγνωσης. Επίσης, την ανάπτυξη, στους συμμετέχοντες, της ικανότητας διαχείρισης των συναισθημάτων και της πιο λειτουργικής έκφρασής τους, δηλαδή την αυτορρύθμιση. Τέλος, την ανάπτυξη, της δεξιότητας κατανόησης των συναισθημάτων και των κινήτρων του άλλου, δηλαδή την ενσυναίσθηση.

### **3.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Για να διατυπώσει τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα ο ερευνητής πρέπει να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα. Ως πρώτο και βασικό βήμα θα πρέπει να προσδιορίσει τη θεματική περιοχή, δηλαδή το επίκεντρο της έρευνάς του. Στη συνέχεια, είναι πολύ σημαντικό, να αποκτήσει το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο, δηλαδή να μελετήσει τη βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα, να διαβάσει και να δει μη επιστημονικό υλικό όπως ταινίες και δημοσιεύματα και να επικοινωνήσει με ανθρώπους που σχετίζονται με τον συγκεκριμένο χώρο αλλά και ερευνητές που μελετούν το ίδιο θέμα. Έπειτα, είναι πολύ σημαντικό τα ερωτήματα να επιτρέπουν τη ανάδυση απρόσμενων πτυχών του θέματος προς διερεύνηση ενώ την ίδια στιγμή να μπορούν να τεθούν στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος (χρονικό πλαίσιο, ανθρώπινοι πόροι και διαθέσιμα υλικά αγαθά) (Τσιώλης, 2014).

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στη συγκεκριμένη έρευνα σχετίζεται με το αν η δραματική τέχνη έχει σχέση με την ανάπτυξη της αυτεπίγνωσης στους ενήλικες. Ο Goleman (1995) υποστηρίζει ότι η αυτεπίγνωση είναι η στροφή της προσοχής του ατόμου στον εσωτερικό του κόσμο και κατά συνέπεια η παρατήρηση των εμπειριών του και του συναισθήματος που του προκαλούν.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με το αν η ενσυναίσθηση

καλλιεργείται στους ενήλικες μέσα από τη δραματική τέχνη. Σύμφωνα με τον Goleman (1995), η ενσυναίσθηση είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων και των ανησυχιών των άλλων, όταν ακολουθείται από κατανόηση και ενεργό ενδιαφέρον.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με το αν η δραματική τέχνη σχετίζεται με την καλλιέργεια της αυτορρύθμισης στους ενήλικες. Η αυτορρύθμιση σύμφωνα με τον Hagger (2010) είναι η ικανότητα του ατόμου να αλλάξει τη δράση ή τον τρόπο που συμπεριφέρεται όταν βρίσκεται κάτω από διαφορετικές συνθήκες.

### **3.4 Ερευνητικές υποθέσεις**

Υποθέτουμε ότι μετά την έρευνα θα υπάρξει αλλαγή στα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με τα μέλη της ομάδας ελέγχου. Η αλλαγή συνιστά τη βελτίωση των δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων, που διερευνώνται στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα: α) Αναμένεται βελτίωση της ικανότητας της ενσυναίσθησης στα άτομα της πειραματικής ομάδας συγκριτικά με τα μέλη της ομάδας ελέγχου β) Αναμένεται βελτίωση και όσον αφορά την ικανότητα αυτορρύθμισης των ατόμων σε σύγκριση με τα άτομα της ομάδας ελέγχου γ) Υποθέτουμε επίσης, ότι η ικανότητα αυτεπίγνωσης των ατόμων της πειραματικής ομάδας θα βελτιωθεί, συγκριτικά με τα άτομα που δεν θα έχουν λάβει μέρος στις παρεμβάσεις.

### **3.5 Ερευνητικό δείγμα- Πληθυσμός**

Για τη διαδικασία της δειγματοληψίας, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου επιλέχθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας. Επιλέχθηκε αυτό το είδος δειγματοληψίας, διότι το δείγμα είναι μικρό και προηγουμένως έχει γίνει λεπτομερής θεωρητική μελέτη πάνω στο θέμα που διερευνάται.

Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε ομάδα φοιτητών του ΙΕΚ Τουριστικών επαγγελματιών Πελοποννήσου Άργους που αποτελούνταν από 15 άτομα και μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε άλλους 15 φοιτητές από άλλο τμήμα, οι οποίοι αποτελούν την ομάδα ελέγχου. Η επιλογή της ομάδας έγινε διότι στον τομέα των τουριστικών επαγγελματιών μπορούν να δημιουργηθούν πολλές φορές διαπροσωπικές συγκρούσεις και θα ήταν χρήσιμη, για τα άτομα, η ενίσχυση των ικανοτήτων της ενσυναίσθησης, της αυτεπίγνωσης και της αυτορρύθμισης. Τα άτομα είχαν ηλικίες από 18 έως 28 χρονών και συμμετείχαν τόσο αγόρια όσο και κορίτσια. Παρόλο που ο αριθμός συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν μικρός, η αξιοπιστία της ενισχύεται από την τριγωνοποίηση των μεθόδων συλλογής ερευνητικών δεδομένων, που περιλαμβάνει τη συμμετοχική παρατήρηση, τον κριτικό φίλο και τα ερωτηματολόγια.

### 3.6 Μέθοδοι συλλογής ερευνητικών δεδομένων - Τριγωνοποίηση

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης για να γίνει η συλλογή δεδομένων. Αυτή η μέθοδος συνίσταται στον συνδυασμό περισσότερων της μιας μεθόδου συλλογής δεδομένων, με αυτό τον τρόπο η ερευνήτρια γίνεται περισσότερο αξιόπιστη. Η τακτική να χρησιμοποιούνται παραπάνω από μια μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων έχει το πλεονέκτημα ότι συνδυάζει τα θετικά χαρακτηριστικά της κάθε μεθόδου. Επιπλέον, μπορεί να απαντηθούν συμπληρωματικά ερωτήματα και να μπορέσει ο ερευνητής να ερμηνεύσει τα δεδομένα καλύτερα (Robson, 2007). Η χρήση ποιοτικών μεθόδων επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως επαλήθευση των δεδομένων που προέκυψαν από την ποσοτική μέθοδο και το αντίστροφο. Τα μειονεκτήματα από την άλλη είναι ότι απαιτεί περισσότερο χρόνο και χρήμα.

Υπάρχουν τέσσερις τύποι τριγωνοποίησης: η τριγωνοποίηση δεδομένων, η τριγωνοποίηση παρατηρητή, η μεθοδολογική τριγωνοποίηση και η θεωρητική τριγωνοποίηση. Για τριγωνοποίηση δεδομένων κάνουμε λόγο όταν γίνεται χρήση δυο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων. Η τριγωνοποίηση παρατηρητή είναι όταν επιλέγονται παραπάνω του ενός άτομου για να παρατηρούν την ερευνητική διαδικασία, έτσι ώστε οι παρατηρήσεις να είναι περισσότερο έγκυρες. Η θεωρητική τριγωνοποίηση πρόκειται για την παρουσίαση διαφορετικών θεωρητικών αντιλήψεων. Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση πρόκειται για τον συνδυασμό τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών μεθόδων (Robson, 2007). Αυτό το είδος τριγωνοποίησης σε συνδυασμό με την τριγωνοποίηση παρατηρητή, εφαρμόζονται στην παρούσα εργασία.

Ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων παρατήρησης σύμφωνα με τον Trochim (2002) προσθέτει αξιοπιστία στην έρευνα. Ως ποσοτικό εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο: Conflict Management Formative Questionnaire (Gaumer & Noonan, 2018). Ως ποιοτικό εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων θεωρήθηκε απαραίτητη η συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας στις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στην πειραματική ομάδα. Κατά την παρατήρηση αυτή η ερευνήτρια κρατούσε ημερολόγιο με τις αλλαγές και τις βελτιώσεις που έβλεπε στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Επιπλέον, η ύπαρξη ενός κριτικού φίλου παρείχε στην ερευνήτρια ανατροφοδότηση και μια αντικειμενικότερη οπτική των τεκταινόμενων.



#### **4. Συλλογή ερευνητικών δεδομένων**

##### **4.1 Συμμετοχική παρατήρηση**

Η συμμετοχική παρατήρηση δεν αρκεί από μόνη της για τη συλλογή δεδομένων αλλά χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με άλλες μεθόδους, για αυτό χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα ο κριτικός φίλος και το ερωτηματολόγιο. Είναι μια μέθοδος η οποία συμβάλλει στο να εξετάσουμε τα κίνητρα που οδηγούν τους ανθρώπους στις πράξεις τους και στον τρόπο που συμπεριφέρονται (Τσιώλης, 2014). Η συμμετοχική παρατήρηση είναι κατάλληλη για τη συγκεκριμένη έρευνα διότι είναι κατάλληλη για μικρού μεγέθους ομάδες όπως αυτή η οποία εξετάστηκε.

Πρόκειται για μια ευέλικτη μέθοδο που είναι αποτελεσματική μόνο εάν ο ερευνητής καταφέρει να είναι όσο γίνεται λιγότερο παρεμβατικός. Επίσης, για να είναι επιτυχημένη η διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης σημαντικός παράγοντας είναι η είσοδος του ερευνητή στο πεδίο της παρατήρησης. Η επιτυχής είσοδος του εξαρτάται από τη μελέτη που έχει κάνει πάνω στο θέμα, την προσωπικότητά του και την εμπειρία του ως ερευνητής. Αυτό που θα πρέπει να κάνει είναι σταδιακά να χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης και οικειότητας με την ομάδα, να διασφαλίσει μια ανάλογη σχέση και ανάμεσα στους συμμετέχοντες και να αποφεύγει την κριτική στις πράξεις τους. Καίριας σημασίας είναι και το άτομο το οποίο θα εισάγει τον ερευνητή στην ομάδα, να πρόκειται για κάποιο άτομο με κύρος, έτσι είναι πιο πιθανό οι συμμετέχοντες να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερο σεβασμό τη διαδικασία (Λυδάκη, 2001). Στην παρούσα έρευνα, ο διευθυντής του ΙΕΚ Άργους ήταν αυτός που σύστησε την ερευνήτρια στην ομάδα των φοιτητών, γεγονός που συνέβαλε στην εμπιστοσύνη των φοιτητών προς την ερευνήτρια.

Υπάρχει σαφής μεθοδολογία για την καταγραφή των παρατηρήσεων. Ως πρώτο βήμα είναι σημαντική η λεπτομερής περιγραφή του χώρου στον οποίο θα γίνει (Γαλάνης, 2018). Στην παρούσα έρευνα ο χώρος που έγιναν οι θεατρικές παρεμβάσεις ήταν μια κλειστή αίθουσα 40 τετραγωνικών μέτρων με θρανία και καρέκλες, τα οποία μετακινούνταν στην άκρη της αίθουσας πριν και μετά από κάθε συνάντηση.

Ως προς τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, αυτή πρέπει να είναι αναλυτική και να συμπεριλαμβάνει όλες τις ενέργειες και τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων, που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα (Kawulich, 1989). Επιπλέον, είναι σημαντική η μη λεκτική επικοινωνία που επίσης δείχνει συναισθήματα που υποβόσκουν. Οι συνομιλίες μεταξύ των συμμετεχόντων πρέπει να καταγράφονται

με διακριτικό τρόπο, έτσι ώστε να γίνονται όσο πιο αυθόρμητα γίνεται και όταν καταγράφονται είναι χρήσιμη η λεπτομερής καταγραφή όπως η στάση του σώματος και ποιος μιλούσε σε ποιον.

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια αποφάσισε να δημιουργήσει έναν οδηγό παρατήρησης ανά δραστηριότητα, ο οποίος θα περιλαμβάνει σημαντικές παρατηρήσεις σχετικά με την ενσυναίσθηση, την αυτορρύθμιση και την αυτεπίγνωση, σημειώνοντας αναλυτικά και τον χρόνο στον οποίο έγινε στο ημερολόγιο παρατήρησής της. Κατόπιν, επειδή η έρευνα είναι μικτή και υπάρχει επιβεβαίωση των παρατηρήσεων από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια κατέγραψε μόνο τα συμπεράσματα από τη λεπτομερή παρατήρηση των παρεμβάσεων στην παρούσα εργασία.

#### **4.1.1 Ανάλυση συμμετοχικής παρατήρησης ερευνητή**

##### **1η Παρέμβαση- Γνωριμία**

Η παρέμβαση είχε στόχο την γνωριμία των συμμετεχόντων και πέτυχε τον στόχο της να δημιουργήσει οικειότητα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και περιλάμβανε ασκήσεις και παιχνίδια γνωριμίας και εμπιστοσύνης. Οι συμμετέχοντες είχαν διάθεση για συμμετοχή και φάνηκε ότι ο καθένας έχει ενδιαφέρουσες εμπειρίες που αποδείχτηκαν χρήσιμες στη συνέχεια.

Στην πρώτη άσκηση, οι συμμετέχοντες έκαναν περισσότερο κινήσεις με τα χέρια, οι οποίες είχαν μικρή διαφοροποίηση από τον προηγούμενο ενώ δεν έγινε χρήση όλου του σώματος από κανέναν συμμετέχοντα. Η επανάληψη των κινήσεων από όλους φάνηκε να βοηθάει στην εμπέδωση των ονομάτων. Στη δεύτερη άσκηση, οι συμμετέχοντες διασκέδασαν με το παιχνίδι και ως προς τη συγκέντρωση κάποιοι φάνηκαν να είναι περισσότερο συγκεντρωμένοι από άλλους. Στη συνέχεια, στην άσκηση με το περπάτημα στον χώρο υπήρχαν τόσο αρνητικά όσο και θετικά σχόλια. Γενικά, αρκετοί συμμετέχοντες ήταν αρκετά ανήσυχοι κατά το περπάτημα χωρίς να επιμένουν τόσο στη βλεμματική επαφή. Στην άσκηση με το γλυπτό και τον γλύπτη όλες οι αναπαραστάσεις ήταν πρωτότυπες και ήταν αξιοσημείωτο ότι οι «Γλύπτες» δημιούργησαν μια ιστορία για αυτές και δεν περιέγραψαν απλά αυτό που φαινόταν εκτός από έναν συμμετέχοντα, ο οποίος απλά περιέγραψε ότι κάποιος βιαιοπραγεί απέναντι σε κάποιον χωρίς να το αιτιολογήσει. Η τελευταία άσκηση φάνηκε να ηρεμεί τους συμμετέχοντες και να δημιουργεί μια αίσθηση συλλογικότητας.

Εντυπωσιακή ήταν η δημιουργικότητα των συμμετεχόντων και η εφευρετικότητά τους καθώς και η αναφορά στην εσωτερική σύγκρουση που αποτελεί συνηθισμένο

φαινόμενο αλλά δεν ήταν αναμενόμενο να αναφερθεί. Επιπλέον, ένα θετικό στοιχείο είναι ότι μπήκαν οι συμμετέχοντες στη θέση κάποιου που δέχεται σχολικό εκφοβισμό και μέσα από τη διαδικασία αυτή ενίσχυσαν την ενσυναίσθησή τους.

## **2η παρέμβαση- Θέατρο εικόνα**

Η παρέμβαση ήταν επιτυχημένη ως προς τον στόχο της γιατί οι συμμετέχοντες προσπαθώντας να υποδυθούν τους ρόλους των αυτοσχεδιασμών μπήκαν στη θέση τόσο του θύματος όσο και του θύτη σε μια σύγκρουση. Η παρέμβαση περιλάμβανε τον αυτοσχεδιασμό συγκρουσιακών σκηνών οι οποίες ήταν εμπνευσμένες από φωτογραφίες.

Ως προς την πρώτη άσκηση, οι συμμετέχοντες φαίνεται να ήταν περισσότερο σιωπηλοί και συγκεντρωμένοι στη διαδικασία από ότι την προηγούμενη φορά καθώς υπήρχε ένας συγκεκριμένος στόχος στο περπάτημα. Στην άσκηση με τους αυτοσχεδιασμούς σε ζευγάρια, ένας από τους συμμετέχοντες φάνηκε να προτιμά τον πλήρη αυτοσχεδιασμό από τη συζήτηση με το ζευγάρι του παρά τις οδηγίες πράγμα που δείχνει τον αυθορμητισμό πριν δράσει άρα πιθανόν και χαμηλή αυτορρύθμιση. Στη συνεργασία φάνηκε να υπάρχουν διαφωνίες και κάποιοι να δυσανασχετούν με τα ζευγάρια τους ως προς το τι αναπαρίσταται στη φωτογραφία. Κατά τη διάρκεια των αναπαραστάσεων όλοι παρακολουθούσαν προσηλωμένοι πράγμα που δείχνει αυξημένη ικανότητα ενεργητικής ακρόασης. Πολλές αναπαραστάσεις περιείχαν ένταση και οι συμμετέχοντες αναγκάζονταν να υψώσουν τη φωνή, για να υπερασπιστούν τη θέση τους ενώ άλλοι επέλεξαν ως λύση τη φυγή και τη διακοπή της σύγκρουσης. Δεν υπήρξε σε καμία περίπτωση κάποια συμβιβαστική λύση ανάμεσα στους δύο και οι δύο πλευρές προσπαθούσαν να επιβληθούν στον «αντίπαλο» με κάθε κόστος. Έπειτα από αυτή την άσκηση, η τελευταία άσκηση αποφόρτισης ήταν απαραίτητη και λυτρωτική.

Η παρέμβαση αυτή φάνηκε να κάνει τους συμμετέχοντες να σκεφτούν πώς αντιδρούν σε συγκρουσιακές καταστάσεις και να ενισχύει την αυτεπίγνωση τους. Είχε ενδιαφέρον, στη φάση του αναστοχασμού πως ένας από τους συμμετέχοντες ανέφερε χαρακτηριστικά: «Θυμήθηκα τα παιδικά μου χρόνια» που σημαίνει ότι αυτή η διαδικασία ήταν μια διαδικασία που έφερε αναμνήσεις και συναισθηματικές καταστάσεις για πολλούς συμμετέχοντες. Παρόλα αυτά, οι αντιδράσεις στις συγκρούσεις που παρουσιάστηκαν ήταν αρκετά δυσλειτουργικές και στην πλειοψηφία τους δεν έδειχναν κανένα δείγμα ενσυναίσθησης ως προς τη θέση του συνομιλητή, τα άτομα έδειχναν να έχουν συνηθίσει μόνο να εκφράζονται και όχι να ακούνε.

### **3η παρέμβαση- Τέχνη ή μουτζούρες;**

Η παρέμβαση είχε ως στόχο να αναπτύξει την ενεργητική ακρόαση και την ικανότητα επιχειρηματολογίας των συμμετεχόντων. Επρόκειτο για την αναπαράσταση της δίκης μιας κοπέλας η οποία ζωγράφιζε τους δρόμους της πόλης και ενοχλούσε κάποιους ανθρώπους που την κατηγορήσαν για βανδαλισμό. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκφράσουν τα επιχειρήματα των δύο αντίθετων πλευρών.

Στην πρώτη άσκηση οι συμμετέχοντες φαινόταν ότι δυσκολεύονταν να συντονιστούν και να συνεργαστούν και για αυτό τον λόγο πήρε περισσότερο χρόνο.

Η δεύτερη άσκηση έγινε πολύ πιο γρήγορα από ότι η ερευνήτρια περίμενε. Η μία ομάδα υιοθέτησε μια συγκεκριμένη τακτική, και η άλλη αντέγραψε την τακτική αυτή. Αυτή η πρακτική έδειξε ότι οι συμμετέχοντες έχουν αρχίσει να συνεργάζονται καλύτερα και να επικοινωνούν και μη λεκτικά, ότι έχουν γίνει πλέον ομάδα.

Στην αναπαράσταση της δίκης, οι συμμετέχοντες φάνηκε να προσπαθούν να βρουν επιχειρήματα για να αντικρούσουν τα επιχειρήματα του άλλου, η ομάδα που υποστήριζε την καλλιτέχνη φάνηκε να γίνεται πιο εναλλακτική και να προσπαθεί να βρει μια μέση λύση ρωτώντας «Θα ήθελες να το σβήσω και να φτιάξω κάτι που να σου αρέσει;» αλλά και ζητώντας συγνώμη. Οι αντιδράσεις αυτές δείχνουν ένα βαθμό ενσυναίσθησης ως προς τον συνομιλητή, ενώ η υποχώρηση απαιτεί μεγάλο βαθμό αυτορρύθμισης από μέρους του ομιλητή. Στην τελευταία άσκηση, οι συμμετέχοντες δημιούργησαν ένα υπέροχο γλυπτό, το οποίο βοήθησε στον αναστοχασμό και την αυτεπίγνωση ως προς το τι τους αρέσει και τους λείπει στην πόλη τους. Η αλληλεπίδραση που υπήρχε ανάμεσα σε κάποιες αναπαραστάσεις απέδειξε την ανάπτυξη της συνεργασίας και της αυτορρύθμισης, δηλαδή την προσαρμογή στα νέα δεδομένα.

Η παρέμβαση συνολικά θεωρείται επιτυχημένη διότι οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να επιχειρηματολογήσουν και να ακούσουν τα επιχειρήματα του άλλου. Η ομάδα φαίνεται ότι με την πάροδο του χρόνου αποκτά συνοχή και κώδικα επικοινωνίας. Οι συμμετέχοντες φαίνονται να στρέφονται προς τον εαυτό τους και τις τακτικές που έχουν αναπτύξει ως τώρα για την επίλυση των συγκρούσεων αλλά παράλληλα να ακούνε τον συνομιλητή ενεργητικά, κάτι που μπορεί να τους οδηγήσει στη βελτίωση αυτών των τακτικών.

### **4η παρέμβαση- Η γυναίκα με χέρια από φως**

Η παρέμβαση είχε ως στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των

συμμετεχόντων. Το πρόγραμμα ήταν βασισμένο στην αφήγηση ενός παραμυθιού από το βιβλίο της Λίλη Λαμπρέλη (2014), το παραμύθι αφορούσε μια γυναίκα η οποία στήριζε τον άντρα της και εκείνος δεν την εκτιμούσε και διαπραγματεύεται τη σύγκρουση στη σχέση ενός ζευγαριού. Η αφήγηση συνδυάστηκε με δραματικές τεχνικές και με αυτόν τον τρόπο έγινε η ανάλυση των βασικών ηρώων του παραμυθιού.

Οι συμμετέχοντες στην αρχή ήταν ανήσυχοι αλλά με την ώρα ηρέμησαν και άκουσαν το παραμύθι. Στην παγωμένη εικόνα που δημιούργησαν, ο συμμετέχων ο οποίος παρίστανε τον άντρα είχε πάρει μια χαλαρή, εγωκεντρική στάση στην καρέκλα, παριστάνοντας ότι παίζει με ένα κομπολόι και η φοιτήτρια η οποία παρίστανε την γυναίκα φαινόταν να ετοιμάζεται να τοποθετήσει ένα δίσκο στο τραπέζι και είχε απογοητευμένη όψη. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες παρίσταναν ότι γελάνε και μιλούσαν μεταξύ τους, ενώ ένας άγγιζε την κοπέλα σαν να την παρηγορούσε. Οι φράσεις οι οποίες είπαν δείχνουν αγανάκτηση από μέρους της γυναίκας και έναν ναρκισσισμό από μέρος του άντρα, οι αντιδράσεις αυτές των συμμετεχόντων δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση, μπήκαν στη θέση της γυναίκας για να καταλάβουν τα συναισθήματά της. Η άσκηση της δημιουργίας δύο συλλογικών χαρακτήρων βοήθησε τους συμμετέχοντες να εστιάσουν στην ψυχολογία των δύο χαρακτήρων που βρίσκονται σε σύγκρουση και τα συναισθήματά τους και έτσι να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση ως προς τους ήρωες. Επιπλέον, η διαδικασία αυτή φαίνεται να ενίσχυσε και την αυτεπίγνωση καθώς για να μπουν στη θέση του άλλου έπρεπε να σκεφτούν πως θα ένιωθαν εκείνοι σε μια ανάλογη περίπτωση. Στην άσκηση με την αλλαγή του τέλους της ιστορίας, τους πήρε αρκετή ώρα να διαλέξουν πως θα ήταν το τέλος της ιστορίας και έτσι η ερευνήτρια τους έδωσε λίγο περισσότερο χρόνο. Κάθε συμμετέχοντας διάλεξε ένα πολύ διαφορετικό τέλος, άλλοι επέλεξαν να παρουσιάζουν το ζευγάρι να συζητά το πρόβλημα και να εκφράζεται ενώ άλλοι επέλεξαν να αποδεχτούν τη ρήξη στη σχέση του ζευγαριού και στηρίχθηκαν στη νέα αρχή που θα έκανε η κοπέλα με κάποιον άλλο άντρα. Η άσκηση αυτή φάνηκε να λειτουργεί προς ενίσχυση της αυτορρύθμισης για το πώς αυτοί θα διαχειρίζονταν μια συγκρουσιακή κατάσταση αλλά και ενίσχυση της αυτεπίγνωσης για να εξετάσουν πως λειτουργούν οι ίδιοι σε σύγκριση με τους άλλους. Στη δραματική τεχνική ο ρόλος στον τοίχο, ο ερευνητής παρατήρησε ότι οι χαρακτηρισμοί και τα συναισθήματα συγκλίνουν αρκετά μεταξύ τους, ενώ ήταν άκρως αντίθετα από τον ένα χαρακτήρα στον άλλο.

Η παρέμβαση φαίνεται πως ήταν πετυχημένη σε πολύ μεγάλο βαθμό, διότι πέτυχε

τον σκοπό να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση και την αυτεπίγνωση των συμμετεχόντων. Οι ασκήσεις απαιτούσαν ικανότητα αυτεπίγνωσης, αυτό είναι φανερό από τις ιστορίες που κατέθεσαν διότι φάνηκε να προσθέτουν έντονα ο καθένας την προσωπική του πινελιά από την προσωπικότητά του. Με αυτό τον τρόπο, καταλαβαίνουμε ότι μπήκαν στη διαδικασία να φανταστούν τη συνέχεια της ιστορίας με βάση τις δικές τους προσδοκίες από τη ζωή και τη δική τους οπτική. Επιπλέον, η ενσυναίσθησή τους ήταν απαραίτητη διότι προσπαθούσαν να καταγράψουν συναισθήματα των πρωταγωνιστών στο χαρτί αλλά και να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα κάποιου άλλου και επομένως να μπουν στη θέση του.

### **5η παρέμβαση- Ιφιγένεια εν Αυλίδι**

Η παρέμβαση αυτή στηρίχθηκε στον μύθο της Ιφιγένειας εν Αυλίδι. Σύμφωνα με τον μύθο, ο Αγαμέμνονας σκοτώνοντας το ιερό ζώο της Αρτέμιδος το ελάφι εξαγρίωσε τη θεά, η οποία για να αφήσει τον άνεμο να φυσήσει και να μπορέσουν να πλεύσουν τα καράβια για την Τροία, του ζήτησε να θυσιάσει την κόρη του την Ιφιγένεια. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες γνώριζαν τον μύθο της Ιφιγένειας εν Αυλίδι, ενώ άλλοι όχι οπότε ήταν χρήσιμη η σύντομη αφήγηση της ιστορίας. Η ομάδα πλέον είχε εξοικειωθεί με τις δραματικές τεχνικές και έδειχνε περισσότερη αφοσίωση στις ασκήσεις.

Στο ζέσταμα, οι συμμετέχοντες φάνηκε να είναι προσηλωμένοι στους κανόνες και να διασκεδάζουν με τη διαδικασία. Οι συμμετέχοντες πλέον κατανοούσαν τους κανόνες γρηγορότερα από ότι στις προηγούμενες παρεμβάσεις. Στις παγωμένες εικόνες, οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να εξασκήσουν την ενσυναίσθησή τους μπαίνοντας στη θέση του ρόλου που απεικονίζεται. Κάποιοι αποφάσισαν να δηλώσουν μια λέξη ενώ άλλοι ένιωσαν την ανάγκη να εκφράσουν περισσότερες σκέψεις. Οι συμμετέχοντες που υποστήριζαν το επιχείρημα να γίνει η θυσία της Ιφιγένειας μιλούσαν περισσότερο ορθολογικά και με βάση το κοινό συμφέρον, ενώ οι υπόλοιποι έκαναν επίκληση στο συναίσθημα του Αγαμέμνονα και την αξία της οικογένειας και της αγάπης. Η σύγκρουση πήρε έτσι τη μορφή σύγκρουσης, συναισθήματος και λογικής. Ακολούθησε το γράμμα της Ιφιγένειας προς τον πατέρα της, τα γράμματα που διαβάστηκαν είχαν τρεις κύριες οπτικές. Η πρώτη οπτική ήταν η Ιφιγένεια που δεν έχει αποδεχθεί το γεγονός ότι ο πατέρας της θα τη θυσιάσει και προσπαθεί να τον πείσει να μην το κάνει. Επιπλέον, υπήρχαν και γράμματα της Ιφιγένειας, τα οποία δικαιολογούσαν την πράξη του πατέρα της, ενώ ακόμα γράφτηκαν και γράμματα που η Ιφιγένεια δεχόταν την απόφαση του πατέρα της, όμως δεν καταλάβαινε τον λόγο που πήρε αυτή την απόφαση

και του ζητούσε εξηγήσεις. Η διαδικασία αυτή έβαλε τους συμμετέχοντες να συγκρίνουν τις διαφορετικές σκέψεις της Ιφιγένειας και να συναισθανθούν το πώς ένιωθε για τη θυσία της.

Ο σκοπός της παρέμβασης ήταν να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση και επιτεύχθηκε, διότι μέσα από τις δραστηριότητες οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να δώσουν φως σε όλες τις σκέψεις των ηρώων και ιδιαίτερα στην εσωτερική σύγκρουση του Αγαμέμνονα, ο οποίος έπρεπε να πάρει αυτή τη δύσκολη απόφαση να θυσιάσει την κόρη του. Επιπλέον, με τη γραφή σε ρόλο οι συμμετέχοντες εκφράστηκαν πιο ελεύθερα και μπήκαν αυτή τη φορά στη θέση της Ιφιγένειας, που φάνηκε μέσα από τα λεγόμενά τους να νιώθει προδομένη αλλά ταυτόχρονα υποταγμένη στο θέλημα του πατέρα της. Η απογοήτευση και η απόγνωση είναι δύο χαρακτηριστικά που της απέδωσαν οι συμμετέχοντες με τα γράμματά τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι κανείς δεν κατηγορήσε ουσιαστικά τον Αγαμέμνονα δείχνοντας θυμό -εκτός από έναν που ανέφερε ότι αν το κάνει θα είναι δολοφόνος- γεγονός που δείχνει ενσυναίσθηση προς το πρόσωπό του.

#### **6η παρέμβαση- Στο μετρό**

Η παρέμβαση βασιζόταν στην προβολή ενός βίντεο που έδειχνε τη σεξουαλική παρενόχληση που δέχτηκε μια κοπέλα στο μετρό και στόχος της ήταν η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αυτορρύθμισης για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων και γενικότερα τη θέσπιση προσωπικών ορίων.

Στην άσκηση ενεργοποίησης, κάποιοι συμμετέχοντες επέλεξαν να προστατεύσουν περισσότερο τον προσωπικό τους χώρο, ενώ άλλοι επέλεξαν περισσότερο την επίθεση ως τακτική. Αυτό θα μπορούσε να είναι παράδειγμα για το πώς διαχειρίζονται τις συγκρουσιακές καταστάσεις, εάν δηλαδή κρατάνε αμυντική ή επιθετική στάση. Η άσκηση με τη συνειρμική αναπαράσταση σκηνών από τη ζωή των συμμετεχόντων, ενεργοποίησε την ενσυναίσθησή τους ως προς τα συναισθήματα των άλλων σε μια δεδομένη κατάσταση. Ενεργοποίησε παράλληλα όμως και την αυτεπίγνωση, καθώς η αναπαράσταση αυτή για να πραγματοποιηθεί χρειάστηκε να θυμηθούν οι συμμετέχοντες πια κατάσταση τους έκανε να νιώσουν ένα συγκεκριμένο συναίσθημα.

Η άσκηση με την αλλαγή της ιστορίας, πρόλαβε να γίνει μόνο σε μια περίπτωση διότι η προηγούμενη άσκηση πήρε περισσότερο χρόνο από όσο η ερευνήτρια είχε υπολογίσει. Παρόλα αυτά, δεδομένης της σημασίας της δεν γινόταν να παραληφθεί οπότε έγινε μόνο για μία από τις ιστορίες. Παρατηρήθηκε ότι ενώ στην πραγματική ιστορία χρειάστηκε κάποιος διαμεσολαβητής, η εναλλακτική ιστορία που

δημιουργήθηκε έδειχνε ότι η κοπέλα υπερασπιζόταν τον εαυτό της. Συγκεκριμένα, συνοπτικά η ιστορία αρχικά αφορούσε μια κοπέλα που δούλευε σε ένα ξενοδοχείο και ο συνάδελφός της, της έκανε ένα σεξιστικό σχόλιο. Η πραγματική λύση της ιστορία είναι ότι εκείνη μίλησε στον προϊστάμενό της και τελικά της άλλαξαν πόστο στη δουλειά της ενώ η εναλλακτική αναπαράσταση της ιστορίας έδειχνε ότι εκείνη υπερασπίστηκε τον εαυτό της κρατώντας μια επιθετική στάση προς τον συνάδελφό της. Η αλλαγή της ροής της ιστορίας, φάνηκε να βοηθά τους συμμετέχοντες να διευρύνουν τις επιλογές με τις οποίες μπορούν να διαχειριστούν μια σύγκρουση στο εργασιακό περιβάλλον. Η διαδικασία στην οποία μπήκαν για να αλλάξουν τη ροή της ιστορίας τους βοήθησε να ενισχύσουν την αυτορρύθμισή τους.

Η παρέμβαση πέτυχε τον σκοπό της να ενισχύσει το αίσθημα της αυτεπίγνωσης των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες μέσα από τη ζωγραφιά που έκαναν συνειδητοποίησαν τι είναι για εκείνους τα όρια και ότι ο καθένας έχει μια διαφορετική αντίληψη για αυτά αλλά με έναν κοινό παρονομαστή, τον περιορισμό. Επίσης, αναγνώρισαν τα συναισθήματα που τους δημιούργησε το βίντεο με τη σεξουαλική παρενόχληση και συνειρμικά μεταφέρθηκαν στο παρελθόν σε δικά τους βιώματα. Η άσκηση της αναπαράστασης της ιστορίας του άλλου δημιούργησε ένα αίσθημα ενσυναίσθησης προς το βίωμα του αφηγητή και έβαλε τους συμμετέχοντες στη θέση του. Η αλλαγή της ιστορίας, επηρεασμένη από το θέατρο του καταπιεσμένου, βοήθησε την ικανότητα της αυτορρύθμισης των συμμετεχόντων. Από τις αλλαγές που έκαναν οι συμμετέχοντες, φάνηκε ότι η άμεση αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης θεωρείται από εκείνους πιο αποτελεσματική και όχι η διαμεσολάβηση κάποιου τρίτου προσώπου.

### **7η Παρέμβαση- Η ιστορία της Σαβίτρι**

Η παρέμβαση στηρίχθηκε σε ένα παραμύθι από την Ινδία, το οποία μιλάει για την απόφαση μιας γυναίκας να παντρευτεί έναν ετοιμοθάνατο άντρα και τη δύναμη της αγάπης της η οποία τον έσωσε από τον θάνατο. Μέσα από την παρέμβαση η ερευνήτρια θέλει να ενεργοποιήσει την ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων και την εξέταση της εσωτερικής σύγκρουσης που βιώνει η πρωταγωνίστρια του παραμυθιού.

Οι συμμετέχοντες χαλάρωσαν με την άσκηση του τυφλού και του οδηγού. Φάνηκε να συνεργάζονται πολύ καλά μεταξύ τους και μόνο δύο από αυτούς επέμεναν να δίνουν προφορικές οδηγίες σε αυτούς που οδηγούσαν. Η αυτορρύθμιση των συμμετεχόντων φαίνεται να έχει καλλιεργηθεί μέσα από τη διαδικασία να ακολουθούν οδηγίες. Στην άσκηση παρατηρητικότητα, οι συμμετέχοντες στην αρχή περιέγραφαν με γενικότητες



το άτομο που βρισκόταν στο κέντρο του κύκλου αλλά όταν άρχισαν να εξαντλούνται οι προφανείς πληροφορίες άρχισαν να αναλύουν για τη στάση του σώματός του και το τι δείχνει αυτό για τον χαρακτήρα του. Για παράδειγμα: «Ο τρόπος που βοηθάει τον πατέρα του δείχνει καλοσύνη». Η παρατήρηση αυτή είναι δείγμα καλλιεργημένης συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο διάδρομος συνείδησης δημιούργησε μια εικόνα των συμμετεχόντων για την εσωτερική σύγκρουση που δημιουργείται στο μυαλό της πρωταγωνίστριας. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων ως προς τα συναισθήματα που βιώνει η πρωταγωνίστρια του παραμυθιού και η αυτεπίγνωση γιατί φαντάζονται πως θα ένιωθαν οι ίδιοι σε μια τέτοια περίοδο και ποιες θα ήταν οι σκέψεις τους. Η τελευταία άσκηση αποφόρτισε αποτελεσματικά τους συμμετέχοντες διότι μέσα από τη ζωγραφική έφεραν νοερά εικόνες από το παραμύθι στο μυαλό τους και μεταφέρθηκαν στην παιδική τους ηλικία.

Η παρέμβαση αυτή πέτυχε να ενεργοποιήσει την ενσυναίσθηση στους συμμετέχοντες ως προς τα πρόσωπα της ιστορίας και τα συναισθήματά τους. Ο διάδρομος συνείδησης κατάφερε να αναδείξει την εσωτερική σύγκρουση της πρωταγωνίστριας και τις σκέψεις της προτού πάρει μια απόφαση. Η διαδικασία αυτή, το να ζυγίζει δηλαδή κανείς τα υπέρ και τα κατά μιας απόφασης είναι χαρακτηριστική ικανότητα της αυτορρύθμισης. Πολλοί από τους συμμετέχοντες φάνηκε ότι έδωσαν απαντήσεις βάσει προσωπικών τους βιωμάτων, επομένως ενεργοποιήθηκε και η αυτεπίγνωση, η αναγνώριση δηλαδή των συναισθημάτων τους.

### **8η παρέμβαση- Το εργοστάσιο**

Η παρέμβαση είχε ως στόχο την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας των συμμετεχόντων αλλά και της αυτορρύθμισης, της διαμόρφωσης δηλαδή της συμπεριφοράς σε διαφορετικές συνθήκες. Στην παρέμβαση έγινε η προσομοίωση της συζήτησης μιας συνδικαλιστικής ομάδας ενός εργοστασίου με τους εργοδότες για το ζήτημα των δικαιωμάτων και της αμοιβής τους.

Η άσκηση με το ομαδικό κινούμενο γλυπτό βοήθησε να αναπτυχθεί η συνεργασία ανάμεσα στους συμμετέχοντες και η φαντασία τους. Η άσκηση της μαριονέτας ήταν εισαγωγική, για να μπουν οι συμμετέχοντες στο κλίμα του ισχυρού και του αδύναμου, την έννοια δηλαδή της εξουσίας. Οι συμμετέχοντες φάνηκε ότι ανέθεσαν σε έναν από αυτούς την υποχρέωση να επιλέξει τους όρους της συνθήκης. Αυτό είναι δείγμα ότι η ομάδα έχει βρει έναν κώδικα επικοινωνίας και έχει αυθόρμητα επιλέξει κάποιο ηγετικό πρόσωπο.

Κατά την έναρξη της συζήτησης, οι συμμετέχοντες μίλησαν χωρίς να χρειαστεί να υψώσουν τον τόνο της φωνής τους. Η μεριά των εργοδοτών χρησιμοποιούσε την απειλή της απόλυσης ως έσχατη λύση ενώ οι εργαζόμενοι φαίνονταν να βρίσκονται σε πιο μειονεκτική θέση. Παρόλα αυτά, οι εργαζόμενοι φάνηκε να συζητούν το κατά πόσο μπορούν να ασκούν πιέσεις συζητώντας μεταξύ τους: «Δεν μπορούν να μας απολύσουν όλους». Γενικότερα, οι συμμετέχοντες φάνηκε να είναι πολύ απόλυτοι προς τα συμφέροντά τους βλέποντας την άσκηση ανταγωνιστικά. Η αντιμετώπιση αυτή δεν έδειχνε ανάπτυξη ενσυναίσθησης ως προς την αντίθετη μεριά και την επιδίωξη μιας συμβιβαστικής λύσης. Η διαδικασία της δημιουργίας ενός πανό ήταν δημιουργική για τους συμμετέχοντες, που επιδίωξαν να βρουν συνεργατικά σχετικά συνθήματα με ομοιοκαταληξία.

Η παρέμβαση ήταν πολύ ενδιαφέρουσα καθώς οι συμμετέχοντες μπήκαν σε μια διαδικασία σύγκρουσης, σε μια συνθήκη που τα δύο μέρη δεν είχαν τον ίδιο βαθμό εξουσίας. Φάνηκε πόσο εύκολα ο άνθρωπος κάνει κατάχρηση της εξουσίας του και δεν μπαίνει σε διαδικασία συζήτησης αλλά επιβολής. Επιπλέον, από τη μεριά των εργαζομένων φάνηκε πόσο σημαντική είναι η συλλογικότητα και η συνεργασία. Η ενσυναίσθηση δεν φάνηκε να υπήρχε σε μεγάλο βαθμό αλλά μέσα από τη διαδικασία αναπτύχθηκε η επιχειρηματολογία και αναδύθηκαν προηγούμενα βιώματα των συμμετεχόντων που τους έκαναν να δείξουν υπερβάλλοντα ζήλο για τα δικαιώματα τους.

### **9η παρέμβαση- Ο Tedros από τη Σουηδία**

Η παρέμβαση διαπραγματευόταν την πραγματική ιστορία ενός ομοφυλόφιλου νέου στην Σουηδία, ο οποίος δέχτηκε εκφοβισμό σε ένα κλαμπ για την εμφάνισή του. Προηγήθηκε η αφήγηση της ιστορίας και μετά υιοθετήθηκαν δραματικές ασκήσεις που σχετίζονταν με το θέμα. Η παρέμβαση στόχευε να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση και την αποδοχή προς τη διαφορετικότητα, συστατικό απαραίτητο στη διαχείριση συγκρούσεων.

Η πρώτη άσκηση απαιτούσε την έκφραση κάποιων χαρακτηριστικών και στόχευε στο δέσιμο της ομάδας, οι συμμετέχοντες στην αρχή έκαναν δηλώσεις γενικές για εξωτερικά χαρακτηριστικά αλλά όταν η ερευνήτρια έδωσε ένα παράδειγμα για κάποια συνθήειά της οι υπόλοιποι άρχισαν να αποκαλύπτουν πιο συγκεκριμένα και μη προφανή πράγματα για τον εαυτό τους. Η άσκηση αυτή εκτός των άλλων είχε σκοπό να προβάλλει τη διαφορετικότητα ως θετικό χαρακτηριστικό που κάνει τους ανθρώπους

μοναδικούς.

Στην άσκηση με τις κάρτες ρόλων, οι συμμετέχοντες διάλεξαν διαφορετικούς συνδυασμούς ρόλων και οι περισσότεροι επέλεξαν να υποστηρίξουν είτε τον εαυτό τους παίρνοντας τον ρόλο του πρωταγωνιστή, είτε τον πρωταγωνιστή παίρνοντας τον ρόλο ενός τρίτου προσώπου. Η επιλογή του διαμεσολαβητή αποδεικνύει αυξημένη ενσυναίσθηση διότι όπως φάνηκε οι συμμετέχοντες μπήκαν στον ρόλο του θύματος και ένιωσαν την ανάγκη να επέμβουν. Ήταν αξιοσημείωτος επίσης ο τρόπος με τον οποίο επέλεξαν να αντιμετωπίσουν τη σύγκρουση, άλλοτε με επιβολή της εξουσίας τους ή με αντεπίθεση προς τον άλλο. Οι αντικαταστάσεις στις αναπαραστάσεις αυτές έδειξαν διαφορετικές οπτικές της κάθε σύγκρουσης και ενίσχυσαν την ικανότητα αυτορρύθμισης των συμμετεχόντων, οι οποίοι εξέτασαν διαφορετικά ενδεχόμενα δράσης. Χαρακτηριστικό ήταν η εναλλακτική αντίδραση του μάρμαρ προς τον θύτη, ο οποίος στη μια περίπτωση τον έδιωξε ευγενικά από το μπαρ ενώ στην άλλη τον πρόσβαλε. Το τραγούδι στο τέλος της παρέμβασης, έδωσε μια ευχάριστη νότα στην παρέμβαση και ενίσχυσε το αίσθημα της συλλογικότητας και της συνοχής της ομάδας.

Συλλογικά, η παρέμβαση ήταν πολύ εύστοχη σε σχέση με το θέμα των συγκρούσεων. Οι συμμετέχοντες μπήκαν στη θέση του πρωταγωνιστή και έδειξαν τη διάθεσή τους να τον βοηθήσουν. Έτσι, στην προσπάθειά τους αυτή είδαμε διαφορετικές προσεγγίσεις διαχείρισης της ίδιας σύγκρουσης αλλά και το ίδιο το θέμα από την οπτική άλλων προσώπων που εμπλέκονταν σε αυτό. Η διαδικασία αυτή ανάγκασε τους συμμετέχοντες να βιώσουν μια προσομοίωση σύγκρουσης και να λειτουργήσουν ανάλογα επομένως λειτούργησε αναπτύσσοντας την αυτορρύθμισή τους. Ακόμη, ένας από τους συμμετέχοντες μοιράστηκε στο τέλος μια προσωπική του εμπειρία από εκφοβισμό που είχε δεχθεί και έτσι φάνηκε πως οι συμμετέχοντες καλλιέργησαν την αυτεπίγνωσή τους, ήρθαν δηλαδή κοντά στα δικά τους συναισθήματα και βιώματα.

### **10η παρέμβαση- Ο Nicola κάνει μια νέα αρχή**

Η παρέμβαση αυτή στηρίχθηκε στην αφήγηση μιας αληθινής ιστορίας, του Nicola ο οποίος εγκατέλειψε τη χώρα του ως οικονομικός μετανάστης. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης εξετάστηκαν οι εσωτερικές συγκρούσεις που βιώνει ένα άτομο όταν πρόκειται να πάρει μια απόφαση καθοριστική για τη ζωή του όπως είναι η μετανάστευση. Οι συμμετέχοντες αναμείχθηκαν στη διαδικασία κυρίως γιατί η ιστορία είναι πολύ κοντά στα δικά τους δεδομένα και στην ελληνική πραγματικότητα εν μέσω οικονομικής κρίσης.

Ο διάδρομος συνείδησης έγινε για έναν οικονομικό μετανάστη ο οποίος φεύγει από την Ελλάδα για να πάει στη Γερμανία. Η επιλογή αυτή έγινε γιατί η ιστορία είναι πιο κοντά στην ελληνική πραγματικότητα και την καθημερινότητα των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν σκέψεις του πρωταγωνιστή που σχετίζονταν κυρίως με το συναισθηματικό δέσιμο που είχε με τη χώρα του αλλά και με τα αγαπημένα του πρόσωπα. Επίσης, εξέφρασαν άγχος για το μέλλον τους στην χώρα υποδοχής. Η άσκηση αυτή βοήθησε στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης προς τους μετανάστες. Η επόμενη άσκηση που ζητούσε από τους συμμετέχοντες να διαλέξουν ανάμεσα στα αγαπημένα αντικείμενα κάποιου, είχε ως στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης προς τους ανθρώπους που φεύγουν από τον τόπο τους και χάνουν τα αγαπημένα τους πρόσωπα και αντικείμενα. Η διαδικασία αυτή καλλιέργησε και την ικανότητα της αυτεπίγνωσης καθώς αναγκάστηκαν να φανταστούν οι ίδιοι τι είναι σημαντικό για εκείνους και βίωσαν το συναίσθημα της απώλειας των υπόλοιπων αντικειμένων τους. Η γραφή σε ρόλο πρόκειται για μια άσκηση που στοχεύει στην ενσυναίσθηση, δηλαδή την εξέταση των εσωτερικών σκέψεων του πρωταγωνιστή. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες φάνηκε να παρουσιάζουν τον πρωταγωνιστή ως πειστωμένο και όχι τόσο απογοητευμένο όσο ήταν η προσδοκία της ερευνήτριας. Η καλλιέργεια της αυτεπίγνωσης μέσα από αυτή την άσκηση φάνηκε από τα λεγόμενα μιας φοιτήτριας η οποία είπε: «Και εμένα με έχουν κοιτάξει περίεργα μόλις είπα το όνομά μου.»

Η παρέμβαση κατάφερε να ενεργοποιήσει την ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων προς τους πρόσφυγες. Αυτό συνέβη διότι, μέσα από τον διάδρομο συνείδησης μπήκαν στη διαδικασία να διερευνήσουν τι περιέχει το δίλημμα κάποιου που αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα του. Επιπλέον, η γραφή σε ρόλο βοήθησε στην αυτεπίγνωση των συναισθημάτων που θα βίωναν αν βρίσκονταν και εκείνοι στην κατάσταση αυτή.

### **11η παρέμβαση – Καρέ-καρέ**

Η παρέμβαση στηρίχθηκε σε ένα βίντεο για την ενδοοικογενειακή βία το οποίο δεν περιείχε λόγια. Το κύριο μέρος της παρέμβασης απαιτούσε να εμπλουτιστεί το βίντεο με λόγια από τους συμμετέχοντες για να αναδυθεί ο παραγωγικός και ο μη παραγωγικός διάλογος μέσα από την αναπαράσταση των σκηνών.

Οι λέξεις που ειπώθηκαν στο brainstorming εστίασαν στο συναίσθημα που προκλήθηκε λόγω του βίντεο που σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες έχουν έρθει πιο κοντά στα συναισθήματά τους. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να προσθέσουν διαλόγους στο βίντεο που προβλήθηκε. Συνέκλιναν πολύ ως προς το πρώτο κομμάτι του

βίντεο, γιατί ήταν πιο ξεκάθαρο. Στο σημείο του βίντεο που φαίνεται το παιδί να μπαίνει μέσα στο δωμάτιο, υπήρχαν περισσότερες διαφορές ανάμεσα στα συναισθήματα που εκφράστηκαν. Αυτά περιελάμβαναν λύπη, θυμό και ενοχή. Οι συμμετέχοντες μέσα από αυτή την άσκηση ήρθαν κοντά στα συναισθήματά τους και ανακάλεσαν τα συναισθήματα που είχαν ως παιδιά σε ανάλογες περιπτώσεις. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργήθηκε η αυτεπίγνωση. Μέσα από τη συζήτηση των γονέων όταν έχασαν το παιδί τους, αναδύθηκε η παραγωγική συζήτηση και η αναγνώριση των λαθών τους. Έτσι, οι συμμετέχοντες προσπαθώντας να βρουν ένα συμφιλωτικό διάλογο εξάσκησαν την ικανότητα αυτορρύθμισής τους. Γενικότερα, το θέμα που εξετάστηκε ήταν λεπτό και η άσκηση αποφόρτισης φάνηκε να είναι λυτρωτική για τους συμμετέχοντες οι οποίοι έχουν εξοικειωθεί πολύ με τη σωματική επαφή και έχουν γίνει πλέον μια ομάδα.

Η παρέμβαση πέτυχε τον σκοπό της και ενίσχυσε την ενσυναίσθηση και την αυτεπίγνωση στους συμμετέχοντες. Οι μικρότεροι συμμετέχοντες φάνηκε να επέμειναν στην αντίδραση του παιδιού στη σύγκρουση πιθανόν γιατί ανακάλεσαν κάποια ανάμνησή τους ως παιδιά. Από την άλλη, μια συμμετέχουσα η οποία έχει παιδιά φάνηκε να δίνει περισσότερη βαρύτητα στον τελευταίο διάλογο μεταξύ των γονιών, καθότι εκείνη μπήκε αυθόρμητα σε εκείνη τη θέση. Η παρέμβαση αυτή έγινε αφορμή για συζήτηση των ενδοοικογενειακών συγκρούσεων και των επιπτώσεών τους και ενίσχυσε την αυτορρύθμιση των συμμετεχόντων, οι οποίοι προσπάθησαν να φτιάξουν έναν διάλογο μεταξύ των γονιών ο οποίος θα έλυνε τις διαφωνίες και θα βελτίωνε τη σχέση τους. Ο διάλογος αυτός είναι άξιο να σημειωθεί ότι περιείχε την αναγνώριση των συναισθημάτων του άλλου και ακόμη περισσότερο την έκφραση των συναισθημάτων του ιδίου. Αυτό είναι απόδειξη της πλέον περισσότερο ανεπτυγμένης ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων.

### **12η παρέμβαση- Ο ένορκος**

Η υπόθεση στην οποία στηρίχθηκε η ερευνήτρια αφορούσε έναν νέο ο οποίος μπήκε σε ένα σχολείο και σκότωσε 10 μαθητές και μια δασκάλα. Η συνθήκη απαιτούσε οι ένορκοι να επανεξετάσουν την περίπτωση της επιβολής της θανατικής ποινής έπειτα από την απολογία του. Στόχος της παρέμβασης ήταν να επιδιώξει την ενσυναίσθηση προς τον κατηγορούμενο αλλά και τους ενόρκους και να εξετάσει την εσωτερική σύγκρουση των ενόρκων μπροστά σε ένα μεγάλο δίλλημα.

Η πρώτη άσκηση ήταν η δραματική τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο». Η ερευνήτρια προσπάθησε να είναι πειστική στον ρόλο της, για να προκαλέσει την ενσυναίσθηση των

ενόρκων, δηλαδή των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, οι εσωτερικοί μονόλογοι των συμμετεχόντων σε ρόλο ενόρκου εξέφραζαν μια ενοχή ως προς την πράξη τους αλλά και μια απενεχοποίηση ταυτόχρονα επιρρίπτοντας τις ευθύνες στο σύστημα. Ο εσωτερικός μονόλογος βοήθησε να αναπτύξουν οι συμμετέχοντες την ενσυναίσθηση διότι μπήκαν στη θέση του ενόρκου και ένιωσαν πώς θα ήταν να έπρεπε να αποφασίσουν για τη ζωή κάποιου άλλου ανθρώπου και πόση ευθύνη θα ένιωθε κανείς σε μια τέτοια θέση. Οι συμμετέχοντες αποφάσισαν να χαρίσουν τελικά τη ζωή του κατηγορουμένου και αυτό οφείλεται πιθανόν στο γεγονός ότι μπήκαν στη θέση του κατά την άσκηση «δάσκαλος σε ρόλο» και δεν θέλησαν να τον αφήσουν να πεθάνει γιατί κατάλαβαν ότι μετάνιωσε. Η άσκηση με το ομαδικό γλυπτό ενίσχυσε τη συνεργασία ανάμεσα στους συμμετέχοντες και μέσα από την άσκηση η παρέμβαση έκλεισε με την ελπίδα ότι το σωφρονιστικό σύστημα μπορεί κάποια μέρα να βελτιωθεί.

Η παρέμβαση πέτυχε τον σκοπό της να ενισχύσει την ενσυναίσθηση στους συμμετέχοντες. Εξετάστηκε η έννοια της εσωτερικής σύγκρουσης κάποιου ο οποίος πρέπει να πάρει μια σημαντική απόφαση και υπήρξε σύγκρουση της λογικής και του συναισθήματος των συμμετεχόντων. Ανάμεσα σε αυτή τη σύγκρουση κέρδισε το συναίσθημα που σημαίνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων έχει καλλιεργηθεί και πλέον εκείνοι μπαίνουν με μεγαλύτερη ευκολία στη θέση του άλλου. Επιπλέον, μέσα από τον μονόλογο του ενόρκου επιτεύχθηκε η αυτεπίγνωση, τι σκέψεις δηλαδή θα έκαναν και τι συναισθήματα θα βίωναν σε μια ανάλογη περίπτωση.

#### **4.1.2. Ανάλυση παρατηρήσεων κριτικού φίλου**

Με σκοπό να γίνει η ποιοτική ανάλυση όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενική, ζητήθηκε από ένα τρίτο πρόσωπο να παρευρίσκεται στον χώρο και να σημειώνει οτιδήποτε εμπίπτει, κατά τη γνώμη του, στους άξονες της ενσυναίσθησης, της αυτεπίγνωσης και της αυτορρύθμισης, οι οποίοι εξετάζονται. Εκτός από αυτό, του ζητήθηκε να κάνει ανατροφοδοτικά σχόλια, τα οποία θα αφορούσαν στη διεξαγωγή των παρεμβάσεων και την καταλληλότητα και επιτυχία των ασκήσεων. Με αυτόν τον τρόπο θα σημειωθούν πράγματα τα οποία μπορεί να έχουν ξεφύγει στον ερευνητή και η έρευνα κατά τη διεξαγωγή της. Παρακάτω, παρατίθενται τα σχόλια που έκανε ο ερευνητής σε κάθε παρέμβαση ξεχωριστά.

1η παρέμβαση: «Οι συμμετέχοντες διασκέδασαν τη διαδικασία και εξέτασαν διαφορετικές μορφές σύγκρουσης. Υπήρξε έλλειψη σεβασμού όσον αφορά το να ακούνε τις απαντήσεις του άλλου που είναι δείγμα έλλειψης ενεργητικής ακρόασης και

ενδεχομένης μειωμένης ικανότητας αυτορρύθμισης. Θα συνιστούσα να γίνουν ασκήσεις για εξάσκηση της ενεργητικής ακρόασης.»

2η παρέμβαση: «Κάποιοι συμμετέχοντες ήταν διστακτικοί ως προς την έννοια του αυτοσχεδιασμού και έδειξαν συστολή ως προς την έκθεση μπροστά στους άλλους αλλά τελικά με παρότρυνση και των άλλων αποφάσισαν να συμμετέχουν. Σε έναν από τους αυτοσχεδιασμούς χρησιμοποιήθηκε ως εύκολη λύση η επιβολή της εξουσίας του εργοδότη προς τον εργαζόμενο και τελικά η απόλυσή του όταν δεν συμμορφώθηκε.»

3η παρέμβαση: «Η άσκηση με την καλλιτέχνιδα βοήθησε τους συμμετέχοντες να μάθουν να επιχειρηματολογούν μπαίνοντας στη θέση κάποιου άλλου. Επιπλέον, η τελευταία άσκηση βοήθησε να απελευθερωθεί η ένταση και να δημιουργηθεί ένα κλίμα δημιουργικότητας και ονειροπόλησης. Οι συμμετέχοντες σε αυτή την παρέμβαση φαίνεται να προσπαθούσαν να λύσουν τις διαφωνίες, καταλήγοντας σε μια μέση λύση, η οποία ήταν η συμφωνία να ζωγραφίζει η καλλιτέχνιδα σε δημόσια κτίρια και όχι σε ιδιωτικά με την άδεια του δήμου.»

4η παρέμβαση: «Οι συμμετέχοντες φάνηκε να χαλαρώνουν με την αφήγηση του παραμυθιού. Επιπλέον, η παγωμένη εικόνα ανέδειξε την έντονη ενσυναίσθηση κάποιου από τους συμμετέχοντες που φάνηκε να συμμερίζεται την απογοήτευση της κοπέλας. Επιπλέον, η ντροπή του άντρα που καταγράφηκε στο χαρτί είναι το συναίσθημα που δικαιολογεί τις πράξεις του και απαιτεί ικανότητα ενσυναίσθησης από μέρους του συμμετέχοντα για να το εντοπίσει.»

5η παρέμβαση: «Η παρέμβαση ήταν πολύ ενδιαφέρουσα. Η ελληνική μυθολογία φαίνεται να έχει να δώσει πολλή τροφή για σκέψη όσον αφορά τις συγκρούσεις. Ήταν ένα θέμα το οποίο θα είχε ακόμη μεγαλύτερη απήχηση σε γονείς όσον αφορά τη βίωση της εσωτερικής σύγκρουσης του πατέρα. Από την άλλη στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα φάνηκε να είναι πιο ενδιαφέρον το κομμάτι της Ιφιγένειας και των δικών της σκέψεων ως προδομένο παιδί. Επομένως, η ενσυναίσθηση εξασκήθηκε.»

6η παρέμβαση: «Η παρέμβαση ήταν αρκετά επιτυχημένη, θα είχε περισσότερο ενδιαφέρον αν υπήρχε χρόνος να γίνουν και περισσότερες αντικαταστάσεις, για να φανεί η οπτική όλων των συμμετεχόντων και πως μια σύγκρουση μπορεί να επιλυθεί με διαφορετικούς τρόπους.»

7η παρέμβαση: «Ένας από τους συμμετέχοντες φάνηκε να ενοχλήθηκε από το παραμύθι καθώς μιλούσε για άλλη θρησκεία από τη δική του και εξέφρασε την προτίμηση για ένα παραμύθι που να μιλάει για τη δική του θρησκεία και χώρα.»

Παράλληλα, κάποιος άλλος εξέφρασε ότι του δημιουργήθηκαν αρνητικά συναισθήματα λόγω ανάκλησης κάποιου δικού του βιώματος. Αυτό είναι μια μορφή αυτεπίγνωσης, η σύνδεση δηλαδή προσωπικού βιώματος με κάτι το οποίο ακούμε. Η ζωγραφική ήταν για όλους ευχάριστη διαδικασία.»

8η παρέμβαση: «Οι συμμετέχοντες ειδικά από τη μεριά των εργαζομένων φάνηκε να βρήκαν μια ευκαιρία να υποστηρίξουν τα δικαιώματά τους σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Ήρθαν λοιπόν κοντά σε δικά τους συναισθήματα από παλαιότερα βιώματα στον χώρο εργασίας τους. Φάνηκε να εκτονώνονται και να προσπαθούν να επιχειρηματολογήσουν προς όφελός τους.»

9η παρέμβαση: «Οι συμμετέχοντες φάνηκε να έχουν αποκτήσει αρκετά ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους. Επιπλέον, λειτουργούν με περισσότερη άνεση ως προς την έκθεση μεταξύ τους. Η διαδικασία να μπου στη θέση του άλλου φαίνεται πλέον να γίνεται αβίαστα. Παρόλα αυτά, δεν παύουν να υπάρχουν οι προκαταλήψεις και η ομοφοβία παγιωμένες σε κάποιους από αυτούς»

10η παρέμβαση: «Κάποιοι συμμετέχοντες φάνηκε να έχουν βρεθεί ήδη στο παρελθόν σε κάποιο ανάλογο δίλημμα και η διαδικασία αυτή τους έκανε να σκεφτούν και τους μετανάστες που βρίσκονται στη χώρα τους επομένως ενισχύθηκε η ενσυναίσθησή τους.»

11η παρέμβαση: «Η παρέμβαση ανέδειξε τις επιπτώσεις της λάθος διαχείρισης των ενδοοικογενειακών συγκρούσεων και συνεπώς τη σημασία της σωστής διαχείρισής τους. Κάποιοι συμμετέχοντες ανακάλεσαν μνήμες από το δικό τους οικογενειακό περιβάλλον και μπήκαν στη θέση των γονιών αντιδρώντας στο τέλος όπως θα ήθελαν να είχαν κάνει στο παρελθόν οι γονείς τους.»

12η παρέμβαση: «Η αναπαράσταση του δικαστηρίου είναι μια κλασσική περίπτωση που περιέχει σύγκρουση και η λήψη μιας δικαστικής απόφασης πρόκειται για μια διαδικασία που περιέχει μέσα διάφορα διλήματα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η απόφαση ήταν ομόφωνη ως προς τη φυλάκιση και όχι επιβολή θανατικής ποινής στον φυλακισμένο, πράγμα που δείχνει ότι οι συμμετέχοντες ένιωσαν το πόσο είχε μετανιώσει ή αποδεικνύεται η πίστη τους ότι ο άνθρωπος μπορεί να αλλάξει.»

#### **4.2 Ερωτηματολόγιο**

Ως ποσοτική μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων μοιράστηκε στους συμμετέχοντες ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο πρόκειται για το: Conflict Management Formative Questionnaire που δημιουργήθηκε από το Research



Collaboration to 2015 (Gaumer, & Noonan, 2018).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις βαθμονόμησης και ακολουθεί το σύστημα πενταβάθμιας κλίμακας Likert (ταυτίζομαι απόλυτα, ταυτίζομαι, δεν γνωρίζω, δεν ταυτίζομαι, δεν ταυτίζομαι καθόλου) και αποτελείται από 21 ερωτήσεις. Πριν την παράδοσή του, το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά και κατόπιν από τα ελληνικά πάλι στα αγγλικά από τρίτο άτομο για να διαπιστωθεί εάν η μετάφραση είναι έγκυρη, όπως ορίζει η διαδικασία. Οι ερωτήσεις αυτές μετράνε τους τρεις άξονες οι οποίοι μελετώνται στην παρούσα έρευνα, δηλαδή τον βαθμό της ενσυναίσθησης, της αυτεπίγνωσης και της αυτορρύθμισης των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 1 έως 9 μετράνε την αυτεπίγνωση, οι ερωτήσεις 10 έως 15 μετράνε την ενσυναίσθηση του συμμετέχοντος και οι ερωτήσεις 16 έως 21 μετράνε την αυτορρύθμιση των συμμετεχόντων. Επιπλέον, οι ερωτήσεις 12, 18 και 21 αποτελούν ερωτήσεις αντίστροφες και γι' αυτό κατά την επεξεργασία των δεδομένων έγινε αντιστροφή της βαθμολόγησης (Κουρμούση, 2012). Τέλος, το ερωτηματολόγιο ήταν εκτυπωμένο σε υπολογιστή για να είναι ευανάγνωστο και δεν περιείχε δύσκολες ορολογίες επομένως ήταν κατανοητό.

Το ερωτηματολόγιο παραδόθηκε άμεσα στους συμμετέχοντες λόγω της επαφής της ερευνήτριας με εκείνους.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις και μετά από αυτές. Παρακάτω, ακολουθεί η διαδικασία ποσοτικής ανάλυσης των ερωτηματολογίων μέσω του προγράμματος SPSS.

#### **4.2.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων**

Το πρώτο βήμα, το οποίο είναι πολύ σημαντικό για να ξεκινήσει η ανάλυση της έρευνας είναι η διασφάλιση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρεις άξονες, μια σειρά ερωτήσεων εξετάζει την ενσυναίσθηση, μια σειρά ερωτήσεων εξετάζει την αυτεπίγνωση και οι υπόλοιπες ερωτήσεις εξετάζουν την αυτορρύθμιση. Για κάθε έναν άξονα αλλά και για τις δύο ομάδες, την πειραματική και την ελέγχου έγινε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  όπως υποδεικνύει το άρθρο των Gadermann, Guhn και Zumb (2012). Η εφαρμογή του, έγινε με τη χρήση του προγράμματος SPSS. Οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν  $>0,5$  και αυτό, όταν εξετάζουμε λιγότερες από 10 ερωτήσεις, είναι απόδειξη ότι το ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο (Pallant, 2013).

## 1. Πίνακες δεικτών αξιοπιστίας Cronbach a

Πίνακας 1.1 Δείκτης αξιοπιστίας αυτεπίγνωσης πειραματικής ομάδας πριν τις παρεμβάσεις

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Standardized Items	Cronbach's Alpha Based on Items	N of Items
	,798	,797	9

Πίνακας 1.2 Δείκτης αξιοπιστίας ενσυναίσθησης πειραματικής ομάδας πριν τις παρεμβάσεις

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Standardized Items	Cronbach's Alpha Based on Items	N of Items
	,632	,604	6

Πίνακας 1.3 Δείκτης αξιοπιστίας αυτορρύθμισης πειραματικής ομάδας πριν τις παρεμβάσεις

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Standardized Items	Cronbach's Alpha Based on Items	N of Items
	,526	,482	6

Πίνακας 1.4 Δείκτης αξιοπιστίας αυτεπίγνωσης ομάδας ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Standardized Items	Cronbach's Alpha Based on Items	N of Items
------------------	-------------------------------------	---------------------------------	------------

,794	,785	9
------	------	---

**Πίνακας 1.5 Δείκτης αξιοπιστίας ενσυναίσθησης ομάδας ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις.**

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,557	,529	6

**Πίνακας 1.6 Δείκτης αξιοπιστίας αυτορρύθμισης ομάδας ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις**

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,596	,585	6

**Πίνακας 1.7 Δείκτης αξιοπιστίας αυτεπίγνωσης πειραματικής ομάδας μετά τις παρεμβάσεις**

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,616	,630	6

**Πίνακας 1.8 Δείκτης αξιοπιστίας ενσυναίσθησης πειραματικής ομάδας μετά τις παρεμβάσεις**

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
------------------	--	------------

Items		
,513	,492	6

**Πίνακας 1.9 Δείκτης αξιοπιστίας αυτορρύθμισης πειραματικής ομάδας μετά τις παρεμβάσεις**

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Standardized Items	Cronbach's Based on Items	N of Items
,443	,425		6

**Πίνακας 1.10 Δείκτης αξιοπιστίας απεπίγνωσης ομάδας ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις**

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Standardized Items	Cronbach's Based on Items	N of Items
,794	,785		9

**Πίνακας 1.11 Δείκτης αξιοπιστίας ενσυναίσθησης ομάδας ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις.**

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Standardized Items	Cronbach's Based on Items	N of Items
,504	,451		6

**Πίνακας 1.12 Δείκτης αξιοπιστίας αυτορρύθμισης ομάδας ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις.**

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha	Cronbach's Based on Items	N of Items

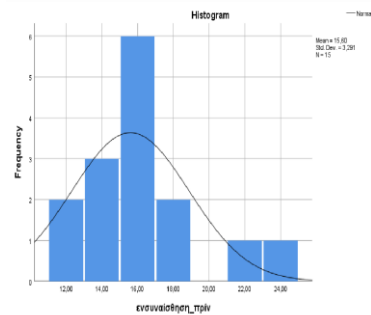
Standardized Items		
,616	,630	6

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα θεωρήθηκε αναγκαίο να γίνουν διάφορες συγκρίσεις μεταξύ των δεδομένων. Παρακάτω θα γίνει σύγκριση των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Για να διαπιστωθεί αν οι συμμετέχοντες σημείωσαν μεγαλύτερα σκορ από τα μέλη της ομάδας ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις.

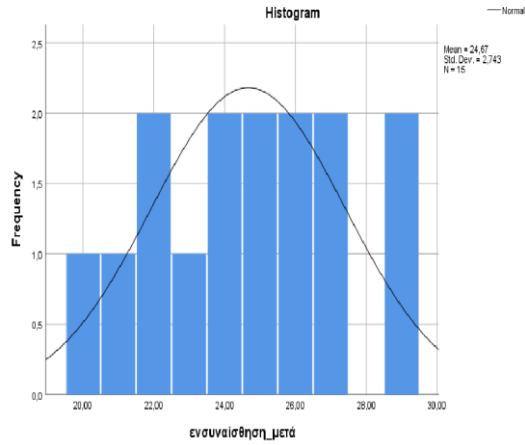
Για να γίνει επιλογή αν θα χρησιμοποιηθούν παραμετρικά ή μη παραμετρικά τεστ, πρώτα έγινε έλεγχος κατανομής των μεταβλητών για να δει η ερευνήτρια αν αυτές ακολουθούν κανονική κατανομή ή όχι. Το τεστ για να την κανονικότητα της κατανομής που εφαρμόστηκε είναι του Shaphiro-Wilk test στο SPSS και έγινε για κάθε εξεταζόμενο άξονα τόσο στην πειραματική όσο και στην ομάδα ελέγχου. Όπως φαίνεται και στο παράρτημα οι εξεταζόμενοι άξονες και στις δύο ομάδες τόσο πριν όσο και μετά τις παρεμβάσεις ακολουθούν μη κανονική κατανομή επομένως έγινε χρήση του μη παραμετρικού test Wilcoxon.

## 2. Πίνακες κατανομής Shaphiro Wilk test :

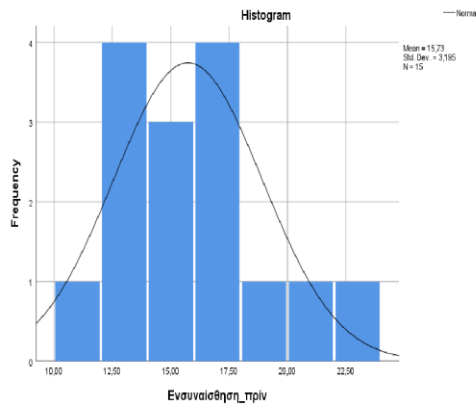
### Πίνακας 2.1. Ενσυναίσθηση πριν τις παρεμβάσεις πειραματική ομάδα.



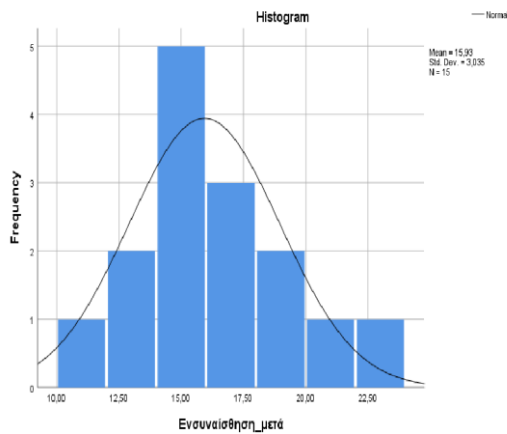
### Πίνακας 2.2. Ενσυναίσθηση μετά τις παρεμβάσεις πειραματική ομάδα



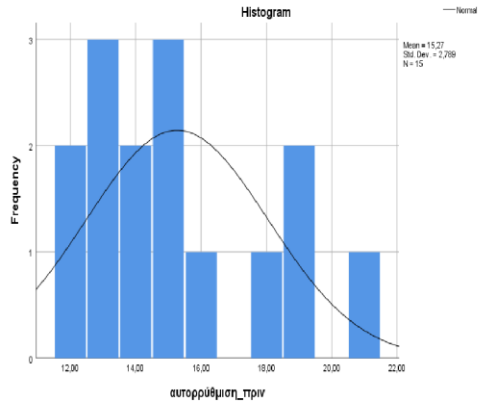
**Πίνακας 2.3. Ενσυναίσθηση ομάδα ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις**



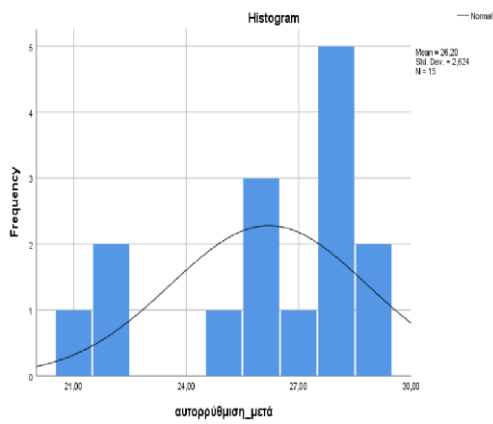
**Πίνακας 2.4. Ενσυναίσθηση ομάδα ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις.**



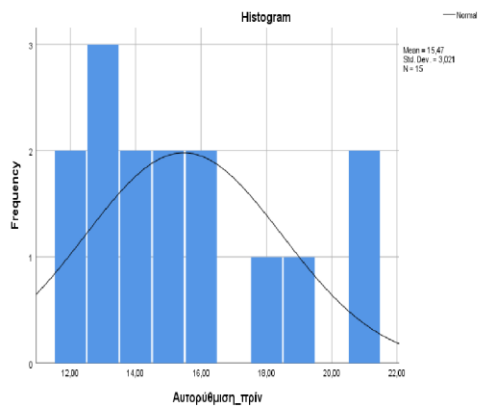
**Πίνακας 2.5. Αυτορρύθμιση πειραματική ομάδα πριν τις παρεμβάσεις.**



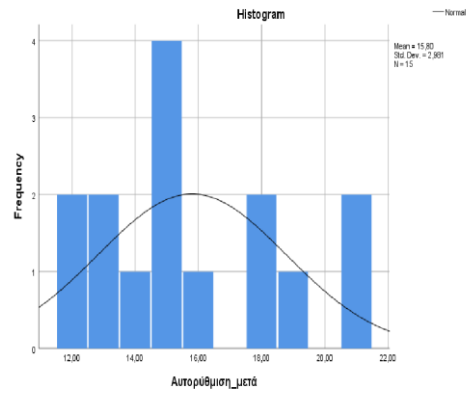
**Πίνακας 2.6. Αυτορρύθμιση πειραματική ομάδα μετά τις παρεμβάσεις.**



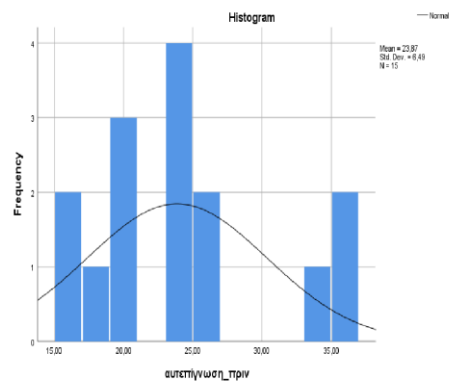
**Πίνακας 2.7. Αυτορρυθμιση ομάδα ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις.**



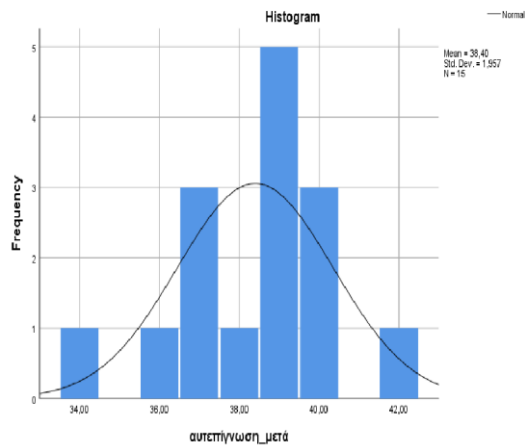
**Πίνακας 2.8. Αυτορρύθμιση ομάδα ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις.**



**Πίνακας 2.9. Αυτεπίγνωση πειραματική ομάδα πριν τις παρεμβάσεις.**

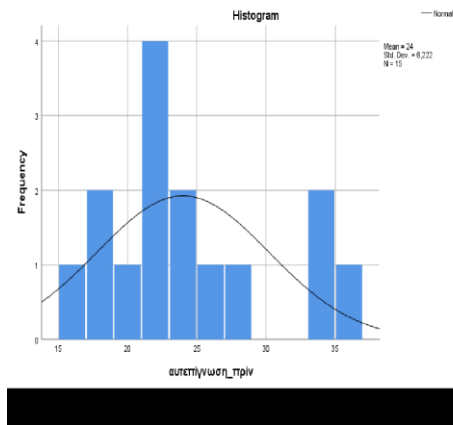


**Πίνακας 2.10. Αυτεπίγνωση πειραματική ομάδα μετά τις παρεμβάσεις.**

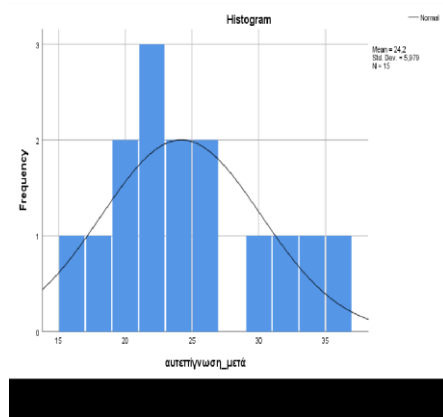


**Πίνακας 2.11. Αυτεπίγνωση ομάδα ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις.**





**Πίνακας 2.12. Αυτεπίγνωση ομάδα ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις.**



Από την εφαρμογή του test Wilcoxon μπορούμε να διακρίνουμε αν οι παρεμβάσεις επηρέασαν με θετικό τρόπο ή όχι τους συμμετέχοντες αναφορικά με τους εξεταζόμενους άξονες μας. Συγκεκριμένα, η μηδενική υπόθεση διατυπώνεται ως εξής: «Οι κατανομές του βαθμού της ενσυναίσθησης/αυτεπίγνωσης/αυτορρύθμισης μετά τις παρεμβάσεις που θα γίνουν στην πειραματική ομάδα, δεν θα είναι μεγαλύτερες από τις κατανομές του βαθμού της ενσυναίσθησης/αυτεπίγνωσης/αυτορρύθμισης πριν τις παρεμβάσεις που θα γίνουν στην πειραματική ομάδα» ενώ η εναλλακτική υπόθεση είναι ότι «Οι κατανομές του βαθμού της ενσυναίσθησης/αυτεπίγνωσης/αυτορρύθμισης μετά τις παρεμβάσεις που θα γίνουν στην πειραματική ομάδα θα είναι μεγαλύτερες από τις κατανομές του βαθμού της ενσυναίσθησης/αυτεπίγνωσης/αυτορρύθμισης πριν τις παρεμβάσεις που θα γίνουν στην πειραματική ομάδα». Αν η τιμή του Wilcoxon test είναι μικρότερη του 0,05 τότε η μηδενική υπόθεση καταρρίπτεται και ισχύει η εναλλακτική υπόθεση που υποστηρίζει ότι οι παρεμβάσεις είχαν θετικό αντίκτυπο στον εξεταζόμενο άξονα. Παρακάτω παραθέτονται τα αποτελέσματα για κάθε άξονα και για τις δύο ομάδες.

Συγκεκριμένα, ο άξονας της ενσυναίσθησης στην πειραματική ομάδα είχε τιμή 0,001 επομένως μικρότερη από 0,05. Άρα, καταρρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι «Οι κατανομές του βαθμού της ενσυναίσθησης μετά τις παρεμβάσεις που θα γίνουν στην πειραματική ομάδα θα είναι μεγαλύτερες από τις κατανομές του βαθμού της ενσυναίσθησης πριν τις παρεμβάσεις που θα γίνουν στην πειραματική ομάδα».

Ως προς τον άξονα της αυτορρύθμισης στην πειραματική ομάδα είχε τιμή επίσης 0,001 επομένως μικρότερη από 0,05. Άρα, καταρρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση.

Σχετικά με τον άξονα της αυτεπίγνωσης στην πειραματική ομάδα είχε τιμή επίσης 0,001 επομένως μικρότερη από 0,05. Άρα, καταρρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση.

Από την άλλη, ο άξονας της ενσυναίσθησης στην ομάδα ελέγχου είχε τιμή 0,257 επομένως μεγαλύτερη από 0,05. Άρα, επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση.

Επιπλέον, ο άξονας της αυτορρύθμισης στην ομάδα ελέγχου είχε τιμή 0,257 επομένως μεγαλύτερη από 0,05. Άρα, επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση.

Τέλος, ο άξονας της αυτεπίγνωσης στην ομάδα ελέγχου είχε τιμή 0,461 επομένως μεγαλύτερη από 0,05. Άρα, επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση.

### 3. Wilcoxon test

#### Πίνακας 3.1. Ενσυναίσθηση πειραματική ομάδα.

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

	ενσυναίσθη ση_μετά - ενσυναίσθηση_πρί v
Z	-3,420b
Asymp. Sig. (2- tailed)	,001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

#### Πίνακας 3.2. Ενσυναίσθηση ομάδα ελέγχου.

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

Ενσυναίσθη

		ση_μετά - Ενσυναίσθηση_πρί ν
Z		-1,134b
Asymp. Sig. (2- tailed)		,257

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

### 3.3. Αυτορρύθμιση πειραματική ομάδα.

#### Test Statisticsa

		αυτορρύθμι ση_μετά - αυτορρύθμιση_πρι ν
Z		-3,411b
Asymp. Sig. (2- tailed)		,001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

### 3.4. Αυτορρύθμιση ομάδα ελέγχου.

#### Test Statisticsa

		Αυτορύθμισ η_μετά - Αυτορύθμιση_πρίν
Z		-1,134b
Asymp. Sig. (2- tailed)		,257

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

### 3.5. Αυτεπίγνωση πειραματική ομάδα.

#### Test Statisticsa

αυτεπίγνωσ

	η_μετά αυτεπίγνωση_πριν
Z	-3,411b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

### Πίνακας 3.6. Αυτεπίγνωση ομάδα ελέγχου.

#### Test Statisticsa

	αυτεπίγνωση η_μετά αυτεπίγνωση_πριν
Z	-,736b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,461

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

## 5. Συμπεράσματα

Από την τριγωνοποίηση των ερευνητικών μεθόδων προκύπτει ότι τα ερευνητικά ερωτήματα και οι επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις επαληθεύονται. Συγκεκριμένα, από το ερωτηματολόγιο και τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας αλλά και από τις παρατηρήσεις της κριτικού φίλου επιτεύχθηκε ο σκοπός της έρευνας να αναδείξει τη σχέση της δραματικής τέχνης με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων διαχείρισης των συγκρούσεων σε ενήλικες. Αυτό προκύπτει από την επαλήθευση των τριών ερευνητικών υποθέσεων της ερευνήτριας τόσο στο επίπεδο της ποσοτικής αλλά και στο επίπεδο της ποιοτικής έρευνας.

Συγκεκριμένα, στο ερευνητικό ερώτημα για το κατά πόσο η δραματική τέχνη σχετίζεται με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους ενήλικες η ερευνήτρια επαλήθευσε στην υπόθεσή της ότι η ενσυναίσθηση θα αναπτυχθεί στην πειραματική ομάδα μετά το τέλος της έρευνας. Από την ποσοτική έρευνα επαληθεύεται ότι μετά τη διεξαγωγή της έρευνας οι απαντήσεις των μελών της πειραματικής ομάδας έδειχναν περισσότερο καλλιεργημένη τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης από ότι στην ομάδα

ελέγχου, η οποία δεν φάνηκε να έχει ιδιαίτερη βελτίωση στις απαντήσεις του πρώτου με το δεύτερο ερωτηματολόγιο. Από την άλλη, μέσα από την παρατήρηση κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων φάνηκε προοδευτικά οι συμμετέχοντες να μπαίνουν γρηγορότερα στη θέση του άλλου και να κατανοούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα της αντίθετης πλευράς σε μια σύγκρουση. Επίσης, καταφράφηκε ότι βαθμιαία οι συμμετέχοντες παρατηρούσαν περισσότερο τη μη λεκτική επικοινωνία για να καταλάβουν τα συναισθήματα του άλλου και χρησιμοποιούσαν επίσης περισσότερο το σώμα τους για να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα αντίστοιχα.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το κατά πόσο η δραματική τέχνη σχετίζεται με την καλλιέργεια της αυτορρύθμισης στους ενήλικες, η ερευνήτρια επαλήθευσε την υπόθεσή της ότι η αυτορρύθμιση θα αναπτυχθεί στην πειραματική ομάδα μετά το τέλος της έρευνας. Από την ποσοτική έρευνα και την ανάλυση των ερωτηματολογίων φάνηκε ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε πρόοδο στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων στις ερωτήσεις που σχετίζονταν με τον άξονα της αυτορρύθμισης μετά το τέλος της έρευνας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, η οποία φάνηκε να μην έχει σημαντική διαφορά στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση, τόσο του ερευνητή αλλά και μέσα από τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου φάνηκε επίσης η επαλήθευση της ερευνητικής υπόθεσης. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες μέσα από τη διαδικασία των παρεμβάσεων όλο και περισσότερο με τον χρόνο πειθαρχούσαν στους κανόνες των ασκήσεων και συνεργάζονταν χρησιμοποιώντας τον παραγωγικό διάλογο. Επίσης, μέσα από τις αναπαραστάσεις καθημερινών συγκρούσεων, οι συμμετέχοντες εξασκήθηκαν να σκέφτονται ποιος είναι ο πιο κατάλληλος τρόπος δράσης στην κάθε περίπτωση σύγκρουσης.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά το κατά πόσο η δραματική τέχνη σχετίζεται με την καλλιέργεια της αυτεπίγνωσης στους ενήλικες, η ερευνήτρια επαλήθευσε στην υπόθεσή της ότι η αυτεπίγνωση θα αναπτυχθεί στην πειραματική ομάδα μετά το τέλος της έρευνας. Μέσα από την καταγραφή των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων φάνηκε ότι οι ερωτήσεις που εμπίπτουν στον άξονα της αυτεπίγνωσης είχαν βελτιωθεί στα άτομα της πειραματικής ομάδας σε αντίθεση με τα άτομα της ομάδας ελέγχου που δεν είχαν αξιοσημείωτη διαφορά. Κατά τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες ανακαλούσαν συχνά βιώματά τους από το παρελθόν και αξιολογούσαν τον τρόπο που ένιωθαν τότε. Επίσης, η διαδικασία του αναστοχασμού των παρεμβάσεων στο τέλος από τους συμμετέχοντες

είχε εκτός των άλλων τον στόχο να αναλογιστούν οι συμμετέχοντες τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά τη διάρκεια των ασκήσεων. Επίσης, η καλλιέργεια της αυτεπίγνωσης φάνηκε να καλλιεργείται καθώς οι συμμετέχοντες αξιολογούσαν σε πολλές περιπτώσεις τον τρόπο που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετώπιζαν κάποια από τις συγκρούσεις που εμφανίζονταν στις παρεμβάσεις.

Συνεπώς, αξιολογώντας τις παραπάνω παρατηρήσεις και έχοντας υπόψη ότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρατίθεται στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, οι τρεις άξονες της ενσυναίσθησης, της αυτεπίγνωσης και της αυτορρύθμισης αποτελούν δεξιότητες που βοηθούν το άτομο να διαχειρίζεται καλύτερα τις συγκρούσεις του η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η δραματική τέχνη είναι παράγοντας που συνεισφέρει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για την καλύτερη διαχείριση συγκρούσεων ανάμεσα σε ενήλικες.

### **5.1. Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με επιτυχία παρόλο που υπήρχαν κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες οι οποίοι δυσκόλεψαν το έργο της ερευνήτριας.

Όσον αφορά τον χώρο διεξαγωγής των παρεμβάσεων αυτός ήταν αρκετά μικρός με αποτέλεσμα η ερευνήτρια να πρέπει να επιλέξει κινητικές ασκήσεις που χρειαζόταν έντονη σωματική κίνηση στον χώρο. Επιπλέον, λόγω της αλλαγής του εξαμήνου του ΙΕΚ και συνεπώς του προγράμματός του, η μεγαλύτερη αίθουσα στην οποία γινόταν οι παρεμβάσεις ήταν διαθέσιμη μόνο μέχρι ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και έτσι οι παρεμβάσεις έπρεπε να υλοποιηθούν μέχρι το τέλος του Φεβρουαρίου, συνεπώς η ερευνήτρια έπρεπε να συμπτύξει τις παρεμβάσεις με συχνότητα δύο φορές την εβδομάδα τον τελευταίο μήνα για να μπορέσει να υλοποιήσει αρκετές παρεμβάσεις που θα την οδηγούσαν σε επαρκείς παρατηρήσεις και τους συμμετέχοντες σε καλλιέργεια των δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων.

Επιπλέον, λόγω της αντίρρησης των συμμετεχόντων να βιντεοσκοπηθούν και να μαγνητοσκοπηθούν η ερευνήτρια κατάφερε να κρατάει μόνο γραπτές σημειώσεις των παρατηρήσεων που έκανε με αποτέλεσμα να χαθούν ενδεχομένως χρήσιμες παρατηρήσεις που θα εμπλούτιζαν περαιτέρω την έρευνα. Η ερευνήτρια, έχοντας διττό ρόλο, τόσο της ερευνήτριας όσο και της εμπυχωτριάς, είχε δυσκολία στην καταγραφή όλων των παρατηρήσεων καθώς ήταν υπεύθυνη και για τον συντονισμό του προγράμματος. Παρόλα αυτά, η κριτική φίλη της ερευνήτριας έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην συλλογή δεδομένων που ίσως διέφυγαν της προσοχής της αλλά και σε μια πιο

αντικειμενική σκοπιά των πραγμάτων.

## 5.2 Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα, εξετάζεται η θετική επίδραση που έχει η δραματική τέχνη στη βελτίωση των δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων σε ενήλικες και συγκεκριμένα στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αυτορρύθμισης και της αυτεπίγνωσης. Μέχρι τώρα δεν έχουν γίνει έρευνες όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων που βοηθούν στην καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων σε ενήλικες. Παρόλα αυτά, έχουν γίνει τέτοιες έρευνες για μικρότερες ηλικιακές ομάδες όπως οι έφηβοι και οι μαθητές δημοτικού και νηπιαγωγείου, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα των εφήβων, το 2005 εκδόθηκε το βιβλίο «Bridging the fields of Drama and Conflict Management: Empowering students to handle conflict through school-based Programmes» το οποίο βασίστηκε στην έρευνα δράσης DRACON που έγιναν σε τρεις χώρες (Αυστραλία, Σουηδία και Μαλαισία). Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα απέκτησαν γνώσεις σε διάφορα επίπεδα. Αρχικά, σε κοινωνικό επίπεδο, γνωρίστηκαν καλύτερα, ανέπτυξαν τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό, καλλιέργησαν την ενεργητική ακρόαση και κατανόησαν πόσο σημαντική είναι, τόσο αυτή όσο και η συνεργασία. Σε αισθητικό επίπεδο, έμαθαν δημιουργικούς τρόπους να εκφράζουν συναισθήματα και σκέψεις. Σε γνωστικό επίπεδο ανακάλυψαν τη φύση των συγκρούσεων και διαφορετικούς τρόπους να τις διαχειριστούν αλλά και διαφορετικές οπτικές της ζωής και της κοινωνίας (Malm, & Lofgren, 2007).

Όσον αφορά τους μαθητές δημοτικού, το σχολικό έτος 2007-2008 έγινε η διεξαγωγή ενός προγράμματος στηριγμένο σε δραματικές ασκήσεις για την ενίσχυση των σχέσεων και τη μείωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 190 μαθητές ηλικίας 10 ετών από δύο διαφορετικά σχολεία στη Νότια Φιλανδία και χρησιμοποιήθηκε ομάδα ελέγχου για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της πειραματικής ομάδας. Η αξιολόγηση της έρευνας έδειξε ότι στην πειραματική ομάδα παρατηρήθηκε μείωση 20% στα θύματα σχολικού εκφοβισμού μετά τις παρεμβάσεις και οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές βελτιώθηκαν (Joronen et al, 2012).

Όσον αφορά τους μαθητές νηπιαγωγείου, έχει διεξαχθεί έρευνα στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας του πανεπιστημίου Πελοποννήσου το 2016, η οποία εξετάζει τη δραματική τέχνη ως εργαλείο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού ο οποίος συνδέεται στενά με τη διαχείριση συγκρούσεων. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, στους μαθητές που

συμμετείχαν μειώθηκε η λεκτική επιθετικότητα, ενώ άρχισαν να αποδέχονται περισσότερο ο ένας τον άλλο. Επιπλέον, φάνηκε να μειώνεται η σωματική επιθετικότητα στα περισσότερα από τα παιδιά. Όπως αναφέρει ο Greenberg (1974) στην έρευνα αυτή, το δράμα αλλάζει τη συμπεριφορά και αποτελεί μέσο για την επίλυση συγκρούσεων ενώ βοηθά τα παιδιά να προσαρμοστούν στην τάξη (Ξυλά, 2016).

### **5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Όπως φαίνεται στην προηγούμενη ενότητα έχει εξεταστεί η σχέση της δραματικής τέχνης με τη διαχείριση συγκρούσεων περισσότερο σε παιδιά και εφήβους για αυτό και στην παρούσα έρευνα εξετάζεται η επίδραση που έχει σε ενήλικες.

Εκτός από ενήλικες η ηλικιακή ομάδα που θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί θα ήταν η τρίτη ηλικία. Η τρίτη ηλικία πρόκειται για άτομα τα οποία συχνά παραμελούνται από την κοινωνία, αλλά η συμμετοχή σε μια τέτοια έρευνα υποθετικά θα τους βοηθούσε να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους, να τα εκφράσουν και συνεπώς θα συνέβαλε στην ψυχική τους ανάταση. Επιπλέον, η συμμετοχή σε μια έρευνα θα τους έκανε να νιώθουν και πάλι χρήσιμοι για την κοινωνία και θα τους έκανε να νιώθουν ότι υπάρχει ενδιαφέρον για εκείνους παρόλο που είναι πλέον ηλικιωμένοι. Επιπλέον, υποθετικά θα δημιουργούσαν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους αποκτώντας την ικανότητα να διαχειριστούν καλύτερα τις συγκρούσεις και έτσι δεν θα ήταν πλέον απομονωμένοι όπως είναι πολλοί.

Επιπλέον, η διαχείριση συγκρούσεων θα μπορούσε να εξεταστεί σε ενήλικες αλλά με τη χρήση πιο συγκεκριμένων εργαλείων του θεάτρου. Για παράδειγμα, το «θέατρο του καταπιεσμένου» είναι μια τεχνική η οποία στην παρούσα έρευνα φάνηκε να είναι πολύ εύστοχη και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί χωρίς τον συνδυασμό άλλων μεθόδων για τη βελτίωση δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων. Η αντικατάσταση των πρωταγωνιστών σε μια δραματοποίηση από κάποιον άλλο συμμετέχοντα δίνει εναλλακτικές δράσης και είναι ένα μέσο ενίσχυσης της αυτορρύθμισης και της ενσυναίσθησης, συστατικά απαραίτητα για την ενίσχυση των σχέσεων.

Επιπλέον, η αφήγηση παραμυθιών φάνηκε ότι συνέβαλε στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων και σύμφωνα με την εκτίμηση της ερευνήτριας αξίζει να ερευνηθεί ως εργαλείο για τη βελτίωση των δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων. Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες απολάμβαναν τα παραμύθια και αναστοχάζονταν πάνω σε αυτά πράγμα που τους βοηθούσε να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και την αυτεπίγνωση.



## 6. Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλείου, Α., & Κεχαόγλου, Ν. (2015). *Διαχείριση συγκρούσεων και επικοινωνία. Πρόσβαση στην αγορά εργασίας: Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας απόφοιτων ΙΕΚ, ΕΠΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΛ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ*. Αθήνα: Καμπύλη ΑΕΒΕ.
- Βίτσου, Μ. (2016). Το κουκλοθέατρο ως διαπολιτισμικό και επικοινωνιακό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια μελέτη περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη, Διδακτορική διατριβή, Σχολή καλών τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γαβρηλάκη, Κ. (2009). *Η σύγκρουση ρόλων στον χώρο των οργανώσεων*, Πτυχιακή εργασία, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Γαλάνης, Π. (2018). Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(2), 268-277.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goleman, D. (1998). *Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gordon, Th. (1994). *Ο αποτελεσματικός γονέας*. Αθήνα: Ευρωσπουδή.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη Ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- ΕΟΠΠΕΠ, (2014). *Τράπεζα θεμάτων- Πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΕΟΠΠΕΠ.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (Δ. Κίζικας, μτφ.). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαφειριάδης, Κ., & Δαρβούζης, Α. (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.

- Καραγιάννη, Ε. & Ρουσσάκης, Ι. (2015). Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: 5ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης* (σσ. 547-558). 19-21 Ιουνίου 2015: Πρακτικά. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.243>
- Καραντζή, Α. & Μαργαρώνη, Μ. (2012). Μοιάζει θρανίο τρομερό μα έχει τόση χάρη, μήπως αν δεν το φοβηθώ να φτάσω στο φεγγάρι; Η δραματοθεραπεία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πρακτικά Βιοματικού εργαστηρίου: 4ο συνέδριο επιστημονικής ένωσης εκπαίδευσης ενηλίκων, *Καλές πρακτικές στην εκπαίδευση ενηλίκων* (σσ. 111-121). 27-29 Απριλίου, Αθήνα.
- Κασιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ., Γεωργουλάς, Σ. & Πράνταλος, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία, Γ' γενικού λυκείου, βιβλίο του μαθητή*. Αθήνα: Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων, ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Καφέτσιος, Κ. (2018). Συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις: Μια γόνιμη διαλεκτική. *Ψυχολογία*, 23(1), 54-69.
- Κόκκος, Α. (2005). Να αναπτύξουμε τις κοινωνικές ικανότητες: Για ποιόν λόγο και με ποιόν τρόπο. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες: 2ο Διεθνές συνέδριο επιστημονικής ένωσης εκπαίδευσης ενηλίκων* (σσ 5-23). 16- 18 Δεκεμβρίου 2005. Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2005). Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Στο *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων, θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης* (επιμ. Μ. Κόκκα-Κουτσοπούλου) σσ(97-128). Αθήνα: Εκεπις.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα - Άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πολιτεία.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρεντζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρμούση, Ντ. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα

Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Κωστή, Α., (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Λάζου, Β. (2018). *Συναισθηματική νοημοσύνη και διαχείριση συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Επιστήμες της αγωγής, Σχολή ανθρωπιστικών σπουδών, Ελληνικό ανοικτό πανεπιστήμιο.
- Λαμπρέλη, Λ. (2014). *Η γυναίκα με τα χέρια από φως*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) (2013), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής»* (σσ 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαυράντζα, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων, η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Περιφερειακών Σπουδών, Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών επιστημών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 3, 57-96.
- Μιχαήλ, Β. (2017). *Εφαρμογές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων- ευπαθείς ομάδες: «Κλείνοντας την πόρτα στο παρελθόν, ανοίγοντας το παράθυρο στο μέλλον»*. Μια έρευνα δράσης με την ομάδα τροφίμων των αγροτικών φυλακών Τίρυνθας. Διπλωματική διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη - το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Μπακονικόλα- Γεωργοπούλου, Χ. (1998). *Θέατρο και σχολείο. Η τέχνη του θεάτρου*. Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπακονικόλα- Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Θέατρο και σχολείο. Η θεατρική σχολική δημιουργία*. Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπρούζος, Α. (1995). *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος, Α., & Κουζούνη, Κ. (2003). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της

σχολικής πραγματικότητας. *Επιστημονική επετηρίδα παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης*, 16, 129-174.

- Ξυλά, Β. (2016). *Η εφαρμογή της ΔΤΕ ως εργαλείο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο: Η μελέτη περίπτωσης του 1/θέσιου και 6/θέσιου νηπιαγωγείου Ναυπλίου*. Διπλωματική διατριβή., Σχολή καλών τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παπάζογλου, Δ., & Αναγνώστου, Ι. (2018). Ο αυτοσχεδιασμός στην εκπαιδευτική πράξη. Πρακτικά ,Στο Φ. Γούσιας (επιμ.) 5ο Πανελλήνιο συνέδριο νέου παιδαγωγού (σσ 895), 05 Μαΐου, Αθήνα.
- Παπαναστασίου, Π. (2018). Οι τέχνες στο ελληνικό σχολείο παρόν και μέλλον. Στο Π. Παυλόπουλος (Επιμ.), *Η χρήση των δραματικών συμβάσεων στη διδακτική του εκπαιδευτικού δράματος*. Αθήνα: Φιλοσοφική σχολή πανεπιστημίου Αθηνών.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*( μτφ. Α. & Κ. Δαρδανός) Αθήνα: Gutenberg.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού-εμφυχωτή, μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ταλιαδώρου, Ν. (2007). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών σε συγκρουσιακές καταστάσεις στον εργασιακό-σχολικό χώρο, στην επαγγελματική ικανοποίηση και ψυχική υγεία τους*. Διπλωματική διατριβή, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιάρας, Α. (2007). Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση θεωρία και πράξη* (σσ.25-70). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2008). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική τάξη. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής* 6η Διεθνής συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση (σσ.317-326). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιμπούκλη, Α. (1999). Η εκπαίδευση ειδικών ομάδων. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Α. Κόκκος & Α. Τσιμπούκλη (1999) *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων- Εκπαιδευτικές μέθοδοι, ομάδα εκπαιδευομένων*, σσ 241-259. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα:

Κριτική Α.Ε.

Freire, P., (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (μτφρ. Σ. Τζάμης,) Αθήνα: Καστανιώτης.

Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο* (μτφ. Ε. Κονηρά) . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηπασχάλης, Π. (2010). *Διαχείριση συγκρούσεων στον επιχειρησιακό κόσμο με εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης, θεωρητικό υπόβαθρο και εμπειρική διερεύνηση*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή οικονομικών και κοινωνικών επιστημών, Τμήμα διοίκησης επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

Appelbaum, S., Abdallah, Ch., & Shapiro, B. (1999). The self directed team. A conflict resolution analysis. *Team Performance Management*, 5(2), 60-77.

Baginsky, W. (2004). *Peer mediation UK: a guide for schools*. London: NSPCC.

Baldwin, M. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 12(3), 461-484.

Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem, *Psychological Review*, 103 (1), 5-33.

Blatner, A., & Wiener, D.J. (2007). *Interactive and improvisational drama: varieties of applied theater and performance*. Lincoln, NE: iUniverse.

Booth, D. (1985). Imaginary gardens with real toads. Reading and drama in education. *Theory into Practice*, 24(3), 193-197.

Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.

Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. London: Simon & Schuster.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2011). *Research methods in education*. Oxon, UK: Routledge.

Cook, H. (1917). *The play way*. London: Heinemann.

Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, Colorado: Westview Press.

De Rivera, J., & Grinkis, C. (1986). Emotions as social relationships. *Motivation and Emotion*, 10, 351-369.

- Digvijaysinh, T. (2013). Conflict and conflict management. *IOSR Journal of Business and Management*, 8(6), 07-16.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Erickson, K. (1988). Building castles in the classroom. *Language Art*, 65(1), 14-47.
- Feeney, J. A. (1995). Adult attachment and emotional control. *Personal Relationships*, 2, 143-159.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self consciousness: assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522-527.
- Finlay- Johnson, H. (1911). *The dramatic method of teaching*. London: Nisbet.
- Forgas, J. P. (1994). Sad and guilty? Affective influences on the explanation of conflict episodes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 56-68.
- Forgas, J. P., Williams, K. D., & Wheeler, L. (2001). *The social mind: Cognitive and motivational aspects of interpersonal behavior*. Cambridge: CUP.
- Frankl, V. E. (1992). *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. Boston: Beacon Press.
- Friedman, H. S., & Miller-Herringer, T. (1991). Nonverbal display of emotion in public and in private: Self monitoring, personality, and expressive cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (5), 766-775.
- Gadermann, M. A., Guhn, M., & Zumb, D. B. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: a conceptual, empirical and practical guide, Practical Assessment. *Research & Evaluation*, 17(3), 2-19.
- Gaumer, E. A. S., & Noonan, P. M. (2018). *Conflict management formative questionnaire in the skills that matter: Teaching interpersonal and intrapersonal competencies in any classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Greenberg, I. A. (1974). *Psychodrama: Theory and therapy*. New York: Behavioral Publications.
- Gross, M. A., & Guerrero, L. K. (2000). Managing conflict appropriately and effectively: an application of the competence model to Rahim's organizational conflict style. *The International Journal of Educational Management*, 11(3), 200-226.
- Hagger, M. (2010). Self-regulation: An important construct in health psychology research and

- practice. *Health Psychology Review*, 4(2), 57-65.
- Heaney, L. (2001). A question of management: Conflict, pressure and time. *International Journal of Educational Management*, 15(4), 197-203.
- Heathcote, D., & Goode, T. (1982). *Heathcote at the national. Drama teacher - facilitator or manipulator, national association for the teaching of drama*. Bamburi: Kembler Press.
- Jarvis, P. (1985). *The sociology of adult and continuing education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2011). Η ανθρώπινη μάθηση: ένα υπαρξιακό φαινόμενο. Λόγος του κατά την αναγόρευση του ως επίτιμου διδάκτορος του ΕΑΠ. Στο Ε.Α.Π (επιμ.) *Παράλληλα κείμενα για τη θεματική ενότητα, σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων* (Κείμενο 2) Πάτρα: ΕΑΠ.
- Jehn, K. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 10(2), 256-282.
- Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2004). Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution, *Human Performance*, 17(2), 195-218.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, S., & Astedt- Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and antibullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 27(1), 5-14.
- Kawulich, B. B. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park, C.A: Sage Publications.
- Kernberg, O.F. (1998). *Ideology, conflict and leadership in groups and organization*. London: Yale University.
- Knippen, J. & Green, Th. (1999). Handling conflicts. *Journal of workplace learning*, 11(1), 27-32.
- Koc, E. (2010). Services and conflict management: cultural and European integration perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 88-96.
- Kondoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based in education drama. *Scenario 2013*, (2), 27-47.
- Konrath, S., & Grynberg, D. (2016). The positive (and negative) psychology of empathy. In D. F. Watt & J. Panksepp (Eds.), *Psychology of emotions, motivations and actions. Psychology and neurobiology of empathy* (σσ. 63–107). Michigan: Nova Biomedical Books.
- Lenning, O. T. (1977). Assessing student progress in academic achievement. *New Directions for Community Colleges*, 18, 1–20.

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- Lippitt, G.L. (1982). Managing conflict in today's organizations. *Training and Development Journal*, 36, 67-74.
- Madalina, O. (2015). Conflict management, a new challenge. *Procedia economics and finance*, 39, 807-814.
- Malm, B., & Lofgren, H. (2007). Empowering students to handle conflicts through the use of drama. *Journal of Peace Education*, 4(1), 1-20. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο, <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1080%2F17400200601171164> (Τελευταία ανάκτηση 31/05/20).
- Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. New York: Wiley.
- Masters, M., & Albright, R. (2002). *The complete guide to conflict resolution in the workplace*. New York: Amacom.
- Morgan, N., & Saxton J. (1985). Working with drama: A different order of experience. *Theory into Practice*, 24, 214. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο, <https://doi.org/10.1080/00405848509543175> (Τελευταία ανάκτηση 31/05/20).
- Neelands, J. (1998). *Beginning drama*. London: David Fulton Publishers.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work. A handbook of available forms in theater and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuman, J. H., & Baron, R. A. (1998). Workplace violence and workplace aggression: evidence concerning specific forms, potential causes, and preferred targets. *Journal of Management*, 24 (3), 391-419.
- Ohbuchi, K. I., & Ohno, T. (1993). Empathy and aggression: Effects of self-disclosure and fearful appeal. *Journal of Social Psychology*, 133 (2), 243-253.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. UK: McGraw-Hill Education.
- Parkinson, B. (1995). *Ideas and realities of emotion*. London: Routledge.
- Poulou, M. S. (2013). Emotionality and social behaviour. *Hellenic Journal of Psychology*, 10, 47-60.
- Robbins, S. P. (1989). *Organizational behavior: Concept, contraversies and application*. New Delhi: Prentice Hall of India.
- Robbins, S. P. (2005). *Organisational behaviour*. New Jersey: Pearson Education, Inc.423.
- Rodgers, R. C. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5, 2-10.



- Rosenberg, H. S. (1987). *Creative drama and imagination: Transforming ideas into action*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Rahim, M. A., & Minors, P. (2003). Effects of emotional intelligence on concern for quality and problem solving. *Managerial Auditing Journal*, 18(2), 150-155.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Simpson, J. A. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 971-980.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.
- Slavin, R.E. (1988). Cooperative learning and student achievements. *Educational Leadership*, 45(2), 31-33.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behaviour and evolution. *The Psychological Record*, 56, 3-21.
- Stoner, J. A. F., & Wankel, C. (1988). *Management*. New Delhi: Prentice Hall of India.
- Trochim, W. M. K. (2002). The Qualitative-Quantitative Debate. *Research Methods Knowledge Base*. Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2017 από [www.trochim.human.cornell.edu/kb/qual.deb.htm](http://www.trochim.human.cornell.edu/kb/qual.deb.htm)
- Ward, W. (1957). *Playmaking with children*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Warech, M. A., Smither, J. W., Reilly, R. R., Millsap, R. E., & Reilly, S. P. (1998). Self-monitoring and 360-degree ratings. *Leadership Quarterly*, 9, 449-473.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Harlow: Longman.
- Weeks, D. (1992). *The eight essential steps to conflict resolution*. Los Angeles, C. A.: Jeremy P. Tarcher, Inc.



## **7. Παράρτημα**

### **1η Παρέμβαση- Γνωριμία**

1.

υμπλήρωση ερωτηματολογίων.

2.

έσταμα: Σε κύκλο λέω το όνομα μου και κάνω μια κίνηση. Ο επόμενος επαναλαμβάνει αυτό που έκανε ο διπλανός του και προσθέτει την δική του κίνηση.

3.

ι- Χα- Χο: Σε κύκλο οι συμμετέχοντες δείχνουν κάποιον με τα χέρια τους και ταυτόχρονα φωνάζουν «Χι». ». Έπειτα, αυτός τον οποίο δείχνει φωνάζει «Χα» και σηκώνει ψηλά τα χέρια και οι δύο διπλανοί του στρέφουν τα χέρια τους προς τα εκείνον και φωνάζουν «Χο». Ο τελευταίος ξεκινάει από την αρχή σημαδεύοντας κάποιον άλλο.

4.

ερπάτημα στον χώρο με μουσική (Χατζιδάκις: Βάλς των χαμένων ονείρων) προσπαθώντας να διατηρηθεί η οπτική επαφή του ενός με τον άλλο. Όταν η μουσική σταματήσει σχηματίζουν δυάδες με τον διπλανό τους.

5.

λύπτης- Γλυπτό: Ο ένας σχηματίζει το σώμα του άλλου έτσι ώστε να υποδηλώνει μια σύγκρουση και έπειτα το παρουσιάζει στην ομάδα

6.

άτα-ποντίκι: Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν τριάδες εκτός από έναν που παριστάνει την γάτα και έναν που παριστάνει το ποντίκι. Η γάτα κυνηγάει το ποντίκι το οποίο για να κρυφτεί πιάνετε σε κάποια τριάδα και έτσι το τελευταίο μέλος της τριάδας αποδεσμεύεται και παίρνει αυτό τον ρόλο του ποντικιού.

7.

αρδιά: Σχηματίζουμε κύκλο και πιάνοντας τα χέρια, ο ένας σφίγγει το χέρι του διπλανού του και εκείνος με τη σειρά του, το χέρι του διπλανού του με αποτέλεσμα να δημιουργείται η αίσθηση του χτύπου της καρδιάς.

### **2η παρέμβαση- Θέατρο εικόνα**

1.

ερπάτημα στον χώρο: Οι συμμετέχοντες καλούνται να περπατήσουν ελεύθερα στον χώρο προσπαθώντας να καλύψουν όλα τα κενά.

2.

ερπάτημα στον χώρο μαζί με κάποιον άλλο: Οι συμμετέχοντες καλούνται να περπατήσουν στον χώρο ενώνοντας διάφορα μέρη του σώματος με τον διπλανό τους.

3.

αντομμία: Οι συμμετέχοντες περπατούν σε κύκλο και καθένας αναπαριστά μια συνήθεια ή ένα χαρακτηριστικό που τον ενοχλεί στους άλλους.

4.

έατρο εικόνα: Μοιράζω στους συμμετέχοντες ανά δυάδες μια φωτογραφία που να αναπαριστά μια διαπροσωπική σύγκρουση. Συζητώντας, αναπαριστούν την εικόνα.

5.

αλαρωτικό μασάζ: Σε κύκλο οι συμμετέχοντες κάνουν μασάζ ο ένας στην πλάτη του άλλου.

### **3η παρέμβαση – Μουτζούρες ή τέχνη.**

1.

ι συμμετέχοντες περπατούν και σταδιακά δημιουργούν δυο παράλληλες γραμμές.

2.

υνεργασία: Αφού βρίσκονται στις δύο παράλληλες γραμμές περπατάει μόνο ένας την φορά από κάθε ομάδα κάνοντας ένα μόνο βήμα. Στην περίπτωση που δύο άτομα από κάθε ομάδα προχωρήσουν ταυτόχρονα, όλη η ομάδα πρέπει να πάει πάλι στην αφετηρία. Κερδίζει η ομάδα η οποία θα φτάσει πρώτη στην απέναντι πλευρά.

3.

ίκη: Στις δύο ομάδες που έχουν σχηματιστεί δίνω από έναν φάκελο με ένα άρθρο εφημερίδας. Το άρθρο αυτό περιέχει μια είδηση από την εφημερίδα, που αφορά μια κοπέλα, η οποία ζωγράφιζε τους δημόσιους τοίχους για να ομορφύνει τους δρόμους αλλά ενοχλούσε μια μερίδα ανθρώπων. Οι συμμετέχοντες καλούνται να πουν ο καθένας από ένα επιχείρημα απαντώντας στον απέναντι τους, ενώ η μια πλευρά κατηγορεί και η άλλη αντιπροσωπεύει την κοπέλα.

4.

αγωμένη εικόνα: Ένας-ένας δημιουργούν ένα ομαδικό γλυπτό δείχνοντας πώς θα ήταν η πόλη τους πιο όμορφη.

### **4η παρέμβαση- Η γυναίκα με χέρια από φως**

1.

φήγηση: Οι συμμετέχοντες ξαπλώνουν βάζοντας ο ένας το κεφάλι του πάνω στην κοιλιά

του άλλου και κλείνουν τα μάτια για να ακούσουν το παραμύθι «Η γυναίκα με χέρια από φως» από το βιβλίο της Λίλη Λαμπρέλη (2014).

2.

αγωμένη εικόνα: Οι συμμετέχοντες καλούνται να “ξυπνήσουν” κουνώντας ένα-ένα μέρος του σώματος και αφού “ξυπνήσουν” σχηματίζουν ένα ομαδικό γλυπτό με την σκηνή που ο άντρας κάθεται με τους φίλους του και πίνουν ενώ οι γυναίκα του τους περιποιείται και ο άντρας μιλάει άσχημα στην γυναίκα του.

3.

νίχνευση σκέψης: Η εμπυχωτρία αγγίζει ένα-ένα άγαλμα και εκείνο μοιράζετε μια φράση ή μια λέξη που σκέφτεται.

4.

υλλογικοί χαρακτήρες: Οι συμμετέχοντες δημιουργούν δύο κύκλους, έναν την φορά που αποτελούν τους δύο πρωταγωνιστές, την γυναίκα και τον άντρα. Κάθε ένας από τους συμμετέχοντες λέει και από μια εσωτερική σκέψη του χαρακτήρα ή συναίσθημα.

5.

ραφή σε ρόλο: Οι συμμετέχοντες καλούνται να δώσουν ένα δικό τους τέλος στην ιστορία γράφοντας την σε ένα χαρτί και διαβάζοντας την στην ομάδα η οποία θα δημιουργήσει έναν κύκλο και θα κλείσει τα μάτια.

6.

όλος στον τοίχο: Κάποιος από την ομάδα ξαπλώνει σε ένα μεγάλο χαρτί και οι συμμετέχοντες καλούνται να σχεδιάσουν τους δύο πρωταγωνιστές, μέσα στο σώμα πρέπει να γράψουν τα συναισθήματα τους, και έξω από αυτό το τι νομίζουν οι άλλοι για αυτούς.

### **5η παρέμβαση - Ιφιγένεια εν Αυλίδι.**

1.

έσταμα: Οι συμμετέχοντες κινούνται στον χώρο ελεύθερα ακολουθώντας την συνθήκη να κινούνται αποφεύγοντας τους άλλους, έπειτα να κινούνται αποφεύγοντας ένα άτομο, και τέλος να κινούνται προσεγγίζοντας ένα άτομο και αποφεύγοντας ένα άλλο.

2.

αγωμένη εικόνα: Οι μισοί συμμετέχοντες βγαίνουν και γίνονται παρατηρητές και όταν η ερευνήτρια δώσει σήμα για να σταματήσουν εξετάζονται με ποιες σκηνές από τον μύθο της Ιφιγένειας εν Αυλίδι ταιριάζουν οι σχηματισμοί των σωμάτων τους.

3.

νίχνευση σκέψης: Οι συμμετέχοντες που αποτελούν τους παρατηρητές αναλαμβάνουν να πουν από μια σκέψη των συμμετεχόντων μόλις σταθούν από πίσω τους.

4.

ι άνθρωποι στην Αυλίδα έχουν διχαστεί και κάποιοι τάσσονται υπέρ της θυσίας της Ιφιγένειας ενώ κάποιοι άλλοι διαφωνούν. Όσο περπατούν οι συμμετέχοντες ελεύθερα στον χώρο φωνάζουν προς υπεράσπιση της γνώμης τους και προσπαθούν να βρουν τους ομοϊδεάτες τους. Μόλις γίνει αυτό σχηματίζουν δύο παράλληλες γραμμές και σιωπούν.

5.

ιάδρομος συνείδησης: Η ερευνήτρια υποδύομενη τον Αγαμέμνονα περνάει ανάμεσα τους και ακούει ένα-ένα τα επιχειρήματα για τις δύο αντίθετες πλευρές.

6.

ραφή σε ρόλο: Οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουν ένα γράμμα στον Αγαμέμνονα ενώ έχουν τον ρόλο της Ιφιγένειας την στιγμή που μαθαίνει ότι ο πατέρας της αποφάσισε τελικά να την θυσιάσει.

#### **6η παρέμβαση- Όρια.**

1.

νεργοποίηση : Οι συμμετέχοντες περπατούν προστατεύοντας τον προσωπικό τους χώρο. Κρατώντας τα γόνατα μας για να προστατεύσουν τον εαυτό τους αλλά προσπαθούν να αγγίξουν τα γόνατα των άλλων ταυτόχρονα.

2.

rainstorming: Οι συμμετέχοντες ζωγραφίζουν τι σημαίνει για αυτούς η λέξη όρια.

3.

ροβολή βίντεο σχετικά με την σεξουαλική παρενόχληση και brainstorming για το τι ένιωσαν και τι ήρθε στο μυαλό όταν το είδαν.

4.

ραματοποίηση : Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε τριάδες. Διαλέγουν ένα περιστατικό που τους έκανε να νιώσουν ένα από τα συναισθήματα που ειπώθηκαν και το αφηγούνται στην ομάδα τους για να το δραματοποιήσει ένας ένας χωρίς λόγια.

5.

έατρο του Καταπιεσμένου: Από κάθε τριάδα διαλέγουμε μια ιστορία και την αναπαριστούμε σε όλη την ομάδα. Οι υπόλοιποι μπορούν να σταματήσουν την ροή και μπουν στην θέση του πρωταγωνιστή παρουσιάζοντας την δική τους εκδοχή για το πώς θα αντιδρούσαν στο περιστατικό.

6.

ι συμμετέχοντες περπατούν ελεύθερα στον χώρο και αγκαλιάζουμε όποιον συναντήσουν.

### **7η παρέμβαση- Η ιστορία της Σαβίτρι**

1.

υφλός και οδηγός : Η ερευνήτρια διαβάζει το Ινδικό παραμύθι «Σαβίτρι» μέχρι το σημείο όπου ο Σατιαβάν οδηγεί τον πατέρα του που είναι τυφλός και οι συμμετέχοντες καλούνται να αναπαραστήσουν τον τυφλό και τον οδηγό.

2.

αρατήρηση και περιγραφή : Η ερευνήτρια συνεχίζει την αφήγηση μέχρι το σημείο όπου η Σαβίτρι παρατηρεί τον Σατιαβάν. Δυο συμμετέχοντες παγώνουν και οι υπόλοιποι αναλαμβάνουν να περιγράψουν τον συμμετέχον ο οποίος υποδύεται τον Σατιαβάν με απόλυτη ακρίβεια τονίζοντας τα θετικά που βλέπουν.

3.

ιάδρομος συνείδησης: Η ερευνήτρια συνεχίζει το παραμύθι μέχρι το σημείο όπου η Σαβίτρι συζητάει με τον πατέρα της για την επιλογή της. Οι συμμετέχοντες τάσσονται σε δύο παράλληλες γραμμές εκφράζοντας τις αντικρουόμενες σκέψεις για το αν θα παντρευτεί ή όχι τον Σατιαβάν.

4.

φήγηση: Η ερευνήτρια διαβάζει το υπόλοιπο παραμύθι και οι συμμετέχοντες ζωγραφίζουν την σκηνή που τους εντυπωσίασε περισσότερο.

### **8η παρέμβαση- Το εργοστάσιο.**

1.

ινούμενη εικόνα: Οι συμμετέχοντες καλούνται να δημιουργήσουν ένα “εργοστάσιο” της επιλογής τους με τα σώματα τους. Δημιουργούν δηλαδή μια ομαδική κινούμενη εικόνα, στην οποία ο καθένας κάνει μια επαναλαμβανόμενη κίνηση. Οι συμμετέχοντες συνθέτουν ένας-ένας την εικόνα και δίνουν ένα όνομα στο εργοστάσιο που έφτιαξαν.

2.

πνωτιστής. Μοιράζουμε σε τριάδες τους συμμετέχοντες και οι δύο ακολουθούν τα χέρια του ενός σαν να είναι δεμένοι με νήμα από πρόσωπο. Έπειτα ως προετοιμασία της επόμενης άσκησης οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες ανάλογα αν ήταν υπνωτιστές ή υπνωτισμένοι και παίρνουν τον ρόλο των εργοδοτών και των εργαζομένων αντίστοιχα.

3.

ιαμόρφωση της συνθήκης: Η ερευνήτρια περιγράφει την συνθήκη, αφηγείται δηλαδή, ότι οι εργοδότες έχουν καλέσει την συνάντηση και θα πρέπει να καταθέσουν μια πρόταση για τους μισθούς και τα δικαιώματα των εργαζομένων και οι εργαζόμενοι μια άλλη και έτσι να διαπραγματευτούν. Έπειτα η ερευνήτρια μοιράζει ένα χαρτί με τους μισθούς και των δικαιώματα των εργαζομένων μέχρι τώρα και στις δύο πλευρές. Οι συμμετέχοντες καλούνται να συνεννοηθούν με τις ομάδες τους για το ποιος θα είναι ο εκπρόσωπος και δύο σύμβουλοι στο συμβούλιο από κάθε πλευρά. Έπειτα, θα πρέπει να συνεννοηθούν για το πόση δικαιοδοσία έχουν οι εκπρόσωποι και μέχρι πιο σημείο είναι διατεθειμένοι να υποχωρήσουν στα αιτήματα τους. Τέλος, και οι δύο μεριές θα πρέπει να έρθουν στον κύκλο για να αποφασίσουν πόσο χρόνο έχει για να διαπραγματευτεί η κάθε πλευρά και ανά τι χρονικά διαστήματα θα γίνονται διαλλείματα για συνεννόηση με την ομάδα τους και αναδιαμόρφωση των αιτημάτων.

4.

υνέλευση :Οι 6 συμμετέχοντες που έχουν εκλεγθεί ως εκπρόσωποι κάθονται σε καρέκλες κυκλικά και ξεκινάει η συνέλευση. Η ομάδα των εργοδοτών καταθέτει πρώτη την πρόταση της και ύστερα η ομάδα των εργαζομένων παραθέτει την δική της. Η διαπραγμάτευση ξεκινά.

5.

ι συμμετέχοντες γράφουν τις εντυπώσεις τους ή ένα συναίσθημα για την παρέμβαση.

### **9η παρέμβαση- Η Ιστορία του Tedros από την Σουηδία**

1.

ι συμμετέχοντες κάνουν κύκλο και ένας βρίσκεται στο κέντρο. Εκείνος λέει «να μπει στον κύκλο όποιος έχει (κάτι κοινό με εκείνον)» προσπαθώντας να μην υπάρχουν άτομα που να έχουν αυτό το χαρακτηριστικό. Έπειτα μένει κάποιος άλλος.

2.

φήγηση: Αφήγηση της ιστορίας του Tedros που ανήκει στην queer κοινότητα της Σουηδίας και δέχτηκε απειλές από κάποιον σε κάποιο πάρτυ.

3.

άρτες ρόλων: Η ερευνήτρια αφήνει κάρτες ρόλων σε σχέση με την ιστορία και ζητάει να δημιουργήσουν μία σκηνή σε τυχαίες δυάδες την οποία θα αναπαραστήσουν μπροστά σε όλους και θα σχετίζεται με το περιστατικό.

4.



έατρο του Καταπιεσμένου: Από κάθε αναπαράσταση κάνω και μία αντικατάσταση των συμμετεχόντων στους ρόλους για να δω πώς θα αντιδρούσε ο καθένας.

5.

ραγούδι :Οι συμμετέχοντες τραγουδούν σε κύκλο όλοι μαζί το τραγούδι «Love yourself» του Sufjan Stevens.

### **10η Παρέμβαση— Ο Nicola ψάχνει για δουλειά.**

1.

νεργοποίηση: Οι συμμετέχοντες περπατάνε ελεύθερα στον χώρο με τον ήχο της μουσικής.

2.

νίχνευση σκέψης : Δημιουργούν στο μυαλό τους έναν χαρακτήρα από άλλη χώρα ο οποίος πρέπει να φύγει για κάποιο λόγο από την χώρα του. Με τον χτύπο του ταμπουρίνου σταματούν και στο άγγιγμα της ερευνήτριας απαντάνε στις ερωτήσεις.

3.

ιάδρομος συνείδησης: Η ερευνήτρια διαλέγει μια από τις περιπτώσεις και οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια πλευρά που υποστηρίζει το να φύγει από την χώρα και μια άλλη πλευρά που να υποστηρίζει το να μείνει.

4.

νεργοποίηση: Περπάτημα στον χώρο. Αφού αποφασίζει να φύγει βιαστικά μπορεί να πάρει δύο μόνο αγαπημένα του αντικείμενα μαζί που να μπορεί να τα μεταφέρει άμεσα. Με τον χτύπο του ταμπουρίνου οι συμμετέχοντες πετάνε μια μπάλα στον καθένα για να πουν τι παίρνουν μαζί τους.

5.

ραφή σε ρόλο: Αφήγηση από την ερευνήτρια της ιστορίας για την αποτυχία της εύρεσης εργασίας του Tedros λόγω του ονόματος του. Οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουν κομμάτι από το ημερολόγιο που έγραψε ο πρωταγωνιστής το βράδυ εκείνο για το γεγονός.

6.

ημιουργική γραφή: Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε τρεις ομάδες και δημιουργούν. ένα κείμενο, ένα τραγούδι και μια ζωγραφιά για το πως θα ήταν ο κόσμος χωρίς διακρίσεις.

### **11η Παρέμβαση —Καρέ- καρέ**

1.

Ερευνήτρια προβάλλει το βίντεο «Domestic violence animated art».

2.

rainstorming σχετικά με σκέψεις για το βίντεο και καταγραφή τους.

3.

ωρισμός του βίντεο σε τέσσερις σημαντικές σκηνές και αναπαράσταση τους με λόγια σε δραματοποίηση.

4.

νίχνευση σκέψης ρόλων στις σκηνές.

5.

ερπάτημα στον χώρο με μουσική και αγκαλιές.

### **12η Παρέμβαση— Οι ένορκοι**

1.

άσκαλος σε ρόλο: Βρισκόμαστε υποθετικά σε ένα δικαστήριο και η ερευνήτρια κάνει την απολογία της ως θανατοποινίτης λέγοντας την υπόθεση και ζητώντας στο τέλος συγγνώμη από τις οικογένειες των θυμάτων της.

2.

σωτερικός μονόλογος. Οι συμμετέχοντες θα αποτελέσουν τους ενόρκους που πρόκειται να αποφασίσουν αν θα του χαρίσουν ή όχι την ζωή. Θα παρουσιάζουν ένα εσωτερικό μονόλογο, μέσα από τον οποίο θα εκφράζουν τα συναισθήματα τους.

3.

ίκη :Ψηφοφορία συμμετεχόντων και διαπραγμάτευση.

4.

ραματοποίηση: Οι συμμετέχοντες καλούνται να δημιουργήσουν έναν διάλογο σε дуάδες που θα λένε σε κάποιο αγαπημένο πρόσωπο τι νιώθουν ενώ έχουν μοιραστεί στους συνομιλητές κάρτες ρόλων για την αντίδραση τους ως ακροατές.

### **Ερωτηματολόγιο**

Το ερωτηματολόγιο περιέχει τις εξής ερωτήσεις:

1) Μπορώ να σκεφτώ πολλούς διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης μιας διαφωνίας.

2) Έχω σκεφτεί πώς συνήθως αντιδράω στις συγκρούσεις.

3) Αισθάνομαι καλά με τον τρόπο που χειρίζομαι τις περισσότερες συγκρούσεις .

- 4) Οι τρόποι που προσπαθώ να επιλύσω τις συγκρούσεις συνήθως με εξυπηρετούν.
- 5) Αντιδρώ διαφορετικά σε διαφορετικές διαφωνίες.
- 6) Σε μια διαφωνία προσπαθώ να κατανοήσω την άποψη του άλλου.
- 7) Αν κάποιος είναι αναστατωμένος μαζί μου προσπαθώ να μάθω τον λόγο.
- 8) Όταν δύο φίλοι τσακώνονται προσπαθώ να καταλάβω και τις δύο πλευρές.
- 9) Προσπαθώ να καταλάβω αν κάποιος έρχεται σε σύγκρουση μόνο και μόνο επειδή είναι σε κακή διάθεση.
- 10) Αντί να περάσω σε συμπεράσματα, προσπαθώ να καταλάβω γιατί υπάρχει διαφωνία.
- 11) Προσπαθώ να καταλάβω αν μια διαφωνία προκλήθηκε από παρεξήγηση.
- 12) Όταν είμαι θυμωμένος με έναν φίλο αποφεύγω να του μιλήσω.(A)
- 13) Προσπαθώ να βρω μια λύση που να εξυπηρετεί και τις δυο πλευρές που διαφωνούν.
- 14) Όταν διαφωνώ με κάποιον, συζητάω μαζί του για το πώς νιώθω και ακούω το πώς νιώθει εκείνος.
- 15) Όταν εμπλέκω σε μια διαφωνία παίρνω χρόνο να σκεφτώ τι πρέπει να πω ή τι πρέπει να κάνω.
- 16) Κατά τη διάρκεια μιας διαφωνίας προσπαθώ να βρω μια συμβιβαστική λύση.
- 17) Όταν είμαι θυμωμένος με κάποιον προσπαθώ να μείνω ήρεμος όταν μιλάμε.
- 18) Προσπαθώ να κερδίσω κάθε σύγκρουση ακόμα κι αν αυτό σημαίνει να χάσω φίλους λόγου αυτού.(A)
- 19) Όταν διαφωνώ με κάποιον, προσπαθώ να το συζητήσω μαζί του.
- 20) Όταν διαφωνώ με κάποιον υπερασπίζω τη θέση μου, αλλά δεν ταπεινώνω το άλλο πρόσωπο μέσα από την διαδικασία.
- 21) Κατά την διάρκεια μιας διαφωνίας πολλές φορές λέω πράγματα που μετά μετανιώνω.

