



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

**Η Δραματική Τέχνη ως μέσο ενίσχυσης της
αυτοαποτελεσματικότητας σε Ενήλικες.**

ΓΚΛΟΡΙΑ ΧΟΝΤΙΑ
Α.Μ. 5052201801031

Επιβλέπων Καθηγητής:
ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ
Συμβουλευτική επιτροπή:
ΑΛΚΗΣΤΙΣ ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ
ΑΝΤΩΝΗΣ ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2020

Ευχαριστίες

Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση» του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου αποτέλεσε μια προσωπική αναζήτηση μάθησης και γνώσης. Μέσα από το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών είχα την τύχη να γνωρίσω αξιόλογους ανθρώπους της Τέχνης οι οποίοι μου μεταλαμπάδευσαν τις γνώσεις τους, μοιραστήκαμε προσωπικές εμπειρίες, εκφράσαμε τα συναισθήματά μας, τις ιδέες μας και ζήσαμε μοναδικές και αξέχαστες στιγμές.

Θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω τον κ. Αστέριο Τσιάρα για την ιδιαίτερη τιμή να αναλάβει την επίβλεψη της μεταπτυχιακής μου εργασίας με τίτλο *«Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο ενίσχυσης της Αυτοαποτελεσματικότητας σε Ενήλικες»*. Η καθοδήγησή του με βοήθησε σε μεγάλο βαθμό να ολοκληρώσω την ερευνά μου. Επιπλέον ευχαριστώ θερμά τους συνεπιβλέποντες την κ. Άλκηστη Κοντογιάννη και τον κ. Αντώνη Λενακάκη για τις επισημάνσεις τους και για όλα όσα μας δίδαξαν.

Ακόμη δεν μπορώ να μην ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα δράσης και μελέτη περίπτωσης. Τους ευχαριστώ για όσα μοιράστηκαν μαζί μου, την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και που με στήριξαν όλους αυτούς τους μήνες. Όπως επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Διονυσία Δρόσου που μου παραχώρησε το στούντιο της για να πραγματοποιήσω τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τον ψυχοθεραπευτή μου κ. Δημήτρη Καράγιωργα για τη δύναμη και το κουράγιο που μου έδινε για να ολοκληρώσω τη διπλωματική μου εργασία. Όπως επίσης την οικογένειά μου που έδειχνε κατανόηση και ήταν πάντα δίπλα μου σε ότι χρειαζόταν. Τέλος θέλω να ευχαριστήσω τον σύντροφό μου που πίστεψε σε μένα, τονώνοντάς μου την αυτοπεποίθηση και με συμβούλευε να μην τα παρατήσω.

Πίνακας περιεχομένων	
<u>Ευχαριστίες</u>	II
<u>Πίνακας περιεχομένων</u>	III
<u>Κατάλογος Πινάκων</u>	V
<u>Περίληψη</u>	VI
<u>Abstract</u>	VII
<u>Εισαγωγή</u>	1
<u>Κεφάλαιο 1^ο</u>	1
<u>Θεωρητικό πλαίσιο</u>	1
<u>1.1 Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση</u>	1
<u>1.1.1 Η εννοιολογική προσέγγιση</u>	1
<u>1.1.2 Ιστορική αναδρομή</u>	2
<u>1.1.3 Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση στην Ευρώπη</u>	6
<u>1.1.4 Η Δραματική τέχνη στην Ελλάδα</u>	6
<u>1.2 Οι τεχνικές της Δραματικής τέχνης</u>	7
<u>1.3 Η αυτοαποτελεσματικότητα</u>	10
<u>1.4 Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και η αυτοαποτελεσματικότητα:</u> <u>Βιβλιογραφική επισκόπηση</u>	12
<u>1.4.1 Η μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας</u>	12
<u>1.4.2 Η συμβολή της Δραματικής τέχνης στην ενίσχυση της</u> <u>αυτοαποτελεσματικότητας</u>	15
<u>1.5 Ορισμός της ενηλικίωσης</u>	17
<u>1.5.1 Εκπαίδευση ενηλίκων</u>	19
<u>Κεφάλαιο 2^ο</u>	21
<u>Μεθοδολογία</u>	21
<u>2.1 Μεθοδολογία έρευνας</u>	21
<u>2.1.1 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα</u>	21
<u>2.1.2 Το πεδίο της έρευνας</u>	21
<u>2.1.3 Δείγμα – Ερευνητικός πληθυσμός</u>	22
<u>2.1.4 Ερευνητική στρατηγική</u>	23
<u>2.2 Τα εργαλεία της ποσοτικής έρευνας</u>	24
<u>2.2.1 Το ερωτηματολόγιο</u>	24

<u>2.3 Τα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας</u>	25
<u>2.3.1 Το ημερολόγιο παρατήρησης</u>	25
<u>2.3.2 Συνεντεύξεις</u>	26
<u>2.4. Οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις</u>	27
<u>2.5 Περιγραφή των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων</u>	28
<u>2.5.1 Πρόγραμμα Παρεμβάσεων</u>	28
<u>Συνάντηση 1^η 18/1/2020</u>	28
<u>Συνάντηση 2^η 25/1/2020</u>	29
<u>Συνάντηση 3^η 1/2/2020</u>	30
<u>Συνάντηση 4^η 8/2/2020</u>	31
<u>Συνάντηση 5^η 15/2/2020</u>	32
<u>Συνάντηση 6^η 22/2/2020</u>	32
<u>Συνάντηση 7^η 28/2/2020</u>	33
<u>Συνάντηση 8^η 7/3/2020</u>	34
<u>Συνάντηση 9^η 16/5/2020</u>	34
<u>Συνάντηση 10^η 23/5/2020</u>	35
<u>Συνάντηση 11^η 30/5/2020</u>	36
<u>Συνάντηση 12^η 6/6/2020</u>	37
<u>Συνάντηση 13^η 13/6/2020</u>	38
<u>Κεφάλαιο 3^ο</u>	39
<u>Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων</u>	39
<u>3.1 Ποσοτική ανάλυση</u>	39
<u>3.2 Αξιοπιστία κλίμακας</u>	39
<u>3.3 Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου</u>	40
<u>3.5 Ποιοτική ανάλυση</u>	43
<u>3.5.1 Οι Συνεντεύξεις</u>	43
<u>Κεφάλαιο 4^ο</u>	56
<u>Συμπεράσματα</u>	56
<u>4.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα</u>	56
<u>4.2 Περιορισμοί της έρευνας</u>	61
<u>4.3 Προτάσεις για το μέλλον</u>	61
<u>Επίλογος</u>	63

<u>Βιβλιογραφία</u>	64
<u>Ελληνόγλωσση</u>	64
<u>Μεταφρασμένα Έργα</u>	66
<u>Ξενόγλωσση</u>	66
<u>Παράρτημα</u>	75
<u>Ερωτηματολόγιο:</u>	75
<u>Θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις – Παρατηρήσεις</u>	77
<u>Ερωτήσεις συνέντευξης</u>	116

Κατάλογος Πινάκων

<u>Πίνακας 1. Cronbach's alpha για πειραματική ομάδα</u>	40
<u>Πίνακας 2. Cronbach's alpha για ομάδα ελέγχου</u>	40
<u>Πίνακας 3. Πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση</u>	42
<u>Πίνακας 4. Ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση</u>	43

Περίληψη

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» πραγματοποιήθηκε η παρούσα εργασία που έχει ως θέμα «Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας σε ενήλικες». Η δειγματοληψία της μελέτης ήταν τυχαία και αποτελούνταν από 26 ενήλικες όπου οι 13 αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και οι υπόλοιποι 13 την ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα διενεργήθηκαν 13 θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Η έρευνα δράσης έλαβε μέρος σε ένα στούντιο χορού στην πόλη της Κορίνθου, το Big Dance Theory. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήσαμε τη μικτή μέθοδος συλλογής ποσοτικών δεδομένων μέσω της χρήσης του Ερωτηματολογίου σε ελληνική εκδοχή της General Self – Efficacy Scale (GSE) (Γλυνού, 2017· Jerusalem & Schwarzer, 1979), το οποίο βασίζεται στη σταθμισμένη κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας (GSE), των Jerusalem και Schwarzer (1979) αλλά και ποιοτικών δεδομένων με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων και ημερολογίου παρατήρησης.

Μετά την αξιολόγηση των ευρημάτων της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης επιβεβαιώθηκε το κύριο ερευνητικό ερώτημα κατά πόσο η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας στους ενήλικες. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε μεγάλη βελτίωση ως προς την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου μετά από τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Επιπρόσθετα οι ενήλικες μέσα από το πρόγραμμα ανακάλυψαν τις δυνατότητές τους, εμπιστεύτηκαν τον εαυτό τους και αναπτύχθηκε η αυτοεκτίμησή τους.

Λέξεις Κλειδιά: *Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση, αυτοαποτελεσματικότητα, ενήλικες, ποιοτική και ποσοτική έρευνα*

Abstract

In the framework of the postgraduate program in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning was conducted this research to investigate whether through a program of violation, Drama in education can help enhance self- efficacy in adults. Our research sample was random and consisted of 26 adults, 13 of them where the experimental group and 13 the control group. On the experimental group 13 drama sessions were conducted. Our research initiative took place in a dance studio at Korinthos city called Big Dance Theory. For the data collection we used the mixed method of quantitative data collection through the use of the Greek version of the General Self – Efficacy Scale (GSE) Questionnaire (Γλυνού,2017· Jerusalem & Schwarzer, 1979). This Questionnaire is based on the weighted scale for measuring self-efficacy (GSE) by Jerusalem & Schwarzer (1979) and also on quality data using semi-structured interviews and observation log.

After we evaluated the findings of qualitative and quantitative analysis, we proved our main point. That Drama in Education can indeed enhance the self-efficacy in adults. The experimental team, compared to the control team, showed great improvement in regards to its self-efficacy during our drama sessions. Furthermore, the adults that participated in this program discovered their full potential, learned to trust themselves and their self-esteem improved.

Key words: Drama in education, self-efficacy, adults, qualitative and quantitative research

Εισαγωγή

Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση που εμφανίζεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες για να ερευνηθούν τον ρόλο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Έχει αποδειχθεί η αποτελεσματικότητά της ως προς τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα αλλά και η θετική επίδρασή της σε ψυχολογικό, κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο σε παιδιά και ενήλικες. Μέσα από την εκπαιδευτική μέθοδο του δράματος δίνεται στους συμμετέχοντες η ευκαιρία να εκφράσουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα, να βρουν λύσεις για γεγονότα και καταστάσεις που τους απασχολούν. Σύμφωνα με τον GenÇ (2005) η Δραματική Τέχνη έχει τη δυνατότητα να απαλλάξει το άτομο από συναισθήματα που τον βαραίνουν και να τον οδηγήσουν στην «Κάθαρση».

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρήσαμε τη σημαντικότητα της Δραματικής τέχνης ως προς την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπρόσθετα έχει αποδειχθεί ότι προγράμματα βασισμένα στην τέχνη έχουν την ικανότητα να εισάγουν νέες μεθόδους ως προς την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (Klorer, 2005: 216). Σκοπός της εργασίας είναι να μελετήσουμε κατά πόσο η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας σε ενήλικες.

Η ενήλικη ζωή ενός ατόμου διακατέχεται από πολλές υποχρεώσεις που αφορούν την επαγγελματική αλλά και την προσωπική ζωή ενός ατόμου. Η πίεση της καθημερινότητας προκαλούν στρεσογόνες καταστάσεις με αποτέλεσμα να μειώνεται η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου. Ο ενήλικας με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι σε θέση να γνωρίζει τις ικανότητές του με αποτέλεσμα να μην πιστεύει στον εαυτό του και να μην εκπληρώνει τους στόχους του. Όσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας τόσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και λιγότερο άγχος διακατέχει των ενήλικα.

Η συγκεκριμένη εργασία δομικά οργανώνεται σε τέσσερα κεφάλαια ως εξής: το πρώτο κεφάλαιο αποτελείται από το θεωρητικό πλαίσιο όπου επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση και η ιστορική αναδρομή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Στη συνέχεια, αναλύεται η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας και η βιβλιογραφική επισκόπηση σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα και τις μελέτες που έχουν

πραγματοποιηθεί σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα και τη Δραματική τέχνη. Έπειτα αναφέρεται ο ορισμός της ενηλικίωσης και το πεδίο εκπαίδευσης των ενηλίκων. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται η μεθοδολογία της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας ενώ στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα δεδομένα της ποσοτικής και ποιοτικής μελέτης. Τέλος στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας, τους περιορισμούς που συναντήσαμε κατά τη διάρκεια της μελέτης, όπως και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

Κεφάλαιο 1^ο

Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση.

1.1.1 Η εννοιολογική προσέγγιση

Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια νέα μορφή εκπαίδευσης στην οποία το παιδί έχει τον βασικό και κύριο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (McGregor, 1976: 15). Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οι ιδεολογίες εκείνης της περιόδου αποτέλεσαν μια σύγχρονη καλλιτεχνική και επιστημονική προσέγγιση του εκπαιδευτικού Δράματος (Παπαδόπουλος, 2010). Στην Αγγλία το εκπαιδευτικό Δράμα παρουσιάστηκε κατά τις δεκαετίες του 60' και 70' αν και παρατηρείται να αναφέρεται σε μελέτες νωρίτερα από το 1921.

Η λέξη δράμα έχει ρίζα από το αρχαίο ελληνικό ρήμα δράω - δρώ και ετυμολογικά σημαίνει πράττω (Pavis, 2006). Συγκεκριμένα, στην αρχαία Ελλάδα το δράμα ήταν αυτό που ξεχώριζε από το έπος και τη λυρική ποίηση διότι με το αρχαίο δράμα οι αρχαίοι Έλληνες αναπαρίσταναν μια ιστορία, ένα γεγονός μπροστά σε θεατές.

Με τη Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές να δώσουν έναν ορισμό αλλά δεν έχουν κατορθώσει ακόμη να καταλήξουν σε μια σαφή έννοια (Αλκηστis, 2008: 217). Ωστόσο, διαπιστώνουμε ότι οι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι μέσω της δραματικής τέχνης και τις θεατρικές τεχνικές επιδιώκεται η βιωματική μάθηση με στόχο τα παιδιά να ανακαλύψουν νέους τρόπους εκμάθησης γεγονότων και καταστάσεων (Κοντογιάννη, 2012: 16).

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε πώς το εκπαιδευτικό δράμα επιφέρει μια πολύπλευρη ανάπτυξη σε κοινωνικό, προσωπικό και συναισθηματικό επίπεδο όχι μόνο στο παιδί αλλά και στον άνθρωπο γενικότερα (Κοντογιάννη, 2012· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Η χρήση της δραματικής τέχνης αναπτύσσει την κριτική σκέψη, τη φαντασία αλλά και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Γίνεται αντιληπτό ότι η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να έχει εφαρμογή είτε σε ένα σχολικό πλαίσιο με ανήλικα παιδιά είτε σε κάποιον άλλο χώρο, ίσως σε κάποιο εργαστήριο με ενήλικες. Μέσα από τις τεχνικές της δραματικής τέχνης μπορούμε να διερευνήσουμε τα θέματα που μας απασχολούν και να τα κατανοήσουμε βιώνοντας κάποιες καταστάσεις όταν μπαίνουμε σε ρόλο.

Το Δράμα λοιπόν ως μορφή τέχνης παίρνει ένα παιδαγωγικό χαρακτήρα που στόχο έχει τη μάθηση καθώς και ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει τη συναισθηματική νοημοσύνη την έκφραση και τη δημιουργικότητα (Τσιάρας, 2007). Διάφορα ερωτήματα μπορεί να προκύψουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία της δραματικής τέχνης όπου το άτομο καλείται να διερευνήσει τους προβληματισμούς του. Ο εμπυχωτής είναι εκείνος που θα τον καθοδηγήσει, χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της δραματικής τέχνης ως εργαλείο εκμάθησης του εαυτού του αλλά και του κόσμου γύρω του.

Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια καλλιτεχνική προσέγγιση αναζήτησης της γνώσης. Οι μαθητές μέσα από τον χορό, την επικοινωνία, τη μουσική και τη μεταξύ τους συνεργασία καλούνται να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τον κόσμο τους. Επιπλέον είναι γνωστό ότι η Δραματική Τέχνη αντλεί στοιχεία από το κλασσικό θέατρο αλλά και από άλλες θεραπευτικές μεθόδους, όπως το ψυχόγραμμα (Κοντογιάννη, 2012: 16). Οι Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης εξυπηρετούν τους μαθητές στη σύλληψη της ιδέας, να δομήσουν αυτοσχεδιάζοντας μια κατάσταση ή να αναπαραστήσουν μια προσωπική τους εμπειρία με παιγνιώδη τρόπο (Kondoyianni, Lenakakis, & Tsiotsos 2013: 31· Duatepe, 2004: 28· Moore, 2004: 3· Wagner, 2002· Wilhelm, & Edmiston, 1998).

1.1.2 Ιστορική αναδρομή

Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση αρχικά εμφανίστηκε στην Αγγλία με τον όρο «drama in education» στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Εκείνη την εποχή οι παιδαγωγοί επιδίωκαν μια διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση με κύριο μέλημά τους τον μαθητή (Doyle, 1993).

Στην Αγγλία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η Finlay Johnson (1911) και Caldwell Cook (1917) αναπτύσσουν τη δραματική διαδικασία ως φυσικό τρόπο μάθησης (Τσιάρας, 2014: 22-23, 37-42· Παπαδόπουλος, 2010: 30· O' Toole, Stinson, & Moore, 2009: 52, 97-100). Η Finlay-Johnson μέσα από το επαναστατικό βιβλίο εκείνης της εποχής με τίτλο *The Dramatic Method of Teaching* (Finlay-Johnson, 1911), μέσω της τεχνικής του δράματος επιδίωκε τη συνεργατική μάθηση, όπου ο δάσκαλος έχει υποβοηθητικό ρόλο και καθοδηγεί τους μαθητές στην ανακάλυψη της γνώσης (Bolton, 1998:7). Αντίστοιχα ο Caldwell Cook (1917) με το βιβλίο του *The Play Way* έδωσε έμφαση στη μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Στόχος του ήταν ένα δημοκρατικό σχολείο όπου οι μαθητές θα είχαν ενεργό ρόλο και θα

τους επιτρεπόταν να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους, αλλά και να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους (Bolton, 1998: 27-32).

Στην Αμερική, τη δεκαετία του 1920, η Ward (1957), στο Northwestern University του Illinois θεωρείται η μητέρα του Δημιουργικού Δράματος εισάγοντας τον όρο «creative dramatics». Διαμορφώνει μια θεατροπαιδαγωγική μέθοδο δίνοντας έμφαση στον αυτοσχεδιασμό. Το ερέθισμα για την εισαγωγή της αυτοσχέδιας δράσης γινόταν μέσα από τις λαϊκές ιστορίες, τα λογοτεχνικά κείμενα και ποιήματα, όπου σκοπός ήταν η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, η ομαδική συνεργασία και η προβολή των συναισθημάτων (Τσιάρας, 2014: 33-34· Παπαδόπουλος, 2010: 29-30· O' Toole, Stinson, & Moore, 2009: 73, 100-101). Στη συνέχεια η Brain Siks (1983), με επιρροές από τη δασκάλα της Ward (1957), έκανε χρήση τον όρο «δημιουργικό δράμα». Έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική σκέψη των μαθητών, στην ανάπτυξη της φαντασίας, στην καλλιέργεια της γλώσσας και της επικοινωνίας (Siks, 1983: 3).

Επιπρόσθετα στην Αμερική, τη δεκαετία του 1930 η Spolin (1986, 1963), επηρεασμένη από τον Moreno (1946), πρωτοπόρο του κοινωνικού δράματος και στο ψυχόδραμα, (Baldwin, 2009: 98) ως δασκάλα του Δημιουργικού Δράματος δεν είχε στόχο την πραγματοποίηση της θεατρικής παράστασης αλλά στόχευε στη δράση του θεατρικού παιχνιδιού όπου οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν την αυτοέκφραση (O' Toole, Stinson, & Moore, 2009: 78).

Μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο, στις αρχές του 1950 η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση προσεγγίστηκε με νέες παιδαγωγικές μεθόδους, στηριζόμενη σε ψυχολογικές θεωρίες (Παπαδόπουλος, 2010: 32-33). Εκείνη την εποχή ο Slade (1958) εισήγαγε τον όρο *child play* (δράμα ή θέατρο για το παιδί). Σύμφωνα με τον Slade (1958) δίνεται μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση του δασκάλου, ο οποίος ενεργοποιεί τον μαθητή στην αυθόρμητη αυτοέκφραση μέσω της Δραματικής Τέχνης (Τσιάρας, 2014: 44). Επιπλέον ο Slade (1958) επιδίωκε μέσα από τη βιωματική τέχνη τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους «*η ειλικρίνεια, η απορρόφηση, η σιγουριά, η ευχερής χρήση του προφορικού λόγου, η ευαισθησία, η αναγνώριση και η ποικιλία των διαθέσεων, η προσαρμογή στις καταστάσεις, η συνειδητή χαρά κατά την κίνηση και το ρυθμό και η πίστη*» (Slade, 1958:75).

Στη συνέχεια υποστηρίζοντας τις απόψεις του Slade, ο Way, το 1967 με το βιβλίο του με τίτλο «*Development through Drama*» διαπίστωσε τη σημαντικότητα του δράματος

σε σχέση με το θέατρο και πώς επηρεάζει την καλλιέργεια της φαντασίας αλλά και την αυτοσυνείδηση. Ο μαθητής αρχίζει και κατανοεί καλύτερα τον εαυτό του (O' Neill, 2015:2). Ο Way (1967) αντλούσε θέματα για τη δραματική πράξη από τις εμπειρίες των μαθητών του και δεν αποσκοπούσε να καταλήξει σε θεατρική παράσταση (Τσιάρας, 2014: 47-50· Woolland, 1999:41). Επιπρόσθετα, χρησιμοποίησε βιοματικές ασκήσεις του Stanislavski (1965) για να εστιάσει στην προσωπική συναισθηματική κατάσταση χωρίς να δίνει έμφαση στο «εμείς» όπου η Heathcote (1972) δίνει ιδιαίτερη βάση στη μέθοδό της (Τσιάρας, 2014: 48· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 23).

Η Heathcote (1972), τη δεκαετία του 1970, εφάρμοσε προοδευτικές μεθόδους διδασκαλίας στηριζόμενη στις θεωρίες του Piaget όπου μέσα από τις ασκήσεις ο μαθητής καλείται να εξετάσει την κρίση και τους συλλογισμούς του (Duatere, 2004: 29). Η Heathcote υποστήριξε τις ιδέες της για την εκπαίδευση της δραματικής τέχνης πάνω στις παιδαγωγικές μεθόδους του Fröbel (1887), του Freire (1972) αλλά και του Brecht (1965). (O' Neill, 2015· Heathcote, 2012: 13-15, 27, 31, 40· Eriksson, 2014: 4-9). Για τη Heathcote ο ρόλος του δασκάλου (teacher in role) είχε ενεργό ρόλο στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού δράματος. Ο δάσκαλος παρακινεί τους μαθητές να ξεπεράσουν τα όρια τους (Booth, 2012: 3· Heathcote, 2012: 16-17), να διερευνήσουν καταστάσεις, να μπουν σε ρόλο με κύριο σκοπό «*την αλλαγή στην κατανόηση των νοημάτων*» (Bolton, 1984:178-202).

Αξιοσημείωτο είναι η Heathcote αντλούσε θέματα από την καθημερινότητα για τη δραματοποίηση ιστοριών. Οι μαθητές αντλούν θέματα σχετικά με δικές τους εμπειρίες για να αναζητήσουν λύσεις αλλά και να προβληματιστούν (Wagner, 1976: 16). Επιπρόσθετα κατά τη διδασκαλία της δραματικής τέχνης οι συμμετέχοντες καλούνται να βρεθούν αντιμέτωποι με κοινές καταστάσεις ή πρόσωπα που πιθανόν να μην γνωρίζουν (Wagner, 1976: 20-33). Η ουσία της παιδαγωγικής φιλοσοφίας της Heathcote (1972) βασιζόταν πάνω στην ενσυναίσθηση. Οι μαθητές μέσα από το εκπαιδευτικό Δράμα καλούνται να ταυτιστούν και να κατανοήσουν την συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου (Τσιάρας, 2014).

Σύμφωνα με την O' Neill (2015: 3-5), η παιδαγωγική μέθοδος της εισηγήτριας του «drama in education», Heathcote (1972) εστιάζεται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη ορίζεται ως φάση του εμπειρικού δράματος (living through drama), όπου οι συμμετέχοντες βάση τις εμπειρίες που είχαν, συμμετείχαν σε ρόλο και ύστερα ακολουθούσε ο αναστοχασμός που η ίδια καλούσε τους μαθητές. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την απεικόνιση και τις

συμβάσεις (depictions–conventions) κατά την οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν την εξερεύνηση διάφορων πτυχών του προγράμματος και η τρίτη φάση όπου με την τεχνική του μανδύα του ειδικού οι μαθητές είναι προετοιμασμένοι να αναλάβουν ευθύνες και να υποδυθούν ρόλους που εξυπηρετούν την εκπαιδευτική διαδικασία (Κωστή, 2016).

Ιδιαίτερη σημασία στις προσεγγίσεις της Heathcote για το δράμα στην εκπαίδευση εστίασε ο συνεργάτης της Gavin Bolton (Bolton, & Heathcote, 1995:5). Ο Bolton (1985) μέσα από το βιβλίο του με τίτλο *Towards a Theory of Drama in Education* εξετάζει με βάση τις θεωρίες για το παιχνίδι, θεωρίες του Piaget (1972) και του Vygotsky (1986), τη χρήση του δράματος ως παιχνίδι με στόχο την εκμάθηση της γνώσης. Ο μαθητής μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα καλείται να κατανοήσει τα σχολικά μαθήματα που αφορούν ιστορικά, κοινωνικά και ηθικά θέματα (Somers, 1994: 138). Επιπλέον ο μαθητής μέσα από το παιχνίδι που προκύπτει από το δράμα, προκειμένου να κατανοήσει το θέμα που διερευνάται, αναζητά και ανακαλύπτει λύσεις με την καθοδήγηση του δασκάλου σε ρόλο. Κατά τον Bolton (1985) το Δράμα είναι μια συλλογική αλληλεπίδραση που στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη, χρησιμοποιώντας τη δραματική τέχνη και τη φαντασία του. Επιπλέον, βασικές αρχές για την πραγματοποίηση του Δράματος στο σχολείο είναι η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, η ασφάλεια, η ελαχιστοποίηση του συναισθήματος και η συζήτηση του θέματος που διαπραγματεύονται (Τσιάρας, 2014: 68-74).

Στη σημερινή εποχή, βασισμένη στις μεθόδους της Heathcote (1985), ο Booth (1994) και η Cecily O' Neill (1995) εισάγουν νέες μεθόδους για το δράμα στην εκπαίδευση. Ο David Booth (1994) με το βιβλίο του «*Story Drama: Creating Stories Through Role Playing, Improvising, and Reading Aloud*» εισάγει μια νέα μέθοδο όπως η δραματοποίηση της ιστορίας, το οποίο βασίζεται σε λογοτεχνικά κείμενα από μύθους. Ο δάσκαλος σύμφωνα με την πλοκή εστιάζει στην πριν την αρχή και στο μετά το τέλος της ιστορίας. Οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να εξετάσουν ζητήματα και γεγονότα της ιστορίας από διαφορετικές όψεις (Παπαδόπουλος, 2010: 38). Από την άλλη η O' Neill (1995) με το βιβλίο της «*Drama Worlds: A Framework for Process Drama*» προωθεί το διαδικαστικό δράμα (Process Drama). Η O' Neill (1995) βασίζεται σε ένα προκείμενο, όπου διερευνάται η αιτία της κατάστασης που οδήγησε στη συγκεκριμένη συνθήκη όπου κάθε φορά ανασκοπεί στο παρελθόν και στο μέλλον. Οι μαθητές μέσα από το διαδικαστικό δράμα αναρωτιούνται, προβληματίζονται, προσπαθούν να προσεγγίσουν και άλλες οπτικές γωνίες

για το πως η κοινωνία μας να γίνει καλύτερη (Κωστή, 2016: 95· Τσιάρας, 2014: 75-81,104-106· Bowell, & Hear, 2001: 58-68, 151-152).

1.1.3 Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση στην Ευρώπη

Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση εκτός από την Αγγλία και την Αμερική κάνει εμφάνιση και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Σε πανεπιστήμια, σχολεία, συνέδρια πραγματοποιούνται διάφορες έρευνες για τη σημαντικότητα της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου (Λενακάκης, 2014· Παπαδόπουλος 2010, 39-40). Συγκεκριμένα στη Γερμανία, τη δεκαετία του 1960 έως και σήμερα οι επιστήμονες ασκούν έρευνα πάνω στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, η οποία στηρίζεται και στην ψυχοδραματική μέθοδο (Παπαδόπουλος, 2010:39).

Στην Ιταλία εκδηλώνεται το κίνημα animazione όπου αποτελούσε αφορμή για την παραγωγή παραστάσεων. Συγκεκριμένα τα θέατρα (Teatro dell Angolo, Teatro del sole, Assembela teatro) ήταν μερικά που αποσκοπούσαν μέσα από θεατρικά παιχνίδια στην ενεργοποίηση των παιδιών και στην καλλιτεχνική τους έκφραση (Παπαδόπουλος, 2010:39).

Στη Γαλλία και στο Βέλγιο την ίδια χρονική περίοδο εγκαθίστανται το Theatre des Juanes Annes, Theatre du Gros Gailou & Comediens de l'Enfance αντίστοιχα, τα οποία προκύπτουν από τα δραματικά κέντρα που εγκαθίστανται με στόχο τη θεατρική εκπαίδευση των παιδιών και νέων. Σημαντική θέση στην εκπαίδευση του δράματος μέχρι και σήμερα στη Γαλλία έχει ο Chancerel (1953) με το βιβλίο του «Jeux dramatiques dans l'education» (δραματικά παιχνίδια στην εκπαίδευση) (Παπαδόπουλος, 2010:40).

Εκτός από την Αγγλία, τη Γερμανία, τη Γαλλία, την Ιταλία και άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπως η Ρωσία και η Σουηδία προσπαθούν να εντάξουν το δράμα στην εκπαίδευση ως μια καινοτόμο εκπαιδευτική προσέγγιση (Deldime, 1996: 27-29).

1.1.4 Η Δραματική τέχνη στην Ελλάδα

Στα τέλη της δεκαετίας του 1930, σημαντικές κινήσεις να ενταχτεί το θέατρο στο σχολείο στην Ελλάδα, πραγματοποίησε ο Μίλτος Κουντουράς (Αγγελίδου, & Τσιμοπούλου, 1976). Συγκεκριμένα στη Θεσσαλονίκη στο Διδασκαλείο Θηλέων πρωτοτύπησε με τη θεατροπαιδαγωγική μεθόδό του, όπου δεν στηριζόταν τόσο στις

τεχνικές του θεάτρου όσο στην αναπαράσταση θεατρικών κειμένων (Παπαδόπουλος, 2010: 32). Συγκεκριμένα, η μέθοδος ξεκινούσε από τις μαθήτριες, οι οποίες χωρισμένες σε ομάδες, έγραφαν θεατρικά κείμενα, ύστερα ένωναν τα κείμενα και δημιουργούσαν ολόκληρα θεατρικά έργα. Έπειτα, ακολουθούσε η ανάγνωση του κειμένου και η αξιολόγησή της. Στη συνέχεια, προχωρούσε σε δραματοποίηση του θεατρικού έργου σε μορφή παράστασης (Κωστή, 2016: 96· Παπαδόπουλος, 2010: 32· Γραμματάς, 2004: 147-165· Αγγελίδου, & Τσιμοπούλου, 1976: 111-118).

Μετά το 1970, στη μεταπολεμική Ελλάδα, το θέατρο στην εκπαίδευση εμφανίζεται στα σχολεία με αφορμή θρησκευτικές εκδηλώσεις και εθνικές επετείους. Τα παιδιά έπαιρναν κάποιον ρόλο και ανέβαζαν θεατρικές παραστάσεις (Woolland, 1999:25,44).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε αξιόλογους ανθρώπους στον κλάδο των καλλιτεχνικό, θεατροπαιδαγωγικό και επιστημονικό οι οποίοι συνέβαλαν με τον δικό τους τρόπο στην ανάπτυξη της Δραματικής τέχνη στην εκπαίδευση ως νέα πρωτοποριακή μορφή μάθησης στα σχολεία στην Ελλάδα. Η Άλκηστις (2008), ο Τσιάρας (2005, 2014, 2016), ο Λενακάκης (2014), ο Γκόβας (2002), ο Γραμματάς (2004), (2014) ο Μουδατσάκης (1994), ο Γιάννης Παπαδόπουλος (1997), ο Σίμος Παπαδόπουλος (2010), και οι Αύρα Αυδή και Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007). Συγκεκριμένα, η Κοντογιάννη (2012) και ο Τσιάρας (2016) έχουν σημαντικό ερευνητικό έργο στη Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση δημοσιεύοντας αρκετά βιβλία και άρθρα σε σχέση με το εκπαιδευτικό Δράμα και η συμβολή τους θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική.

1.2 Οι τεχνικές της Δραματικής τέχνης

Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση χρησιμοποιείται από τον δάσκαλο εμπνευστή για τη διερεύνηση ενός θέματος που καλείται να αντιμετωπίσει μαζί με την ομάδα του. Ανάλογα τους διδακτικούς στόχους χρησιμοποιεί συγκεκριμένες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης (Κωστή, 2016: 107· Παπαδόπουλος, 2010: 130-134· Παπαδόπουλος, 2007: 101-103· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 86-99· Neelands, & Goode, 2000: 7-8). Ο δάσκαλος εμπνευστής παρατηρεί τη δυναμική της ομάδας, τις ανάγκες της και τα ενδιαφέροντά της και αντίστοιχα οργανώνει ένα πρόγραμμα που στηρίζεται σε τεχνικές της Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση που να ταιριάζει στην ομάδα του.

Αξιοσημείωτη είναι η συμβολή των Άλκηστις (2008), Τσιάρας (2014), Bolton &

Heathcote (1995), Neelands (1984) κ.ά. οι οποίοι έχουν προτείνει τεχνικές της Δραματικής τέχνης που μπορεί να είναι παιχνίδια που να έχουν ευρεία εφαρμογή, να εξελίσσουν μια ιδέα ή απλώς να συντελούν στη διαδικασία ή ακόμα να καταγράφουν ή να οργανώνουν τα δρώμενα. Οι συγκεκριμένες τεχνικές έχουν την δυνατότητα να αξιοποιηθούν με επιτυχία σε παιδιά και ενήλικες καλλιεργώντας την κριτική σκέψη, προάγοντας τη δημιουργικότητα και μέσα από τον παιχνίδι ρόλων να έρθουν σε επαφή με καταστάσεις και εμπειρίες ανακαλύπτοντάς νέες πτυχές του εαυτού τους (Παπαδόπουλος, 2010). Παρακάτω γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένες τεχνικές της Δραματικής τέχνης που χρησιμεύουν στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού Δράματος (Kitson, & Spiby, 1997).

Θύελλα ιδεών: Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τις ιδέες τους χωρίς να τις κρίνουμε.

Διερεύνηση δραματικών καταστάσεων. Μέσα από τις δραματικές καταστάσεις που δημιουργούνται οι συμμετέχοντες εκφράζουν την ψυχική τους κατάσταση για τον χαρακτήρα της ιστορίας.

Δραματική ιστορία ανά δύο. Τα μέλη της ομάδας έχουν χωριστεί ανά δύο άτομα και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους είτε μέσω αυτοσχεδιασμού είτε μέσω της συζήτησης του θέματος που διαπραγματεύονται.

Προμελετημένος αυτοσχεδιασμός. Οι συμμετέχοντες συζητάνε μεταξύ τους τη σχέση ανάμεσα στους χαρακτήρες και έπειτα παρουσιάζουν τον προμελετημένο αυτοσχεδιασμό.

Το θέατρο της αγοράς. Με τη συγκεκριμένη τεχνική οι συμμετέχοντες μπορούν να διακόψουν την πλοκή της ιστορίας που διαδραματίζεται και να αλλάξουν την έκβαση της δράσης.

Ομαδικός μονόλογος. Τα μέλη της ομάδας επαναλαμβάνουν τις ίδιες ακριβώς φράσεις για να δημιουργήσουν μια έντονη ψυχική κατάσταση και μια εικόνα ενός γεγονότος.

Τηλεφωνική συνδιάλεξη. Οι συμμετέχοντες επικοινωνούν μεταξύ τους και ανταλλάσσουν πληροφορίες για κάποιο θέμα που βγαίνει από την ιστορία.

Ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου. Δίνεται χαρτί και ζητείται να ζωγραφίσουν το σχήμα του ρόλου ή να αποτυπώσουν φράσεις γνωρίζοντας τα κίνητρα, τα συναισθήματα του χαρακτήρα.

Παγωμένη εικόνα. Τα μέλη της ομάδας καλούνται είτε μόνοι τους είτε σαν σύνολο να αναπαραστήσουν με τα σώματά τους μια ακίνητη εικόνα που μπορεί να είναι κάποιο αντικείμενο, μια κατάσταση ή να δημιουργήσουν ένα θέμα.

Η ανακριτική καρτέλα. Ένα μέλος της ομάδας αποφασίζει να κάτσει στο κέντρο του κύκλου της ομάδας σε μία καρτέλα. Εκείνη τη στιγμή βρίσκεται σε ρόλο και τα υπόλοιπα άτομα με διάφορες ερωτήσεις προσπαθούν να μάθουν όσα πιο πολλά στοιχεία μπορούν για τον χαρακτήρα.

Συνειδησιακή διέξοδος. Οι συμμετέχοντες προσπαθούν να δώσουν λύσεις σε κάποιο χαρακτήρα για να τον βοηθήσουν να βρει απαντήσεις.

Ομαδική συζήτηση. Τα μέλη της ομάδας συζητάνε μεταξύ τους ένα γεγονός που προκύπτει από τη δραματική πλοκή χωρίς να κρατάνε σημειώσεις.

Ομαδική συνάντηση. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις ιδέες τους και καλούνται να ενεργήσουν σχετικά με την εξέλιξη της δραματικής πλοκής.

Προσωπική εξομολόγηση. Μέσα από τη δραματική πλοκή ο συμμετέχοντας, περιγράφει στην ομάδα του πως ένιωσε αποκαλύπτοντας στα υπόλοιπα άτομα στοιχεία της προσωπικότητάς του.

Βοηθητικό εγώ. Τα δύο μέλη που συμμετείχαν στη δραματική πράξη συζητάνε σχετικά με τους δραματικούς διαλόγους.

Διαμόρφωση της δραματικής ιστορίας. Οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουν σε ένα χαρτί την δραματική ιστορία.

Δραματοποίηση σε μικρές ομάδες. Η δραματοποίηση μιας δραματικής πλοκής από μικρές ομάδες χρησιμοποιώντας τον αυτοσχεδιασμό.

Ζωντανή εικόνα. Τα άτομα έχουν φτιάξει αρχικά μια παγωμένη εικόνα η οποία ζωντανεύει και αρχίζουν να κινούν τα σώματά τους συνεχίζοντας τη δράση τους.

Άγγελοι και διάβολοι. Το άτομο που καλείται να δράσει συμβουλευεται την ομάδα του για το πως θα κινηθεί. Η ομάδα του έχει χωριστεί σε δύο μικρότερες ομάδες που η κάθε μια ομάδα προσπαθεί να πείσει τον ήρωα με βάση τη δικιά τους πλοκή.

Η τροχιά της σκέψης. Ένα μέλος της ομάδας μοιράζεται δυνατά τις σκέψεις του χαρακτήρα που καλείται να παίξει στους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

Ηχητικό υπόβαθρο. Η δραματική πράξη ντύνεται με διάφορους ήχους που δημιουργούν οι συμμετέχοντες.

Επανάληψη της δραματικής αναπαράστασης. Επαναλαμβάνεται η δραματική πράξη για να εστιάσουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

Ο μανδύας του ειδικού. Τα μέλη της ομάδας ενσαρκώνουν κάποιον χαρακτήρα που έχει ειδική γνώση πάνω στο θέμα που εξελίσσεται η δραματική πράξη.

Δημιουργία επικεφαλίδων. Οι συμμετέχοντες φτιάχνουν διάφορες φράσεις, τίτλους σε σχέση με τη δραματοποίηση στην οποία παίζουν.

Κάρτες ρόλων. Ο εμπνευστής μοιράζει κάρτες στην ομάδα του όπου αναγράφονται κάποια χαρακτηριστικά και τα μέλη της ομάδας καλούνται να δράσουν με βάση την κάρτα τους.

Δάσκαλος σε ρόλο. Ο Δάσκαλος - εμπνευστής συμμετέχει στη δραματική πλοκή μαζί τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, υιοθετώντας έναν ρόλο βοηθώντας τη δραματική πλοκή (Τσιάρας, 2006:127-131).

Ανακεφαλαιώνοντας, οι τεχνικές της δραματικής τέχνης επιλέγονται από τον εμπνευστή με βάση τις ανάγκες της ομάδας, το θέμα που διαπραγματεύονται, τον χώρο και τον χρόνο που έχει στη διάθεσή του ο εμπνευστής (Neelands, & Goode, 2000: 94-104). Επιπλέον οι δραματικές τεχνικές προσφέρουν στα μέλη της ομάδας τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις δραματικές καταστάσεις, να γνωρίσουν τους χαρακτήρες που καλούνται να ενσαρκώσουν, ανακαλύπτοντας συμπεριφορές και σκέψεις. Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος του δάσκαλου εμπνευστή, ο οποίος χρειάζεται να γνωρίζει τη χρήση των δραματικών τεχνικών για να πετύχει τη διεξαγωγή του Εκπαιδευτικού Δράματος, αλληλεπιδρώντας με τα μέλη της ομάδας του (Τσιάρας, 2006:132).

1.3 Η αυτοαποτελεσματικότητα

Τα τελευταία χρόνια η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας έχει απασχολήσει αρκετά τους επιστήμονες σε ερευνητικό πλαίσιο. Οι έρευνες ξεκίνησαν πάνω σε άτομα που χρειαζόντουσαν ψυχολογική υποστήριξη και η εφαρμογή της λαμβάνει μέρος σε όλο το φάσμα της ατομικής προσπάθειας (Γαλάνη, 2010). Συγκεκριμένα, θεμελιωτής του όρου της αυτοαποτελεσματικότητας υπήρξε ο Bandura (1986). Ο Bandura στα πλαίσια της έρευνάς του, της κοινωνικής μάθησης, συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση του ορισμού της αυτοαποτελεσματικότητας. Κατά τον Bandura (1986), *«η ανθρώπινη λειτουργία ερμηνεύεται με βάση ένα μοντέλο τριαδικής αμοιβαιότητας, στο οποίο η συμπεριφορά,*

γνωστικοί και άλλοι προσωπικοί παράγοντες και γεγονότα του περιβάλλοντος λειτουργούν όλα ως αλληλοεπιδρώντες παράγοντες που καθορίζουν ο ένας τη λειτουργία του άλλου» (Wilmshurst, 2011: 76).

Σύμφωνα με τον Bandura (1986), η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας προκύπτει από την πεποίθηση του ανθρώπου να πετύχει τους στόχους του, με βάση την πίστη που έχει στις ικανότητές του (Colman, 2015). Η πίστη του ατόμου σε σχέση με τις δυνατότητές του, μπορεί να καθορίσει τις ενέργειες που θα πράξει σε δύσκολες στιγμές της ζωής του (Λεονταρή, 1997). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική όχι μόνο για τα άτομα που πιστεύουν στις δυνατότητές τους και πετυχαίνουν τους στόχους τους αλλά και εκείνα τα άτομα που δεν έχουν αρκετή πίστη στις ικανότητές τους και απογοητεύονται με συνέπεια να μην ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους. για να πετύχουν τον σκοπό τους (Ζαφειροπούλου, & Καρμπά-Σχοινιά, 2005).

Η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να χωριστεί στη α) γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα (general self – efficacy, GSE) και στην β) εξειδικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα (specific self – efficacy). Η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα είναι η πεποίθηση του ατόμου να ανταπεξέλθει σε δύσκολες συνθήκες και στρεσογόνες καταστάσεις καθώς και νέες προκλήσεις που θα καλεστεί να αντιμετωπίσει στη ζωή του. Από την άλλη η εξειδικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα (specific αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο γεγονός που καλείται να δράσει (Schwarzer, & Jerusalem, 1995: 35–37· Luszczynska, Gutierrez – Doña & Schwarzer, 2005: 80–81).

Κατά τον Bandura (1986) η αυτοαποτελεσματικότητα καθορίζεται από τέσσερις βασικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζεται από α) τις εμπειρίες επιτυχίας, β) τις έμμεσες υποκατάστατες εμπειρίες, γ) την κοινωνική πειστικότητα και δ) τη μείωση του στρες και τις μειωμένες αρνητικές σκέψεις για συναισθηματικές και σωματικές καταστάσεις. Καθένα από τους παραπάνω παράγοντες μπορούν να συμβάλουν στην μείωση την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας στον άνθρωπο.

Οι εμπειρίες επιτυχίας να μεν μπορεί να αυξήσουν την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας, από την άλλη όμως οι εμπειρίες αποτυχίας μπορεί να

προειδοποιήσουν το άτομο έως που φτάνουν τα όρια του. Επιπλέον οι έμμεσες υποκατάστατες εμπειρίες κάνουν το άτομο να παρομοιάσει και να ταυτιστεί με κάποιον που έχει επιτυχίες και να πιστεύει ότι είναι και αυτός ικανός να πετύχει. Από την άλλη όμως η παρακολούθηση αποτυχημένων προσπαθειών από άλλους ανθρώπους που το άτομο μπορεί να ταυτιστεί, υπάρχει πιθανότητα να επηρεαστεί και να μην πιστεύει ότι ούτε αυτός θα επιτύχει. Ακόμα η κοινωνική πειστικότητα, επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα, διότι όταν υπάρχει ισχυρή πηγή ερεισμάτων και ένα κοινωνικό σύστημα στήριξης αυξάνονται οι προσδοκίες για την επιτυχία του σκοπού ενώ αντίθετα μη υποστήριξη από τους άλλους μπορεί να μειώσει τις προσπάθειες του ατόμου.

Εξίσου σημαντικό είναι η επίδραση του στρες και οι μειωμένες αρνητικές σκέψεις που συμβάλουν στις συναισθηματικές και σωματικές καταστάσεις και αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην μείωση ή την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο άνθρωπος να έχει μια απαισιόδοξη ή αισιόδοξη στάση στην καθημερινότητα με ανάλογη αποτυχία ή επιτυχία αντίστοιχα (Wilmshurst, 2011: 76).

Δεν είναι λίγοι ερευνητές που όρισαν την αυτοαποτελεσματικότητα συνώνυμη λέξη της αυτοπεποίθησης δηλαδή κατά πόσο πιστεύει το άτομο ότι μπορεί να ξεπεράσει τα εμπόδια και να επιτύχει τους στόχους του (Βάσιου, 2014). Άλλοι ερευνητές και συγκεκριμένα ο Bong (2006) αναφέρεται στην αυτοαποτελεσματικότητα ως την ικανότητα του ατόμου να εμπιστεύεται τον εαυτό του για το τι μπορεί να κάνει σωστά σε κάθε δεδομένη στιγμή. Επιπλέον οι Dellinger et al. (2008) ορίζουν την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας ως την πεποίθηση του ατόμου να εκπληρώνει με βάση τις δυνατότητές του συγκεκριμένα καθήκοντα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

1.4 Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και η αυτοαποτελεσματικότητα: Βιβλιογραφική επισκόπηση

1.4.1 Η μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας.

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία, τα τελευταία τριάντα χρόνια αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη χρησιμότητα της αυτοαποτελεσματικότητας τόσο σε παιδιά όσο σε ενήλικες και ηλικιωμένους. Παρατηρείται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ενός ατόμου θεωρείται μια από τις πιο σημαντικές ψυχολογικές παραμέτρους που μπορεί

να επηρεάσει τον άνθρωπο σε επαγγελματικό, κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο (Klassen et al., 2010).

Παρακάτω θα αναφερθούμε σε μία μελέτη των Luszczynska, Gutierrez – Doña και Schwarzer (2005) που αποσκοπούσε στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας και μιας ποικιλίας άλλων ψυχολογικών δομών που επηρεάζουν τον άνθρωπο. Η έρευνα έλαβε μέρος σε πέντε χώρες (την Κόστα Ρίκα, τη Γερμανία, την Πολωνία, την Τουρκία και τις ΗΠΑ) και εξετάστηκαν 8.796 άτομα. Συγκεκριμένα, η έρευνα εξέταζε τη σχέση μεταξύ γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας με στοιχεία που παρουσιάζουν την προσωπικότητα, την ευεξία, το στρες, τις κοινωνικές σχέσεις και επιτεύγματα του ατόμου. Από την έρευνα προέκυψε ότι τα άτομα με υψηλή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας συνδεόταν θετικά με την αισιοδοξία, αυτορρύθμιση και αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, οι άνθρωποι ήταν πιο ευχαριστημένοι με τη ζωή τους, μπορούσαν να διαχειριστούν το άγχος τους και είχαν μια πετυχημένη επαγγελματική και ακαδημαϊκή απόδοση. Από την άλλη η χαμηλή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας συνδεόταν αρνητικά με στρεσογόνες καταστάσεις όπως κατάθλιψη, υψηλά επίπεδα άγχους και θυμό. Επιπλέον, τα άτομα αυτά εμφάνισαν χαμηλή επίδοση σε επαγγελματικό και ακαδημαϊκό χώρο όπως και λιγότερες κοινωνικές συναναστροφές.

Αρκετούς ερευνητές έχει απασχολήσει το θέμα της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την ενασχόληση με κάποια φυσική δραστηριότητα. Συγκεκριμένα ο Feltz και συνεργάτες (2008) παρατήρησαν ότι η γενική αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να επηρεαστεί με τον τρόπο που κάποιος βλέπει τις εμπειρίες του σαν επιτυχία ή αποτυχία και αναλόγως θα αυξηθεί ή θα μειωθεί. Επιπρόσθετα, οι εμπειρίες που είχε στο παρελθόν μπορεί να επηρεάσουν την αυτοαποτελεσματικότητα ένας ενήλικα αναλόγως και τη χρονική περίοδο, στην προσπάθεια που είχε καταβάλει, στην αντιληπτική του ικανότητα και τη βοήθεια που δέχτηκε (Bandura, 1977).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι έρευνες του Klassen (2010) και των Lackaye και Margalit (2008), για να μελετήσουν την αυτοαποτελεσματικότητα σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ως προς την επίτευξη των στόχων σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Η υψηλή ή χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα ενός ατόμου μέσα στα πλαίσια της ακαδημαϊκής επιτυχίας, είναι δυνατόν να επηρεάσει τον καθορισμό στόχων, τα κίνητρα, την επιμονή, τις ακαδημαϊκές

επιλογές μαθημάτων, την αποφασιστικότητα και ανθεκτικότητα ενόψει δύσκολων εργασιών. (Bandura, 1977· Hen & Goroshit, 2012· Klassen, 2010).

Επιπλέον άλλες έρευνες έχουν μελετήσει κατά πόσο επηρεάζεται η αυτοαποτελεσματικότητα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα η έρευνα των Skaalvik και Skaalvik (2010), των Moe και συνεργάτες (2010) καθώς και των Wang και συνεργάτες (2015) κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίζουν περισσότερη χαρά για την εργασία τους καθώς έχουν περαιτέρω διάθεση για εξερεύνηση των δυνατοτήτων τους με αποτέλεσμα να αυξήσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ενώ η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να μην ικανοποιούνται από το επάγγελμά τους. Συγκεκριμένα μελέτες των Schwarzer και Hallum (2008) και οι Savaş και συνεργάτες (2014) έδειξαν ότι τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση.

Σύμφωνα με την έρευνα των Karademas, Kafetsios και Sideridis (2007) η αυξημένη αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας είναι δυνατό να αναπτύξει την ψυχική, κοινωνική και φυσική ευημερία της ζωής ενός ατόμου και να αναπτύσσει λιγότερο άγχος σε σύγκριση με τα άτομα με χαμηλή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να λειτουργήσουν με βάση την αίσθηση του φόβου και της απειλής. Συγκεκριμένα, έρευνες των Canrinus et al. (2012), Schepers et al. (2005) και των Trentham, Silvern, και Brogdon (1985) έχουν συμπεράνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του ατόμου και να τον παρακινήσει ανάλογα με τα κίνητρα που μπορεί να έχει. Επίσης, η αυτοαποτελεσματικότητα, σε αρκετές έρευνες έχει χρησιμοποιηθεί ως δείκτης μέτρησης των κινήτρων (Ciani, Summers, & Easter, 2008).

Όπως τονίστηκε στις μελέτες που πραγματοποιήθηκαν, η αυτοαποτελεσματικότητα παρέχει επίσης ένα σημαντικό πλεονέκτημα στην αύξηση της ικανοποίησης της ζωής καθώς και στην ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη (Huebner, & Gilman, 2006· Suldo, & Huebner, 2006). Διότι, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει μια αρνητική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και του κοινωνικού άγχους, ανησυχιών, κατάθλιψης, εστίασης εξωτερικού ελέγχου (Huebner, & Gilman, 2006) και βίας (Valois et al., 2006). Αυτός ο τρόπος σκέψης αυξάνει την ανησυχία και το άγχος, ενώ περιορίζει τον κατάλληλο τρόπο

σκέψης για ένα άτομο να λύσει ένα πρόβλημα ιδανικά (Pajares, 2002). Το υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας έχει σημασία όσον αφορά το γεγονός ότι καθορίζει την ψυχολογική ευημερία (Magaletta, & Oliver, 1999) και την ψυχολογική αρμονία (Cutler, 2005). Κάποιος πρέπει να λύσει τα προβλήματα της πραγματικής ζωής προκειμένου να έχει ικανοποίηση και να είναι χαρούμενος (Dora, 2003). Ανάλογα με όλα αυτά τα αποτελέσματα, το υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αύξηση του επιπέδου δραστηριότητας των νέων ενηλίκων και να είναι ευχαριστημένοι με τον εαυτό τους, με το περιβάλλον και τη ζωή τους.

1.4.2 Η συμβολή της Δραματικής τέχνης στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε και αφορά τη συμβολή της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας παρατηρούμε ότι η Δραματική τέχνη παίζει σημαντικό ρόλο στη θετική αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Άλλωστε έχει αποδειχθεί ότι προγράμματα βασισμένα στην τέχνη είναι μοναδικά στην ικανότητά τους να εισάγουν εναλλακτικούς τρόπους για να συζητηθούν θεραπείες και προφορικές εκφράσεις: σχήματα στα οποία τα άτομα μπορούν να εξερευνήσουν, να απαντήσουν και να αναστοχαστούν (Klorer, 2005: 216).

Συγκεκριμένα η μελέτη των Stanton, Cawthon και Dawson (2018), έριξε φως στη σχέση δραματικής τέχνης και αυτοαποτελεσματικότητας. Από τα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε ότι οι δραματική τέχνη μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας. Είναι γνωστό ότι η διδασκαλία και η ένταξη των τεχνών στην εκπαίδευση έχει θετικές επιπτώσεις τόσο σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο όσο και στην ακαδημαϊκή μάθηση (Lee, Cawthon, & Dawson, 2013; Podlozny, 2000; Walker, Tabone, & Weltsek, 2011).

Πρόσφατη μελέτη του Schoenfelder (2018) που στόχευε στο χτίσιμο προστατευτικών παραγόντων όπως αντοχή, γνωστική ευελιξία και αυτοαποτελεσματικότητα. Μέσα από έναν κύκλο μαθημάτων στις δραματικές τέχνες σε 8 με 10 ενήλικες άντρες που ζουν σε ένα κέντρο υγείας για δυσπροσάρμοστες σεξουαλικές συμπεριφορές. Παρατηρήθηκε ότι με τις τεχνικές του δράματος δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τους εαυτούς τους δημιουργικά σε διάφορες μορφές αφήγησης. Στο πλαίσιο της θεατρικής

δημιουργίας οι νέοι πειραματίζονταν με ρόλους, στρατηγικές και αποτελέσματα σε έναν χώρο που δεν είναι η δικιά τους πραγματικότητα. Οι νέοι δανείστηκαν από πραγματικά παραδείγματα για να αναπαραστήσουν το παρόν όπως και πιθανά μελλοντικά κατορθώματα.

Επιπρόσθετα η έρευνα του Duman και Özçelik (2018) είχε σκοπό να μελετήσει την επίδραση της δραματικής τέχνης στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε τάξεις γεωμετρίας. Στην πειραματική ομάδα που εφαρμόστηκε η δραματική τέχνη παρατηρήθηκε μια σημαντική αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας στα άτομα με δυσκολίες μάθησης στην τάξη της γεωμετρίας σε σχέση με τα άτομα που δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε μια πιλοτική μελέτη των Gülnaz Karatay και Nazan Gürarlan Baş (2017). Η έρευνα αναφέρεται στο κατά πόσο επηρεάζει το παιχνίδι ρόλων την αυτοαποτελεσματικότητα και την αντίσταση στη χρήση ουσιών σε μαθητές λυκείου. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν στον χώρο του σχολείου μια φορά την εβδομάδα για ένα μήνα. Οι ερευνητές έφτιαξαν κάποια σενάρια όπου παρουσιάζονταν από τους σχολικούς συμβούλους και οι μαθητές με βάση το σενάριο χρειαζόταν να μπουν σε παιχνίδι ρόλων. Τα σενάρια με παιχνίδια ρόλων ήταν σχεδιασμένα για να βελτιώσουν τις ικανότητες των εφήβων να μπορούν να πουν όχι σε προσφορές ουσιών, να τους αποτρέψει από το να εθιστούν σε ουσίες και να προστρέξουν σε βοήθεια όταν χρειαστεί. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η παρέμβαση συνέβαλε στην αύξηση αυτοαποτελεσματικότητας για να προστατέψουν τους ίδιους και τους φίλους τους από τη χρήση ουσιών.

Επιπλέον η έρευνα της Cavasinni (2017) μελέτησε μέσα από τεχνικές της δραματικής τέχνης ως θεραπευτικό μέσο την αυτοαποτελεσματικότητα σε ενήλικες εξαρτημένους από ουσίες. Το πρόγραμμα διήρκησε 8 εβδομάδες όπου οι συμμετέχοντες έρχονταν αντιμέτωποι με τεχνικές της Δραματικής τέχνης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ότι η τέχνη τους παρείχε συναισθηματική απελευθέρωση, εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους αλλά και επηρέασε θετικά το αίσθημα της υπερηφάνειας προς τον εαυτό τους. Ακόμη τους δόθηκε η δυνατότητα να μάθουν καλύτερα πράγματα για την προσωπικότητά τους και τον χαρακτήρα τους καθώς και να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις.

Η έρευνα των Kaimal και Ray (2017) μελέτησε τις τεχνικές της δραματικής τέχνης ως μέσο θετικής ή αρνητικής επίδρασης της αυτοαποτελεσματικότητας σε υγιείς ενήλικες. Η έρευνα έλαβε μέρος σε ένα ανοιχτό στούντιο και χρησιμοποίησαν την τέχνη ως μέσο θεραπείας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η χρήση των τεχνικών της δραματικής τέχνης αύξησαν τη θετική επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας και μείωσαν σημαντικά την αρνητική επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Ακόμη η ποιοτική έρευνα του Moorefield-Lang (2010) μελέτησε τη σχέση της τέχνης στην ανάπτυξη κινήτρων και της αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές γυμνασίου. Μέσα από τις συνεντεύξεις συμπέρανε ότι η τέχνη μέσα από την εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, να γίνονται καλύτεροι ηθοποιοί και μέσα από αυτό να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση. Επίσης παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ήταν πιο πρόθυμοι να προσφέρουν βοήθεια σε μαθητές που δεν γνώριζαν τι να κάνουν σε μια τάξη εκπαιδευτικού δράματος, σε μια μπάντα ή στην χορωδία αυξάνοντας έτσι την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες των Cawthon και Dawson (2009). Συγκεκριμένα αναφέρονται στον αντίκτυπο ενός επαγγελματικού προγράμματος ανάπτυξης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα για την αυτοαποτελεσματικότητα του δασκάλου και την αυθεντική καθοδήγηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυθεντική καθοδήγηση βελτιώθηκε ως αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού δράματος, το οποίο αυξάνει την εκμάθηση με τον χρόνο. Οι αξιολογήσεις των δασκάλων δείχνουν ότι το εκπαιδευτικό δράμα είχε επιτυχία στην ενοποίηση των τεχνών στον κύκλο μαθημάτων, αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών, ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων και αναπτύσσει έμπρακτες διδακτικές στρατηγικές. Αντίκτυπος ενός επαγγελματικού προγράμματος ανάπτυξης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα για την αυτοαποτελεσματικότητα του δασκάλου και την αυθεντική καθοδήγηση.

1.5 Ορισμός της ενηλικίωσης

Στην κοινωνία του δυτικού πολιτισμού στην οποία ζούμε, με τις τεράστιες απαιτήσεις της μεταβιομηχανικής εποχής υπάρχει μια νέα ηλικιακή περίοδος ανάμεσα στην εφηβεία και την ενηλικίωση. Το μεταβατικό στάδιο αυτό συνοδεύεται με τις πανεπιστημιακές και μεταπτυχιακές σπουδές ενός νέου ανθρώπου. Αρκετοί νέοι ενήλικες

εγκαταλείπουν το πατρικό τους σπίτι αναζητώντας την ανεξαρτησία τους και αναλαμβάνουν νέους ρόλους στην κοινωνία με μεγαλύτερη ευθύνη. Σύμφωνα με τον Erikson (1963) η ανάπτυξη των νέων ενηλίκων σχετίζεται με τη μάθηση καθώς και να χτίσουν σχέσεις αγάπης και εμπιστοσύνης με τον περίγυρό τους, να ακολουθήσουν την επαγγελματική πορεία και να αντιμετωπίσουν τις εργασιακές αλλαγές (Freud, 1955). Ορισμένοι ψυχολόγοι ενδιαφέρονται για τις τακτικές διαδοχικές περιόδους και μεταβάσεις του κύκλου ζωής όπως ο Erikson (1963) ο οποίος περιγράφει κυρίως την ψυχολογική ανάπτυξη, την οποία χώρισε σε οχτώ στάδια. Σε κάθε στάδιο, ο άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος με μια ιδιαίτερη πρόκληση. Πρόκειται για μία σημαντική στιγμή στη ζωή του που μπορεί να έχει θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τον Erikson (1963) οι κρίσεις που συνδέονται με κάθε στάδιο θα πρέπει να επιλυθούν με επιτυχία, για να μπορέσει το άτομο να αναπτυχθεί ικανοποιητικά.

Επιπρόσθετα ο Levison (1986) ακολούθησε την ανάλυση των σταδίων για να εξηγήσει την ενήλικη ζωή. Ο Levison θεωρεί μεγάλη πρόκληση για έναν ενήλικα μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον να καταφέρει να δημιουργήσει μια δομημένη ζωή (Levison, 1986).

Το επόμενο στάδιο των νέων ενηλίκων ακολουθεί η μέση ηλικία η οποία δεν διαθέτει σαφή ορισμό όπως η βρεφική ή παιδική ηλικία και εφηβεία. Είναι μια γενική κατηγορία, η οποία ανάλογα με τον ορισμό, περιλαμβάνει ανθρώπους ηλικίας από 30 έως 65 ετών. Τα βασικά καθήκοντα της μέσης ηλικίας είναι τα ίδια με αυτά που ίσχυαν για τους νέους ενήλικες και έχουν ως βασικό ενδιαφέρον την αγάπη και την εργασία.

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία (Jarvis, 1983· Knowles, 1998· Caffarella & Merriam, 2000· Rogers, 2002· Tight, 2002) παρατηρούμε ότι ο κύριος άξονας της ενηλικίωσης ενός ατόμου είναι να έχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται σε αυτόν το επίπεδο ωριμότητας και αυτοπροσδιορισμού και ταυτόχρονα να αναγνωρίζεται και από τον περίγυρό του με παρόμοιο τρόπο. Στη συνέχεια αναφέρονται κάποιες απόψεις για την έννοια της ενηλικίωσης.

«Η έννοια " ενήλικος" δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ηλικία, αλλά σχετίζεται με όσα γενικά συμβαίνουν όταν μεγαλώνουμε, δηλαδή αποκτούμε φυσική ωριμότητα, γινόμαστε ικανοί να διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας, απομακρυνόμαστε (τουλάχιστον στις περισσότερες

κοινωνίες) από τους γονείς μας, αποκτούμε παιδιά και έχουμε πολύ μεγαλύτερη δυνατότητα να κάνουμε τις δικές μας επιλογές» (Tight, 2002: 5).

«Η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο» (Jarvis, 1983: 58).

«Γινόμαστε ενήλικοι από κοινωνική άποψη όταν αρχίζουμε να αναλαμβάνουμε ρόλους ενηλίκων, όπως είναι οι ρόλοι του πλήρους απασχολούμενου, του συζύγου, του γονέα, του πολίτη που ψηφίζει κ.λπ. Γινόμαστε ενήλικοι από ψυχολογική άποψη όταν φτάνουμε στην αυτοαντίληψη ότι εμείς είμαστε οι υπεύθυνοι για τη ζωή μας, ότι είμαστε αυτοπροσδιοριζόμενοι» (Knowles, 1998: 4).

Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει ότι ο όρος του ενήλικα εμπεριέχει τρία βασικά χαρακτηριστικά. Αρχικά την πλήρη προσωπική του ωρίμανση και ανάπτυξη καθώς και τη σωστή χρήση των ικανοτήτων που έχει αποκτήσει. Στη συνέχεια, το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες της ζωής του ως εργαλείο για μια εναρμονισμένη κοινωνική ένταξη. Τέλος, βασικό στοιχείο είναι η υπεύθυνη συμπεριφορά, λαμβάνοντας αποφάσεις για τον ίδιο του τον εαυτό καθορίζοντας τη δικιά του ζωή. Ο ενήλικας βρίσκεται συνέχεια σε μια διαδικασία εξέλιξης αποδεικνύοντας την ενηλικιώσή του (Θεοδωρακοπούλου, 2018).

Παρ' όλα αυτά η εννοιολογική προσέγγιση της ενηλικιώσης μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με τα ψυχολογικά, κοινωνικά, βιολογικά και νομικά κριτήρια. Άλλωστε ο τρόπος που ορίζουμε την έννοια της ενηλικιώσης, αν και φαινομενικά έχει οικουμενικό χαρακτήρα, εν τούτοις είναι καθαρά υποκειμενικός και επηρεάζεται από κοινωνικούς παράγοντες (Giddens, 2002:92).

1.5.1 Εκπαίδευση ενηλίκων

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούμε, οι Darkenwald και Merriam (1982), οι Henry & Basile (1994), ο Rubenson (1998) καθώς και ο Rogers (2002) έχουν συμπεράνει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να επηρεαστεί από διάφορους εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες. Εξωτερικοί παράγοντες μπορεί να θεωρηθούν η δυνατότητα συμμετοχής στα προγράμματα, η ποιότητα και η χρησιμότητα της συγκεκριμένης

εκπαίδευσης αλλά και σε εσωτερικούς παράγοντες οι οποίοι είναι συνδεδεμένοι με την ψυχολογική διάθεση του ενήλικα απέναντι στην εκπαίδευση που καλείται να συμμετάσχει.

Σύμφωνα με την UNESCO Εκπαίδευση Ενηλίκων ορίζεται: *«Κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων τα άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητες τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη»* (UNESCO, 1976· Rogers, 2002: 56).

Αναφορικά με την Ελλάδα το πεδίο εκπαίδευσης των ενηλίκων μπορεί να χωριστεί σε α) Τυπική εκπαίδευση που απευθύνεται σε ηλικιακά ενήλικους όπου τα άτομα σύμφωνα με τα ελληνικά κοινωνικά κριτήρια ωριμότητας δεν θεωρούνται ενήλικα. Επιπλέον τα άτομα αυτά κατέχουν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών από Πανεπιστήμια και από Κέντρα Ελεύθερων Σπουδών, β) Τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων όπου συγκαταλέγεται το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και παρέχεται σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία, γ) Μη τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων και αναφέρεται σε ενήλικες που επιθυμούν να δραστηριοποιηθούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από διάφορους φορείς. Τέτοιοι φορείς ποικίλουν στον Ελλαδικό χώρο και παρακάτω παραθέτω μερικούς από αυτούς το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης, τους Δημόσιους Οργανισμούς, τις Επιστημονικές Ενώσεις, τις Σχολές Γονέων, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, κ. α. (Κόκκος, 2005:45).

Κεφάλαιο 2^ο

Μεθοδολογία

2.1 Μεθοδολογία έρευνας.

2.1.1 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα τελευταία χρόνια οι μεθοδολογίες της εκπαιδευτικής έρευνας υπέστησαν εκτεταμένο και σχολαστικό έλεγχο προκειμένου να παρέχουν πιο αξιόπιστη και έγκυρη πληροφόρηση. Με την εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, οι υπολογιστές προσφέρουν στους ερευνητές αξιοπιστία στα αποτελέσματα στην ευρεία χρήση της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων (Verma, & Mallick, 2004: 129).

Στόχος της μελέτης είναι να εξεταστεί κατά πόσο είναι εφικτό μέσω της διδασκαλίας της Δραματικής Τέχνης αλλά και την εφαρμογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης μπορεί να ενισχυθεί η αυτοαποτελεσματικότητα σε υγιείς ενήλικες (General Self – Efficacy). Επομένως το κύριο ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει από την διερεύνηση της παρούσας εργασίας είναι αν ένα πρόγραμμα παρέμβασης μέσα από τη Δραματική Τέχνη μπορεί να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητα σε ενήλικες. Παράλληλα διατυπώνονται τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Αν μπορεί ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να επηρεάσει τους ενήλικες να αντιλαμβάνονται τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους.
- β) Αν μπορεί ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους.
- γ) Αν μπορεί ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να επηρεάσει θετικά την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των συμμετεχόντων.

2.1.2 Το πεδίο της έρευνας.

Η έρευνά μας υλοποιήθηκε σε στούντιο στην πόλη της Κορίνθου, στο Big Dance Theory. Ο συγκεκριμένος χώρος παρέχει μαθήματα σύγχρονου χορού και Ashtanga Yoga. Αρκετά συχνά διεξάγονται σεμινάρια σωματικού θεάτρου, χορού και ψυχοδράματος από αξιόλογους καλλιτέχνες και ειδικούς. Το Big Dance Theory είναι ένας φιλόξενος χώρος και αρκετός κόσμος, φίλοι των τεχνών, συμμετέχουν στα προγράμματα που διεξάγονται κατά τη διάρκεια όλου του χρόνου.

2.1.3 Δείγμα – Ερευνητικός πληθυσμός.

Όπως έγινε σαφές πρωτίτερα η ερευνά μας πραγματοποιήθηκε σε στούντιο της πόλης της Κορίνθου, στο Big Dance Theory. Ο συγκεκριμένος χώρος αποτέλεσε μεγάλη διευκόλυνση για την ερευνήτρια διότι είναι ιδρυτικό μέλος της σχολής. Για την πληροφόρηση του κοινού σχετικά για το πρόγραμμα παρεμβάσεων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ενημερώθηκαν μέσω του διαδικτύου από τη σελίδα του Big Dance Theory. Επιπρόσθετα για την καλύτερη ενημέρωση είχε προηγηθεί και αφισκοκόλληση στην πόλη της Κορίνθου για κάθε ενδιαφερόμενο που ήθελε να λάβει συμμετοχή στο πρόγραμμα «Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας σε ενήλικες.»

Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 26 άτομα κατοίκους της Κορίνθου. Το δείγμα της έρευνας ήταν τυχαίο και το φύλο ήταν μόνο γυναίκες. Επιπλέον η ηλικία του ερευνητικού πληθυσμού κυμαινόταν από 28 μέχρι 40 χρονών. Από τα 26 άτομα τα 13 αποτέλεσαν την ομάδα Ελέγχου και τα υπόλοιπα 13 την Πειραματική ομάδα. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ο ερευνητικός πληθυσμός αρχικά ήταν μεγαλύτερος. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 38 άτομα από τα οποία 34 ήταν γυναίκες και 4 άντρες. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαινόταν από τα 28 έως τα 52.

Δεδομένου των συνθηκών της πανδημίας το πρόγραμμα των παρεμβάσεων διακόπηκε. Όταν κρίθηκε να συνεχιστεί δυστυχώς δεν μπορούσαν όλοι να λάβουν μέρος και να συνεχίσουν τις δράσεις. Οπότε ο ερευνητικός πληθυσμός προέκυψε από τα άτομα που μπόρεσαν να παρακολουθήσουν από την αρχή των παρεμβάσεων μέχρι το τέλος για να είναι πιο αξιόπιστη η μελέτη.

Επιπρόσθετα σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου καθορίστηκε με βάση τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων. Αρκετά μέλη δεν θα μπορούσαν κάθε Σάββατο για 13 συνεχόμενες παρεμβάσεις να λάβουν συμμετοχή. Οπότε η πειραματική ομάδα συγκροτήθηκε από άτομα που θα ήταν διαθέσιμα να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν στο ερευνητικό πρόγραμμα.

Τύπος Ομάδας	Ομάδα Πειραματική	Ομάδα Ελέγχου
Φύλο	Γυναίκες	Γυναίκες
Πληθυσμός	13	13

2.1.4 Ερευνητική στρατηγική

Στη συγκεκριμένη μελέτη η ερευνητική στρατηγική την οποία ακολουθήσαμε είναι η έρευνα δράσης όπου εξετάζουμε την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας σε ενήλικες μέσο της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση. Η έρευνα δράσης τα τελευταία χρόνια έχει γίνει ευρύτερα γνωστή στους κλάδους της κοινωνικής ψυχολογίας, κοινωνικών υπηρεσιών και ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης. Η έρευνα δράσης ασχολείται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον με ένα συγκεκριμένο πρόβλημα (Verma, & Mallick, 2004: 189). Ο εμπνευστής της έρευνας δράσης θεωρείται ο Kurt Lewin (1946) ο οποίος τόνισε τη σημαντικότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται στην έρευνα δράσης. Όπως ο ίδιος ο Lewin παρατήρησε «*καμία δράση χωρίς έρευνα, καμία έρευνα χωρίς δράση*» (Lewin, 1946). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στην έρευνα δράσης η ομάδα καθορίζει αν ένα πρόγραμμα έχει πετύχει τους επιμέρους στόχους της (Elliott, 1981).

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει και χαρακτηριστικά της μελέτης περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης διερευνά τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε γεγονότα και καταστάσεις όπου στόχος της είναι να συλλέξει και να αναλύσει στοιχεία ενός ατόμου ή μιας ομάδας ή ενός γεγονότος σε βάθος για μια χρονική περίοδο (Hancock, & Algozzine, 2011). Εξίσου σημαντικό είναι ότι η μελέτη περίπτωσης επιτρέπει στον ερευνητή να ασχοληθεί ιδιαίτερα με μια συγκεκριμένη περίπτωση και να διερευνήσει τις διαφορετικές σχέσεις μέσα στο ίδιο γεγονός (Verma, & Mallick, 2004: 229-230).

Η μεθοδολογία της έρευνας δράσης με τη μορφή μελέτης περίπτωσης ακολούθησε την εξής διαδικασία: Αρχικά η ερευνήτρια καθόρισε με ακρίβεια το θέμα που θα μελετήσει. Έπειτα διατύπωσε τα ερευνητικά ερωτήματα όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν πριν και μετά την δράση. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ανέλαβε τον σχεδιασμό της μεθόδου της έρευνας και καθορίζει τα μέσα συλλογής. Το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου, όπου οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν μόνο στην πειραματική ομάδα. Στη συγκεκριμένη έρευνα δράση χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά μέσα (ερωτηματολόγιο) και ποιοτικά μέσα (συνεντεύξεις και

ημερολόγιο παρατήρησης) με στόχο να εξεταστούν και να αναλυθούν τα ερευνητικά δεδομένα ξεχωριστά και στη συνέχεια να συγχωνευτούν τα αποτελέσματα και να βγουν τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα (Cilliers, 1999).

Επιπλέον στην έρευνά μας συνδυάσαμε την ποιοτική και ποσοτική μέθοδο η οποία ορίζεται ως μικτή μέθοδος (Burke, & Onwuegbuzie, 2004). Οι ερευνητές με τη χρήση της μικτής μεθόδου έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν πολλές προσεγγίσεις για να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα αποτρέποντάς τους από τον δογματισμό (Onwuegbuzie, Johnson, & Collins, 2009).

Σύμφωνα με τον Creswell (2014) η ερευνητική στρατηγική της μικτής μεθόδου αποτελεί την τριγωνοποίηση. Μέσω της τριγωνοποίησης οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να επικυρώσουν και να συσχετίσουν τις ποιοτικές και ποσοτικές μελέτες. Η προσέγγιση των μικτών μεθόδων ως μέσο τριγωνισμού παρέχει στους ερευνητές αξιόπιστα αποτελέσματα, εγκυρότητα της έρευνας και αξιολόγηση των ευρημάτων (Golafshani, 2003).

Προκειμένου να χρησιμοποιήσουμε διαφορετικά εργαλεία στη μελέτη μας, τη μικτή μέθοδο την αξιοποιήσαμε για την επαλήθευση και την εγκυρότητα των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων. Επιπρόσθετα, αξιοποιήσαμε την τριγωνοποίηση ως ερευνητική στρατηγική της μικτής μεθόδου για να μπορέσουμε οι ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες να επιβεβαιώσουν η μία την άλλη.

2.2 Τα εργαλεία της ποσοτικής έρευνας

2.2.1 Το ερωτηματολόγιο

Ένα από τα βασικά εργαλεία της ποσοτικής έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο. Αυτό διανέμεται στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου στην αρχή της έναρξης των δραματικών παρεμβάσεων (pre-test) και σε δεύτερη φάση (post-test) μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει ο ερευνητής την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων ως προς την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας στην πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ελληνική εκδοχή της General Self – Efficacy Scale (GSE) (Γλυνού, 2017· Jerusalem, & Schwarzer, 1979), το οποίο βασίζεται στη σταθμισμένη κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας (GSE), των Jerusalem και Schwarzer (1979).

Η Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας δημιουργήθηκε το 1979. Το 1981 προσαρμόστηκαν οι ερωτήσεις από 20 σε 10 και έτσι χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή της αυτοαποτελεσματικότητας σε ελληνικό πληθυσμό (Γλυνού, 2017· Jerusalem, & Schwarzer, 1979). Αποτελεί μια ψυχομετρική κλίμακα στοιχειοθετημένη σε 10 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν την ικανότητα ενός ατόμου να εμπιστεύεται τον εαυτό του κατά την επίλυση προβλημάτων καθώς και το πόσο μπορεί να ανταπεξέρχεται αποτελεσματικά στα προβλήματα και στις δυσκολίες που του παρουσιάζονται.

Σε αρκετές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικό ερευνητικό πληθυσμό έχει επιβεβαιωθεί η αξιοπιστία και η υψηλή εγκυρότητα της κλίμακας (Luszczynska, Scholz, & Schwarzer, 2005· Schwarzer & Hallum, 2008). Σε έρευνα που διενεργήθηκε σε 25 χώρες για να αξιολογήσει την αξιοπιστία της κλίμακας, ο δείκτης Cronbach's α κυμάνθηκε από 0.75 έως 0.90. Στο ελληνικό ερευνητικό πληθυσμό ήταν 0.78 σε ενήλικες με μέσο όρο ηλικίας τα 40.4 χρονών και τα δεδομένα από τη μελέτη αποδεικνύουν ότι η κλίμακα είναι μονοδιάστατη (Scholz et al., 2002).

2.3 Τα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας

2.3.1 Το ημερολόγιο παρατήρησης

Στην έρευνά μας ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για την καταγραφή όσων παρατηρούνταν κατά την πορεία των παρεμβάσεων, να χρησιμοποιήσουμε ένα από τα βασικά εργαλεία της ποιοτικής μελέτης, το ημερολόγιο παρατήρησης. Το ημερολόγιο παρατήρησης δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να καταγράψει και να συλλέξει στοιχεία, σχετικά με τις δυσκολίες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις ιδέες, τις αποτυχίες και τις επιτυχίες. Όπως επίσης τις ημερομηνίες και την κωδικοποιημένη περιγραφή των δραματικών παρεμβάσεων (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 128).

Προκειμένου η ερευνήτρια να κατανοήσει τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν καθώς και τη συλλογή των δεδομένων της πειραματικής ομάδας, το ημερολόγιο παρατήρησης είναι ένα μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των παρεμβάσεων, τη βελτίωσή τους για πιο αξιόπιστα αποτελέσματα καθώς και τη διατύπωση των ερωτήσεων της συνέντευξης και στην κατανόηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Αυγητίδου, 2011: 32).

Αξιοσημείωτο είναι το επόμενο βήμα της ερευνητικής διαδικασίας, η κωδικοποίηση των δεδομένων σχετικά με το ημερολόγιο παρατήρησης που αφορά τον τόπο περιγραφής σε σχέση με όσα συμβαίνουν. Τα δεδομένα θα βοηθήσουν τον ερευνητή να αξιολογήσει τις παρεμβάσεις και μαζί με τα οπτικοακουστικά μέσα θα τα χρησιμοποιήσει για να καταγράψει τα στοιχεία της παρατήρησης (Cohen, Manion, & Morisson, 2007: 398, 405 – 406).

Η ερευνήτρια επέλεξε να είναι «συμμετέχων παρατηρητής» (observer as participant) (Nilsen, 2017: 11) για να έχει τη δυνατότητα να λαμβάνει μέρος στις δραστηριότητες και να εμπυχώνει την Πειραματική ομάδα. Αρκετές φορές συμμετείχε με τα υπόλοιπα μέλη χωρίς να επεμβαίνει στις αποφάσεις της ομάδας. Λόγω της συμμετοχής της ως εμπυχώτρια της ομάδας, η ερευνήτρια συμπλήρωνε το ημερολόγιο παρατήρησης στο τέλος των δραματικών παρεμβάσεων ώστε να έχει τη δυνατότητα να καταγράφει με ακρίβεια τα γεγονότα και τις καταστάσεις που διαδραματίζονται καθώς και τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

2.3.2 Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη θεωρείται ένα αξιόπιστο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων μιας ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τους Powney και Watts (1984) ορίζουν την συνέντευξη ως μια συζήτηση ανάμεσα σε δύο οι περισσότερους ανθρώπους, όπου ένας ή περισσότεροι από τους συμμετέχοντες αναλαμβάνει την ευθύνη να εκθέσει το περιεχόμενο αυτών που έχουν ειπωθεί. Οι ερωτήσεις μπορούν να καθοριστούν σε τρεις κατηγορίες: (α) σε μορφή δομημένης συνέντευξης όπου ο ερευνητής έχει έναν κατάλογο προετοιμασμένων ερωτήσεων όπου δεν μπορεί να παρεκκλίνει, (β) σε μορφή μη δομημένης ή ανοιχτή όπου ο ερευνητής ενθαρρύνει τον ερωτώμενο να απαντήσει με μεγάλη ελευθερία και (γ) σε μορφή ημιδομημένης συνέντευξης όπου ο ερευνητής μπορεί να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων, να τις τροποποιήσει, να αφαιρέσει ή να προσθέσει και του δίνεται η δυνατότητα να εξερευνήσει εις βάθος ορισμένα ζητήματα με τους συμμετέχοντες (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 97).

Η παρούσα έρευνα απέφερε ένα αξιόλογο υλικό, το οποίο συγκεντρώθηκε μετά από προσωπικές συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν σε συνολικά δεκατρία (13) άτομα, τα οποία αποτέλεσαν τους βασικούς συμμετέχοντες και το κύριο δείγμα της έρευνας. Για τη

συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήσαμε ημιδομημένες συνεντεύξεις, που σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια με σκοπό να χρησιμοποιηθούν μαζί με το ερωτηματολόγιο και το ημερολόγιο παρατήρησης για πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων κάλυψαν σημαντικές πληροφορίες και την ευκαιρία να εμβαθύνουμε σε θέματα που ήταν προς συζήτηση (Loxley, 2006).

Για τις ανάγκες της επεξεργασίας του υλικού, πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση των προφορικών συνομιλιών των συμμετεχόντων, οι οποίοι στο εξής θα αναφέρονται ως «Υποκείμενα 1-13». Επιπρόσθετα η ηχογράφηση βοήθησε την ερευνήτρια, να παρατηρήσει κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τη γλώσσα του σώματος και τις εκφράσεις, αλλαγές στον τόνο της φωνής των συμμετεχόντων, γεγονός που μπορεί να φανεί χρήσιμη πληροφορία.

2.4. Οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις

Η έρευνα δράσης διεκπεραιώθηκε σε σχέση με τη Δραματική Τέχνη ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας σε ενήλικες. Οι παρεμβάσεις μας ήταν συνολικά 13 εργαστήρια Δραματικής Τέχνης και είχαν διάρκεια περίπου 90' λεπτά. Η έρευνα δράσης υλοποιείτο κάθε Σάββατο στις 18:00-19:30. Ο χώρος που φιλοξένησε τις παρεμβάσεις μας ήταν ένα στούντιο στην πόλη της Κορίνθου, το Big Dance Theory.

Αρχικά πριν ξεκινήσουμε την ερευνητική διαδικασία οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους στόχους του προγράμματος «Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας» και συμφώνησαν να λάβουν μέρος όπως επίσης και να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια.

Πριν τη δραματική δράση η ερευνήτρια μέσα από παιχνίδια γνωριμίας, ασκήσεις χαλάρωσης και συγκέντρωσης, αναπνοής και ρυθμού, ασκήσεις εμπιστοσύνης στόχευε στην απελευθέρωση της ομάδας, την ανάπτυξη της σωματικής και λεκτικής ικανότητας καθώς και να αναπτυχθεί η αίσθηση της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

Οι παρεμβάσεις στηρίχτηκαν πάνω σε τεχνικές της Δραματικής τέχνης, όπως Δραματοποίηση ιστοριών, παιχνίδι ρόλων, Δάσκαλος σε ρόλο, παγωμένη εικόνα, κλπ. Οι τεχνικές βοήθησαν στους συμμετέχοντες να απελευθερωθούν, να μοιραστούν εμπειρίες, να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να γνωρίσουν τον εαυτό τους. Το πρόγραμμα επίσης στόχευε στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων.

Επιπρόσθετα στον χώρο είχαν τοποθετηθεί διάφορα οπτικοακουστικά και υλικά μέσα για να τα χρησιμοποιήσουμε στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Ακόμη μουσικά ερεθίσματα, φωτογραφίες, διάφορα αντικείμενα, υφάσματα, χαρτιά, είδη χειροτεχνίας χρησιμοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες για τη δραματική δράση.

Στο τέλος κάθε παρέμβασης ακολουθούσε η αξιολόγηση του προγράμματος από τους συμμετέχοντες. Προκειμένου η ερευνήτρια να συλλέξει στοιχεία και να αποτιμήσει την αξία των δραματικών παρεμβάσεων, να αξιολογήσει την συμμετοχή των συμμετεχόντων στις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις καθώς και στη μεταξύ τους συνεργασία. Επιπρόσθετα, έπρεπε να αξιολογήσει τις τεχνικές της δραματικής τέχνης που έκανε χρήση για να πετύχει την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τα ερωτήματα και τους σκοπούς που είχε στην αρχή του σχεδιασμού του προγράμματος.

Για τον σχεδιασμό του προγράμματος αξιοποιήθηκε υλικό από τα βιβλία των Άλκηστις (2008), Παπαδόπουλος (2010), Τσιάρας (2016) και Boal (2013). Επιπλέον χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις και δράσεις που είχαν πραγματοποιηθεί στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών αλλά και από σεμινάρια Ψυχοδράματος που είχα παρακολουθήσει στο παρελθόν και βασίζονται στις τεχνικές του Moreno (1946).

2.5 Περιγραφή των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων

2.5.1 Πρόγραμμα Παρεμβάσεων

Συνάντηση 1^η 18/1/2020

Δράση 1.1 Πριν μπου οι συμμετέχοντες στην αίθουσα είχαν τοποθετηθεί κάρτες λέξεων σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα. Σε κάθε σκαλοπάτι υπήρχε και μία κάρτα που αντιστοιχούσε στην αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου, φράσεις όπως «Μπορώ να τα καταφέρω», «Στόχος μου όσα δεν μπορώ», «Η εμπειρία από την αποτυχία είναι ο δρόμος προς την επιτυχία».

Δράση 1.2 Παιχνίδι Γνωριμίας: Οι συμμετέχοντες καλούνται να καθίσουν σε κύκλο να συστηθούν λέγοντας το όνομα τους, ένα αντικείμενο που αρχίζει από το αρχικό γράμμα του ονόματός του, πχ (Δήμητρα, Δαχτυλίδι) και ύστερα να πουν ένα ψέμα για τον εαυτό τους.

Δράση 1.3 Ενεργοποίηση: Πιασμένοι σε κύκλο οι συμμετέχοντες καλούνται να περπατήσουν ταυτόχρονα, αριστερά, δεξιά, πίσω και μπροστά ανάλογα με τις οδηγίες του εμψυχωτή. Σε επόμενο επίπεδο οι συμμετέχοντες χρειάζονταν να πάνε αντίθετα με τις

οδηγίες του εμπυχωτή, π.χ. *Εμπυχωτής: πηδάμε μπροστά! Οι συμμετέχοντες χρειάζεται να πηδήξουν προς τα πίσω.*

Δράση 1.4. Άσκηση με εμπόδια. Προχωράνε στον χώρο και πρέπει να ακουμπήσουν σε συγκεκριμένο χρόνο τέσσερα αντικείμενα που είναι σε διαφορετικό μέρος χωρίς να ακουμπήσουν τους υπόλοιπους.

Δράση 1.5. Καταιγισμός ιδεών. Προβολή Βίντεο: «*Importance of Self-Efficacy*».

Δράση 1.6. Δραματοποίηση σε μικρές ομάδες. Ο εμπυχωτής ζητά από τα μέλη της ομάδας να γράψουν στα χαρτιά που τους δόθηκαν έναν στόχο που θέλουν να πετύχουν. Ύστερα σε μικρές ομάδες κλήθηκαν να ενώσουν τους στόχους τους και να δραματοποιήσουν μια ιστορία.

Αναστοχασμός. Τοποθετήσαμε ένα κουτί στη μέση του κύκλου και έπρεπε ο καθένας μας να βάλει μέσα αυτό που ένιωσε στην πρώτη συνάντηση.

Συνάντηση 2^η 25/1/2020

Δράση 2.1 Παιχνίδι γνωριμίας. Καθόμαστε σε κύκλο και ο πρώτος αρχίζει και λέει το όνομά του κάνοντας και μια κίνηση ταυτόχρονα. Στην συνέχεια, ο επόμενος επαναλαμβάνει το όνομα του προηγούμενου μαζί με την κίνησή του και μας συστήνεται προτείνοντας και αυτός μια κίνηση. Συνεχίζουμε με αυτό το τρόπο έτσι ώστε ο τελευταίος του κύκλου να επαναλάβει όλα τα ονόματα και τις κινήσεις.

Δράση 2.2 Ενεργοποίηση. Περπάτημα στον χώρο με διάφορους τρόπους. Κάθε φορά που ο εμπυχωτής χτυπά το ντέφι έπρεπε οι συμμετέχοντες να παγώσουν σε μία στάση, έπειτα όποιον ο εμπυχωτής ακουμπούσε έπρεπε ανάλογα με την παγωμένη εικόνα που έχει δημιουργήσει να πει τι παριστάνει.

Δράση 2.3 Δημιουργία πορτρέτου με την τεχνική του κολλάζ. Τα άτομα κλήθηκαν να φτιάξουν ένα δικό τους πορτρέτο το οποίο θα το παρουσίαζαν σε γκαλερί.

Δράση 2.4 Δάσκαλος σε ρόλο. Η εμπυχωτριά σε ρόλο του ιδιοκτήτη της γκαλερί ζητά από τους καλλιτέχνες (συμμετέχοντες) να μας παρουσιάσουν το έργο τέχνης τους, τι τους έκανε εντύπωση και αν ήταν κάποιος, ποια θέση θα είχε στην κοινωνία σύμφωνα με το κολλάζ τους.

Δράση 2.5 Προμελετημένος αυτοσχεδιασμός. Η εμπυχωτριά ζητάει από τους συμμετέχοντες να ενσαρκώσουν τον ρόλο που τους δόθηκε στην προηγούμενη δράση με

βάση το πορτρέτο που είχαν δημιουργήσει και με βάση την ιδιότητά τους έπρεπε να συνεργαστούν σε μια καταστροφή.

Αναστοχασμός. Η εμπυχωτρία ζητάει από την ομάδα να δημιουργήσει μια πρόταση λέγοντας ο καθένας από μια λέξη και ο επόμενος να συνεχίσει τη φράση για να εκφράσει το πως ένιωσε στη δεύτερη συνάντηση.

Συνάντηση 3^η 1/2/2020

Δράση 3.1 Όλοι όσοι. Καθόμαστε σε κύκλο και η εμπυχωτρία αναφωνεί μια φράση που να εμπεριέχει μέσα το «Όλοι όσοι...» πχ. (Όλοι όσοι φοράνε ρολόι να κάνουν ένα βήμα μέσα). Η δράση συνεχίζεται έως ότου μπουν όλοι στη μέση του κύκλου.

Δράση 3.2 Πιάσ' τον πέφτει. Η εμπυχωτρία σε κάθε έναν ξεχωριστά έχει δώσει ένα νούμερο χωρίς να το γνωρίζουν οι υπόλοιποι τις ομάδες. Την ώρα που περπατάνε σε διαφορετικές κατευθύνσεις και ο καθένας στον δικό του ρυθμό ο εμπυχωτής αναφωνεί έναν αριθμό. Το άτομο που ακούει τον αριθμό του πρέπει να πέσει και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να τον πιάσουν και να τον σώσουν. Η εμπυχωτρία μπορεί να αναφωνήσει έως και τέσσερα νούμερα ταυτόχρονα.

Δράση 3.3 Συντροφιά με ένα πανί. Η εμπυχωτρία τοποθετεί χαλαρή μουσική και ζητά από τα μέλη της ομάδας να διαλέξουν ένα ύφασμα που βρίσκεται στον χώρο. Να το πάρουν να βρουν ένα σημείο και να ξαπλώσουν και να κλείσουν τα μάτια. Να διαλέξουν ένα ήρεμο μέρος και να ταξιδέψουν με τη φαντασία τους σε αυτό. Ζητάει από την ομάδα να αναπτύξουν μια σχέση με το ύφασμα που έχουν διαλέξει. Ύστερα να σηκωθούν να πάνε στο κέντρο του χώρου με κλειστά μάτια προσπαθώντας να δημιουργήσουν έναν κύκλο και στη συνέχεια όποιος θέλει μπορεί να το αποχωριστεί το πανί. Ανοίγουν τα μάτια και έχουν φτιάξει έναν κύκλο και στη μέση βρίσκεται το βιβλίο «Ο ιπότης με την σκουριασμένη πανοπλία»

Δράση 3.4 Ανάγνωση αποσπασμάτων από το βιβλίο: «Ο ιπότης με τη σκουριασμένη πανοπλία».

Δράση 3.5 Ζωγραφική απεικόνιση. Αφού έχουμε διαβάσει το παραμύθι σε τρεις ομάδες ζητάμε να ζωγραφίσουν η κάθε ομάδα από ένα κάστρο που παρουσιάζεται στο παραμύθι. Το κάστρο της Σιωπής, το κάστρο της Γνώσης και το κάστρο της Θέλησης και της Τόλμης.

Δράση 3.6 Δραματοποίηση Ιστορίας. Η κάθε ομάδα έφτιαξε μια ιστορία σε σχέση με το κάστρο της και το τι συνέβη μέσα στο κάστρο.

Αναστοχασμός. Συζητήσαμε σχετικά με το βιβλίο και πως ο φόβος επηρεάζει τις ζωές μας. Στο τέλος όλοι μαζί τραγουδήσαμε το τραγούδι «Το ιππικό».

Συνάντηση 4^η 8/2/2020

Δράση 4.1 Μπιρι μπιρι μπο. Καθόμαστε σε κύκλο και ο ένας στη μέση και απευθύνεται στους υπολοίπους λέγοντας μπιρι μπιρι μπο και οι υπόλοιποι πρέπει να πούνε μπο πριν πει όλη την έκφραση το άτομο που βρίσκονται στο κέντρο. Όποιος δεν προλαβαίνει αλλάζει και μπαίνει στο κέντρο.

Δράση 4.2 Άσκηση εμπιστοσύνης. Η εμψυχώτρια ζητά από τους συμμετέχοντες να κλείσουν τα μάτια και να πιαστούν χέρι με χέρι. Ύστερα να τυλιχτούν ο ένας μετά τον άλλον δημιουργώντας ένα μεγάλο μπουμπούκι. Ύστερα αρχίζουν και μετακινούνται όλοι μαζί στον χώρο. Με εντολή της εμψυχώτριας αρχίζουν και ξετυλίγονται ώσπου να έρθουν στην αρχική τους θέση και να ανοίξουν τα μάτια.

Δράση 4.3 Η μεταμόρφωσή μας. Τα μέλη της ομάδας προχωράνε στον χώρο, ο εμψυχωτής ζητά να μεταμορφωθούν σε λουλούδια που ανθίζουν και μεγαλώνουν, ύστερα μερικά λουλούδια μεταμορφώνονται σε μέλισσες όπου κυνηγάνε τα λουλούδια και αντίστροφα ώσπου στο τέλος γίνονται όλοι μέλισσες και κάθονται σε κύκλο όπου έχει τοποθετηθεί μια γλάστρα με ζουμπούλια.

Δράση 4.5 Η εμψυχώτρια καλεί τα άτομα της ομάδας να επεξεργαστούν το λουλούδι και να εκφράσουν τι είναι αυτό που τους αρέσει στο λουλούδι και σε ένα χαρτί να γράψουν τι κοινά στοιχεία έχουν με τα λουλούδια τα ίδια τα άτομα.

Δράση 4.6 Δόθηκε πηλός και όλοι οι συμμετέχοντες δημιούργησαν ένα τεράστιο λουλούδι με όλα τα χαρακτηριστικά που είχαν δώσει για τον εαυτό τους.

Αναστοχασμός. Ακούστηκε το τραγούδι «Μενεξέδες και ζουμπούλια» και οι συμμετέχοντες πήραν πανιά και φτιάξαν μια χορογραφία. Στη διάρκεια του χορού τα μέλη της ομάδας αναφώνουσαν όλοι μαζί συναισθήματα που προκλήθηκαν στην ομάδα από τη συγκεκριμένη συνάντηση.

Συνάντηση 5^η 15/2/2020

Δράση 5.1 Άσκηση ενεργοποίησης «Πουλ -Πουλ». Καθόμαστε σε κύκλο και ο ένας μετά τον άλλον λέει στον διπλανό του «Πουλ- Πουλ» με μια συγκεκριμένη κίνηση των χεριών του. Ο παραλήπτης δεν πρέπει να γελάσει σε περίπτωση που γελάσει χρειάζεται να τρέξει γύρω από τον κύκλο και να επαναλαμβάνει το Πουλ-Πουλ.

Δράση 5.2 Άσκηση ζεστάματος. Περπατάμε στον χώρο, λυπημένοι, χαρούμενοι, θυμωμένοι, αδιάφοροι σύμφωνα με τις οδηγίες του εμπνευστή. Έπειτα προχωράμε στον χώρο και παρατηρούμε πόσο μικροί μπορούμε να γίνουμε αλλά και πόσο μεγάλοι, όπως επίσης όλοι μαζί μπορούμε να πιάσουμε έναν μεγάλο χώρο ή έναν πολύ μικρό.

Δράση 5.3 Ζωντανή εικόνα. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναπαραστήσουν ο καθένας ξεχωριστά ότι βρήκαν κάτι πολύτιμο για αυτούς. Αρχικά σε στάση παγωμένης εικόνας που σιγά σιγά ζωντάνευε συνέχιζαν τη δράση τους.

Δράση 5.4 Θύελλα ιδεών. Είχε τοποθετηθεί στον χώρο ένα μεγάλο ζωγραφισμένο διαμάντι όπου οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να γράψουν τι αντιπροσωπεύει για αυτούς το διαμάντι.

Δράση 5.5 Διαμόρφωση της δραματικής ιστορίας. Χωρισμένοι σε 3 ομάδες, κλήθηκαν να γράψουν με τις λέξεις, *λαμπερό, πολύτιμο, μοναδικό, σπάνιο, δυνατό* από μια ιστορία η κάθε ομάδα.

Δράση 5.6 Δραματοποίηση σε μικρές ομάδες. Έστερα οι ομάδες παρουσίασαν τις ιστορίες που έφτιαξαν με τεχνικές της δραματικής τέχνης.

Αναστοχασμός. Ο καθένας ξεχωριστά εκφράστηκε μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδα τι του άρεσε και τι όχι.

Συνάντηση 6^η 22/2/2020

Δράση 6.1 Άσκηση χαλάρωσης. Ξαπλώνουμε όλοι στο πάτωμα ανάσκελα σχηματίζοντας έναν κύκλο. Τα κεφάλια είναι ενωμένα, οι ώμοι ακουμπούν μεταξύ τους και τα πόδια είναι χαλαρά προς τα κάτω ξαπλωμένα. Πιάνουμε τα χέρια του διπλανού και κλείνουμε τα μάτια. Ο εμπνευστής έχει βάλει μια χαλαρή μουσική και ζητά από τους συμμετέχοντες να αφεθούν, να παραμείνουν σιωπηλοί και να αφουγκράζονται την αναπνοή τους.

Δράση 6.2 Ο εμπνευστής ζητά από τον καθένα ξεχωριστά να κινηθεί στον χώρο. Ζητά να κρατηθεί το κεφάλι ακίνητο και το σώμα να προσπαθεί να κινηθεί γύρω γύρω από

έναν νοητό άξονα ο οποίος ξεκινά από το κεφάλι. Έπειτα τοποθετούμε το χέρι σε ένα αόρατο σημείο σαν κάτι να μας σταματάει εκεί. Έπειτα το χέρι μας πρέπει να μείνει σε σταθερό σημείο και το υπόλοιπο σώμα να κινηθεί γύρω από αυτό.

Δράση 6.3 Ο οδηγός και ο τυφλός. Σε ζευγάρια ο ένας έχει κλειστά τα μάτια και ο άλλος τον καθοδηγεί να περπατήσει στον χώρο. Στον χώρο έχουν τοποθετηθεί εμπόδια για να γίνει πιο δύσκολη η άσκηση.

Δράση 6.4 Κατασκευή μάσκας. Στον χώρο έχουν τοποθετηθεί μάσκες όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να τις στολίσουν με διάφορα αντικείμενα όπου υπάρχουν στον χώρο.

Δράση 6.5 Παντομίμα. Με βάση τη μάσκα που έφτιαξαν, ο καθένας ξεχωριστά θα φορέσει τη μάσκα και θα υποδυθεί τον χαρακτήρα που έχει φτιάξει. Με παντομίμα μας παρουσιάζει μια δραματική πράξη και οι υπόλοιποι πρέπει να καταλάβουμε την Ιστορία που έχει φτιάξει.

Αναστοχασμός. Ακολούθησε ομαδική συζήτηση για τους αυτοσχεδιασμούς που παρακολουθήσαμε. Κλείσαμε τραγουδώντας το τραγούδι «Ο Παλιάτσος».

Συνάντηση 7^η 28/2/2020

Δράση 7.1 Άσκηση αναπνοής. Η εμψυχώτρια ζητά από τους συμμετέχοντες να εισπνέουν, να συγκρατούν την αναπνοή τους και να εκπνέουν σε χρόνους που δείχνει και σε διάφορους τρόπους (όρθιοι, καθιστοί, ξαπλωμένοι, συγκεντρώνοντας την προσοχή σε ένα μέρος του σώματος).

Δράση 7.2 Άσκηση συγκέντρωσης και συνεργασίας. Η εμψυχώτρια ζητάει οι συμμετέχοντες να προχωρήσουν στον χώρο και τους ζητείται να ξεκινήσουν το περπάτημα όλοι μαζί και να σταματήσουν ταυτόχρονα όλοι μαζί χωρίς να δώσει κάποια εντολή.

Δράση 7.3 Δημιουργία γλυπτού. Στη συνέχεια η εμψυχώτρια ζητάει από τα μέλη της ομάδας της να πάρουν την τσάντα τους και να βγάλουν τα αντικείμενα που έχει μέσα της. Με τα αντικείμενα και με την τσάντα του κάθε άτομο χρειάζεται να φτιάξει ένα γλυπτό σύμφωνα με αυτό που αντιπροσωπεύει την προσωπικότητά του. Σε δεύτερη φάση ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αφαιρέσουν κάποια αντικείμενα που τοποθέτησαν στο γλυπτό τους και να σκεφτούν πως θα ήθελαν να είναι στο μέλλον το γλυπτό που έφτιαξαν.

Δράση 7.4 Δραματική ιστορία ανά δύο. Ανά δυο άτομα οι συμμετέχοντες καλούνται να μας αφηγηθούν την ιστορία που είχε το γλυπτό τους.

Αναστοχασμός. Ακολούθησε συζήτηση με τα μέλη της ομάδας και εξέφρασαν τα συναισθήματά τους.

Συνάντηση 8^η 7/3/2020

Δράση 8.1 Νομίζω πως μου μοιάζεις. Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Μέσα μπαίνει ένα άτομο. Ο εμπνευστής του λέει ότι μοιάζει με κάτι: π.χ. *Μου μοιάζεις με μια αρκούδα που τρώει μέλι, το άτομο χρειάζεται να το αναπαραστήσει και έπειτα πηγαίνει σε ένα άλλο άτομο.*

Δράση 8.3 Άσκηση συγκέντρωσης και συνεργασίας. Οι ομάδα χωρίζεται σε δύο άτομα. Ο ένας τοποθετεί το χέρι του μπροστά του και το μετακινεί σε διάφορες κατευθύνσεις και επίπεδα ενώ ο άλλος χρειάζεται να το ακολουθήσει. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους.

Δράση 8.4 Ζωγραφική. Η εμπνευστήτρια τοποθετεί χαλαρή μουσική. Έπειτα ζητά από τους συμμετέχοντες να καθίσουν να ζωγραφίσουν ο καθένας μόνος του στο χαρτί του μέτρου που έχει τοποθετηθεί μπροστά τους. Αφού πάρουν το κάρβουνο με το οποίο θα φτιάξουν την ζωγραφιά τους, ζητήθηκε να κλείσουν τα μάτια και όποτε νιώσουν έτοιμοι να αρχίζουν να ζωγραφίζουν. Όταν τελειώσαν τη ζωγραφιά τους έπρεπε να βρουν έναν τίτλο για το έργο τέχνης που είχαν δημιουργήσει.

Δράση 8.5 Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες αφού παρατηρήσουν τις ζωγραφιές της ομάδας να γράψει ο καθένας από μία λέξη σχετικά με τη ζωγραφιά. Έπειτα ο δημιουργός διαλέγει τρεις λέξεις και γράφει μια ιστορία. Έπειτα ανακατεύονται οι ιστορίες και ο κάθε ένας επιλέγει από μια τυχαία ιστορία και διαβάζονται όλες οι ιστορίες χωρίς να γνωρίζουν σε ποιον ανήκει.

Αναστοχασμός. Ένας ένας σε ένα χαρτί που έχει τοποθετηθεί στον χώρο γράφει με τα κάρβουνα μια λέξη ή μια σύντομη φράση σχετικά με το τι βίωσε.

Συνάντηση 9^η 16/5/2020

Δράση 9.1 Ζόμπι. Βρισκόμαστε σε κύκλο και ένας από εμάς βρίσκεται στο κέντρο παριστάνοντας το ζόμπι και πλησιάζει κάποιο άλλο άτομο. Το άτομο όπου κατευθύνεται το ζόμπι χρειάζεται να προλάβει να πει ένα άλλο όνομα που βρίσκεται στην ομάδα για να

αλλάξει κατεύθυνση το «Ζόμπι» σε περίπτωση που δεν προλάβει γίνεται εκείνος το «Ζόμπι».

Δράση 9.2 Μου αρέσει. Καθόμαστε σε κύκλο και σε ομάδες των δύο ατόμων ο ένας απευθύνεται στον άλλον και αρχίζουν μια πρόταση που αρχίζει με το «Μου αρέσει» πχ. Μου αρέσει το γέλιο σου.

Δράση 9.3 Καθρέφτης μου. Η εμπυχωτρία αναφωνεί στους συμμετέχοντες ένα συναίσθημα και τους ζητά να θυμηθούν πότε ένιωσαν έτσι και να βγάλουν το συναίσθημα προς τα έξω. Πάλι σε ομάδες των δυο ατόμων, κάθε παίκτης να παρατηρεί το συναίσθημα του συμπαίκτη του και αφού κλείσει τα μάτια να τον αντιγράψει πιστά.

Δράση 9.4 Προσωπική εξομολόγηση. Η εμπυχωτρία ζητά από κάποιον να έρθει να καθίσει στη μέση του κύκλου και να μοιραστεί μια εμπειρία του. Οι υπόλοιποι τον ρωτάνε για να μάθουν περισσότερα πράγματα για την ιστορία. Στην συνέχεια και άλλα άτομα μπαίνουν στον κύκλο αναπαριστώντας κάποιο χαρακτήρα που αναφέρεται στην ιστορία. Έτσι ξεκινά η δράση της πλοκής.

Δράση 9.5 Επανάληψη της δραματικής αναπαράστασης. Τα μέλη της ομάδας για να δώσουν βάσει σε κάποιες καταστάσεις επανέλαβαν την προηγούμενη δραματική πλοκή.

Αναστοχασμός. Ομαδική συζήτηση με βάση τη δραματική πλοκή που εξελίχθηκε και τα κοινά σημεία της ιστορίας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Συνάντηση 10^η 23/5/2020

Δράση 10.1 Φωνάζοντάς το. Η εμπυχωτρία ζητά από τα μέλη της ομάδας να πουν το μήνα που έχουν γεννηθεί και να φτιάξουν βαγόνια ο ένας πίσω από τον άλλον με βάση τους μήνες. Ύστερα σε τρενάκι προχωράνε όλοι μαζί, πηδούν εμπόδια και ότι άλλο σκεφτεί ο εμπυχωτής.

Δράση 10.2 Άσκηση εμπιστοσύνης. Η εμπυχωτρία ζητάει από τους συμμετέχοντες να περπατήσουν σε διάφορες κατευθύνσεις στον χώρο με κλειστά τα μάτια. Όταν νομίζουν ότι συναντούν κάποιον τον αγγίζουν και συνεχίζουν να περπατούν.

Δράση 10.3 Τι θέλεις. Σε ομάδες των δύο ατόμων ανεβαίνουν στη σκηνή και οι υπόλοιποι τους παρακολουθούν. Στην αρχή ο ένας ρωτάει τον άλλον «Τι θέλεις;» και ο συμπαίκτης χρειάζεται να απαντήσει. Ο πρώτος επαναλαμβάνει συνέχεια την ερώτηση

ώσπου νιώσει ότι ο συμπαίκτης απαντήσει ειλικρινά στην απάντηση τι είναι αυτό που θέλει. Η διαδικασία επιλαμβάνεται με όλους τους συμμετέχοντες.

Δράση 10.5 Life map (ο χάρτης της ζωής). Ο καθένας ξεχωριστά παίρνει μολύβια και μαρκαδόρους και καλείται να ζωγραφίσει από την αρχή της γέννησής του μέχρι σήμερα τις πιο σημαντικές στιγμές της ζωής του.

Δράση 10.6 Δραματοποίηση ιστορίας. Χωρισμένοι σε ομάδες πλέον των τεσσάρων ατόμων καλούνται να παρουσιάσουν ένα γεγονός από τη ζωή τους με τεχνικές της δραματικής τέχνης.

Αναστοχασμός. Ζητήθηκε από τον καθένα να φτιάξουν δύο προτάσεις που να αρχίζει η μια με τη λέξη ευτυχώς και η άλλη με τη λέξη δυστυχώς.

Συνάντηση 11^η 30/5/2020

Δράση 11.1 Αόρατες μπάλες. Όλοι βρισκόμαστε σε κύκλο σε όρθια στάση. Η εμπυχώτρια πετάει στον απέναντι μια αόρατη κόκκινη μπάλα. Κάθε φορά που κάποιος πετάει την μπάλα αναφωνεί το χρώμα της μπάλας. Στη συνέχεια, προστίθενται και άλλες μπάλες διαφορετικού χρώματος

Δράση 11.2 Η ουρά του δράκου. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν μπει ο ένας πίσω από τον άλλον δημιουργώντας έναν δράκο. Στον τελευταίο έχει τοποθετηθεί μια ουρά όπου ο πρώτος προσπαθεί να την πιάσει σέρνοντας και τους άλλους μαζί του ενώ ο τελευταίος του τρένου προσπαθεί να αποφύγει το στόμα του δράκου. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται ώσπου όλοι να περάσουν από τη θέση της ουράς του δράκου.

Δράση 11.3 Άσκηση παρατηρητικότητας. Η εμπυχώτρια ζητάει από τα μέλη να χωριστούν σε ομάδες των δύο ατόμων. Ο καθένας με τη σειρά του παίρνει μια στάση. Αυτός που είναι απέναντί του κλείνει τα μάτια και όταν ο συμπαίκτης του είναι έτοιμος τα ανοίγει και χρειάζεται να παρατηρήσει και να βρει τι έχει αλλάξει με βάση την προηγούμενη στάση του.

Δράση 11.4 Η εμπυχώτρια δείχνει διάφορους ζωγραφικούς πίνακες. Ζητάει να τους παρατηρήσουν. Ύστερα μοιράζει στον καθένα ξεχωριστά τους πίνακες χωρίς να γνωρίζουν οι υπόλοιποι τι πίνακα έχει ο καθένας. Ύστερα ο καθένας ξεχωριστά σε ένα χαρτί γράφει τι συναισθήματα τους προκαλεί ο πίνακας.

Δράση 11.5 Ζωντανή εικόνα. Σε συνέχεια της προηγούμενης άσκησης, η εμπυχωτρία ζητάει από τους συμμετέχοντες ο καθένας μόνος του να αναπαραστήσει την ιστορία του πίνακα. Στην αρχή ως παγωμένη εικόνα που στη συνέχεια ζωντανεύει και διαδραματίζεται η ιστορία του πίνακα. Οι υπόλοιποι παρατηρούν και στο τέλος του αυτοσχεδιασμού πρέπει να καταλάβουν με βάση την ιστορία που μας έδειξε ποιο πίνακα είχε.

Αναστοχασμός. Καθισμένοι σε κύκλο οι συμμετέχοντες συζήτησαν να επιλέξουν έναν πίνακα και να αναφωνήσουν μια λέξη σε σχέση με τον πίνακα και αυτό που βίωσανε.

Συνάντηση 12^η 6/6/2020

Δράση 12.1 Φρουτοσαλάτα (Παραλλαγή). Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες σε κύκλο και δίνει ανά 4 άτομα τις λέξεις: «Μπορώ», «Θέλω» και «Στόχο». Όταν η εμπυχωτρία φωνάζει «Μπορώ» αλλάζουν θέση όσοι έχουν τη λέξη «Μπορώ» και ούτε καθ' εξής. Όταν φωνάζει αυτοαποτελεσματικότητα όλοι αλλάζουν θέση μεταξύ τους.

Δράση 12.2 Ηχητικό υπόβαθρο «Μηχανή αυτοαποτελεσματικότητας». Οι συμμετέχοντες ένας-ένας σηκώνονται και μπαίνουν σε μια θέση και επαναλαμβάνουν ένα μοτίβο με το σώμα τους αλλά και με διάφορους ήχους. Κρατάνε τον ρυθμό ώσπου όλοι λαμβάνουν μέρος και φτιάχνουν τη μηχανή της αυτοαποτελεσματικότητας.

Δράση 12.3 Ομαδική συζήτηση και θύελλα ιδεών. Η εμπυχωτρία ζητά από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν τι είναι αυτό που μας κάνει λιγότερο αυτοαποτελεσματικούς και να βρουν έναν χώρο που έχουμε χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα.

Δράση 12.4 Παγωμένη εικόνα. Τα άτομα χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα έφτιαξε μια εικόνα δείχνοντας τη χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εργαζομένων στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Η ομάδα που παρατηρεί την παγωμένη εικόνα καλείται να φτιάξει την παγωμένη εικόνα και να τη διορθώνει συνέχεια, ώσπου ν' αλλάξει η χαμηλή σε υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εργαζομένων της παγωμένης εικόνας.

Αναστοχασμός. Πραγματοποιήθηκε συζήτηση σχετικά με την παγωμένη εικόνα που δημιουργήθηκε.

Συνάντηση 13^η 13/6/2020

Δράση 13.1 Ο χτύπος της καρδιάς. Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να πιαστούν σε κύκλο. Ύστερα ζητάει να κοιταχτούν όλοι μεταξύ τους στα μάτια και να προσπαθήσουν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με το βλέμμα τους και χωρίς να μιλάνε. Έπειτα τους καλεί να κλείσουν τα μάτια τους στέλνοντας τον παλμό της καρδιάς σφίγγοντας το χέρι στο διπλανό του και ο διπλανός στον επόμενο.

Δράση 13.2 Άσκηση εμπιστοσύνης. Στη συνέχεια ζητάμε να μπει κάποιος στον κύκλο της ομάδας, να κλείσει τα μάτια, να αφηθεί, να χαλαρώσει και να πέσει στην αγκαλιά της ομάδας του. Η δράση συνεχίζει με όλους τους συμμετέχοντες.

Δράση 13.3 Προχωράνε στον χώρο και χαιρετιούνται με διάφορους τρόπους ανάλογα με τις οδηγίες του εμπυχωτή.

Δράση 13.4 Ομαδικό κολλάζ. Δόθηκαν περιοδικά όπου οι συμμετέχοντες αυτή τη φορά έπρεπε να φτιάξουν ένα ομαδικό κολλάζ. Χρειάστηκε να κόψουν και να κολλήσουν εικόνες και να φτιάξουν μια εικόνα που να περιγράφει όσα συνέβησαν στη διάρκεια των εργαστηρίων και ύστερα να το παρουσιάσουν.

Αναστοχασμός. Σε κύκλο ο κάθε ένας εκφράστηκε με τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων.

Κεφάλαιο 3^ο

Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων

3.1 Ποσοτική ανάλυση

Σ αυτό κεφάλαιο, παρατίθεται η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων, που χορηγήθηκαν συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες αποτελούνται από δύο ομάδες, την ομάδα ελέγχου (όπου δεν εφαρμόστηκε καμία παρέμβαση) και την πειραματική ομάδα (όπου και έγινε η εφαρμογή της παρέμβασης). Τα μέλη της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του λογισμικού SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) με έλεγχο των δεδομένων και των δύο ομάδων. Στους πίνακες που παρατίθενται κατά την ανάλυση, οι 10 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έχουν ονομαστεί ως μεταβλητές ΟΕ1/ΡΟ1 έως ΟΕ10/ΡΟ10 πριν την παρέμβαση και ΟΕΜ1/ΡΟΜ1 έως ΟΕΜ10/ΡΟΜ10 μετά την παρέμβαση.

3.2 Αξιοπιστία κλίμακας

Η αξιολόγηση των συμμετεχόντων έγινε με χρήση τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1 – Καθόλου αλήθεια, 2 – Ελάχιστα αλήθεια, 3 – Αρκετά αλήθεια, 4 – Απολύτως αλήθεια). Το τελικό αποτέλεσμα προέκυψε από τη μέση τιμή αθροίσματος των απαντήσεων κάθε αξιολογούμενου.

Ξανά εξετάσαμε την αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (internal consistency) για το σύνολο της κλίμακας και προέκυψε το παρακάτω αποτέλεσμα. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α για την πειραματική ομάδα είναι 0.804 ενώ για την ομάδα ελέγχου είναι 0.857, τιμές που ταιριάζουν σε αρκετά καλή εσωτερική συνοχή καθώς και σε πολύ καλό επίπεδο η αξιοπιστία που μας δίνει την δυνατότητα να γίνει χρήση της με ασφάλεια.

Πίνακας 1. Cronbach's alpha για πειραματική ομάδα

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,804	,845	10

Πίνακας 2. Cronbach's alpha για ομάδα ελέγχου

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,857	10

3.3 Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου

Έχοντας ως στόχο να απαντηθούν τα τέσσερα (4) ερευνητικά ερωτήματα, προχωρήσαμε σε στατιστικό έλεγχο των υποθέσεων. Για κάθε ερώτημα διατυπώνονται δύο υποθέσεις : α) Μηδενική Υπόθεση H_0 και β) η Εναλλακτική Υπόθεση H_1 όπου μας ενδιαφέρει να ελέγξουμε αν η μέση τιμή των μεταβλητών ικανοποιεί τη Μηδενική Υπόθεση έναντι της Εναλλακτικής.

Με βάση τα παραπάνω διατυπώθηκαν οι παρακάτω στατιστικές υποθέσεις : Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα *το πρόγραμμα των παρεμβάσεων μπορεί να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητα σε ενήλικες* θεωρήσαμε ως H_0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα σε ενήλικες και H_1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα σε ενήλικες

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα *το πρόγραμμα των παρεμβάσεων μπορεί να επηρεάσει τους ενήλικες, στο να αντιλαμβάνονται τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους* θεωρήσαμε ως H_0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν επηρεάζει τους ενήλικες, στο να αντιλαμβάνονται τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους H_1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι επηρεάζει τους ενήλικες, στο να αντιλαμβάνονται τις ικανότητες και τις δεξιότητές .

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα *το πρόγραμμα των παρεμβάσεων μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση στους ενήλικες* θεωρήσαμε ως H_0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν ενισχύει την αυτοπεποίθηση σε ενήλικες και H_1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι ενισχύει την αυτοπεποίθηση σε ενήλικες

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα *το πρόγραμμα των παρεμβάσεων μπορεί να επηρεάσει θετικά την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των συμμετεχόντων* θεωρήσαμε ως H_0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν επηρεάζει θετικά την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των συμμετεχόντων και H_1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι επηρεάζει θετικά την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των συμμετεχόντων.

Για τον έλεγχο των παραπάνω στατιστικών υποθέσεων έγινε η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών, οι οποίοι μετρήθηκαν στην ίδια κλίμακα, σε δυο διαφορετικές στιγμές (pre-test και post-test), με το στατιστικό κριτήριο t-student.

Ο στατιστικός έλεγχος για την κανονική κατανομή έγινε με το τεστ κανονικότητας Shapiro-Wilk καθότι ο αριθμός του δείγματος ήταν μικρός $N=13 < 50$ και μετρήθηκε $Sign.=0.922 = 92,2\%$. Επομένως αφού για το τεστ των Shapiro-Wilk $Sign.=92,2\% > 5\%$ ($p\text{-value} > 5\%$ αποτελεί το όριο που θέσαμε για να κρίνουμε την μηδενική μας υπόθεση), καταλήγουμε στο συμπέρασμα, πως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική μας υπόθεση καθότι ο πληθυσμός ακολουθεί κανονική κατανομή.

Σύμφωνα και με τα παραπάνω κρίθηκε απαραίτητο να μελετηθεί ξεχωριστά η κάθε μεταβλητή. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται η μέση τιμή (M) και η τυπική απόκλιση (SD) και για τις τέσσερις μεταβλητές όπως εξελέχθηκαν στην πειραματική ομάδα.

Πίνακας 3. Πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση

Πειραματική ομάδα (N 13)	Πριν M SD	Μετά M SD	MD SD	T value	Sig (2-tailed) P<0.1
Μεταβλητή 1	2.02 1.63	2.24 .96	-.12 1.63	-2.225	.002
Μεταβλητή 2	1.88 .98	2.11 1.71	1.09 1.85	1.463	.002
Μεταβλητή 3	2.00 1.52	3.01 1.19	.96 1.44	2.287	.001
Μεταβλητή 4	2.94 1.09	3.28 2.19	-.73 1.18	1.515	.002

Τα αποτελέσματα όλων των ερωτημάτων έχουν θετική στατιστική σημαντικότητα (διάστημα εμπιστοσύνης <0.001) πράγμα το οποίο σημαίνει πως μετά την παρέμβαση βελτιώθηκαν όλες οι μεταβλητές.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται η μέση τιμή (M) και η τυπική απόκλιση (SD) και για τις τέσσερις μεταβλητές όπως εξελίχθηκαν στην ομάδα ελέγχου. Η στατιστική σημαντικότητα για την ομάδα ελέγχου υπολογίστηκε στο 0.082.

Πίνακας 4. Ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση

Ομάδα ελέγχου (N 13)	Πριν M SD	Μετά M SD	MD SD	T value	Sig (2- tailed) P<0.1
Μεταβλητή 1	1.02 1.63	2.00 1.21	1.12 1.63	1.679	.802
Μεταβλητή 2	1.23 1.98	3.11 2.71	1.09 1.22	1.334	.632
Μεταβλητή 3	1.23 1.32	1.15 2.19	1.96 1.31	1.814	.731
Μεταβλητή 4	2.04 1.09	1.63 3.19	-1.15 1.18	2.225	.902

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 2, της ομάδας ελέγχου δεν δείχνουν καμία στατιστική σημαντικότητα, πράγμα το οποίο σημαίνει δεν υπήρξε καμία ουσιαστική μεταβολή στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων, από τη στιγμή, που στο συγκεκριμένο πληθυσμό δεν εφαρμόστηκε καμία παρέμβαση.

3.5 Ποιοτική ανάλυση

3.5.1 Οι Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στηρίζονται και νοηματοδοτούνται από τρεις βασικούς πυλώνες. Ο πρώτος πυλώνας αναφέρεται στο πόσο βοηθήθηκαν σε όλα τα επίπεδα οι συνεντευξιαζόμενοι από την εφαρμογή του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να περιγράψουν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του προγράμματος καθώς και να αναλύσουν με πιο τρόπο τους βοήθησαν τα μαθήματα της δραματικής τέχνης. Μάλιστα, σε αυτό τον πυλώνα υπάρχει μία πιο στοχευμένη ερώτηση που αφορά την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των συνεντευξιαζόμενων από την εφαρμογή του προγράμματος και αν αυτή πραγματοποιήθηκε με ποιο τρόπο έγινε. Συνεπώς, στο πρώτο πυλώνα ερωτήσεων γίνεται η προσπάθεια να εντοπιστεί πολύπλευρα η αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε συναισθηματικό και πρακτικό επίπεδο με έμφαση την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας. Σε αυτό τον πυλώνα ανήκουν οι τρεις πρώτες ερωτήσεις:

1. Ποιο κατά τη γνώμη σας χαρακτηρίζετε θετικό και ποιο αρνητικό στοιχείο στο πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε.

2. Πιστεύεται πως η εφαρμογή του προγράμματος σας επηρέασε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης σας; Αν ναι με ποιον τρόπο.

3. Πιστεύεται ότι σας βοήθησαν τα μαθήματα της δραματικής τέχνης. Αν ναι με ποιον τρόπο;

Στο δεύτερο πυλώνα αναλύονται οι εφαρμογές των δραματικών τεχνικών. Σε αυτό το σημείο έγινε προσπάθεια οι συνεντευξιζόμενοι να καταθέσουν την άποψή τους για το αν προτιμούν να γίνει το μάθημα με ή χωρίς την εφαρμογή των δραματικών τεχνών και αν ναι γιατί. Οι δραματικές τεχνικές είναι κομβικό κομμάτι του προγράμματος και φαίνεται να είναι χρήσιμο να γίνει αντιληπτό πόσο η εφαρμογή τους βοηθάει στην αποδοτικότητα του μαθήματος ή όχι και με ποιον τρόπο. Ο δεύτερος πυλώνας περιλαμβάνει την τέταρτη ερώτηση της συνέντευξης:

4. Θα προτιμούσατε να γίνει το μάθημα χωρίς την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών? Αν ναι, γιατί;

Ο τρίτος πυλώνας έχει δύο παρακλάδια το ένα αφορά τη συνεργατικότητα μεταξύ των μελών της ομάδας και το άλλο στόχο έχει να εκμαιεύσει τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των συνεντευξιζόμενων όταν βρισκόταν σε κάποιο ρόλο. Αναφορικά με τη συνεργασία οι συνεντευξιζόμενοι καλούνται να περιγράψουν τυχόν προβλήματα και τι θα άλλαζαν αν το έκαναν πάλι από την αρχή πράγμα πολύ σημαντικό για την εξέλιξη και διεκπεραίωση του προγράμματος. Όπως είναι γνωστό η αποτελεσματική συνεργασία αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος και μάλιστα αξίζει να σημειωθεί ότι οι ομάδες κάνουν θαύματα αν συντονιστούν και συνεργαστούν άρτια. Όσον αφορά την τελευταία ερώτηση πώς αισθανόντουσαν οι συνεντευξιζόμενοι όταν βρισκόταν σε κάποιο ρόλο στα πλαίσια του προγράμματος, κρίθηκε χρήσιμο να περιγράψουν όχι μόνο τα συναισθήματά τους αλλά και κάποιες εμπειρίες που τους στιγμάτισαν. Η ομάδα του προγράμματος αποτελείτο από ετερόκλητες προσωπικότητες όπου η εμπειρία του καθενός από αυτούς θα ήταν ένα λιθαράκι, ώστε τα επόμενα προγράμματα που θα διεξαχθούν μελλοντικά να προσεγγίσουν περισσότερο τη στοχοθέτηση με αναπροσαρμογές στα «μελανά» σημεία. Στον τρίτο πυλώνα περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις πέντε και έξι της συνέντευξης.

5.Πως ήταν η συνεργασία σας μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας; Εντοπίσατε κάποιο πρόβλημα; Τι θα αλλάζατε αν το κάνατε από την αρχή;

6.Πως νιώθατε όταν βρισκόσαστε σε ρόλο; Πέραν των συναισθημάτων, περιγράψτε κάποια εμπειρία σας που σας στιγμάτισε.

Παρακάτω, θα γίνει μια λεπτομερής περιγραφή των απαντήσεων που συλλέχθηκαν από τα δεκατρία (13) συνολικά άτομα που απάντησαν με ελεύθερο τρόπο σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που τους τέθηκαν. Οι απαντήσεις παρουσίασαν ενδιαφέρον, καθώς τα σχόλια των συνεντευξιαζόμενων ήταν αρκετά εύστοχα, ενώ παράλληλα, ανοίγουν ορίζοντες για μελλοντικές έρευνες από μελετητές του αντικειμένου.

Πιο αναλυτικά, η πρώτη ερώτηση-πρώτος πυλώνας καλούσε τους συμμετέχοντες να υποδείξουν, σύμφωνα με την προσωπική τους άποψη, ένα θετικό και ένα αρνητικό στοιχείο στο πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε. Το Υποκείμενο 1 εντόπισε ως βασικότερο θετικό στοιχείο το γεγονός ότι είχε την ευκαιρία να προσεγγίσει συναισθηματικά άλλα κορίτσια και να έρθει σε επαφή με «καινούργιο κόσμο», όπως ανέφερε χαρακτηριστικά, εννοώντας πως δόθηκε η ευκαιρία για νέες γνωριμίες σε κοινωνικό επίπεδο. Για την ακρίβεια, τόνισε πως «δέθηκε» με τα υπόλοιπα κορίτσια. Ως προς τυχόν αρνητικά στοιχεία, το Υποκείμενο 1 δεν εντόπισε και κατά συνέπεια δεν ανέφερε κανένα. Το Υποκείμενο 2, επεσήμανε το δημιουργικό τρόπο βοήθειας σχετικά με την αυτοπεποίθηση ως το θετικότερο στοιχείο της εμπειρίας που έζησε, ενώ ως αρνητικά στοιχεία χαρακτήρισε τα πολλά μέλη από τα οποία αποτελούνταν η ομάδα, υποδεικνύοντας πως μια πολυπληθής ομάδα δημιουργούσε δυσκολίες στο πόσο χρόνο συγκέντρωσης είχε το κάθε άτομο στη διάθεσή του.

Το Υποκείμενο 3 εξέφρασε την άποψη πως το πρόγραμμα στο οποίο έλαβε μέρος, του προκάλεσε ευχάριστα συναισθήματα και δικαιολόγησε αυτό το συναίσθημα με το γεγονός ότι πρόκειται για μια ευκαιρία γνωριμίας με άτομα που δε γνώριζε έως τότε και με τα οποία αντάλλαξε ιδέες. Πιο συγκεκριμένα, το Υποκείμενο 3 σχολίασε πως έλαβε τη «θετική ενέργεια» αυτών των ατόμων, μεταφέροντας ένα ευχάριστο κλίμα για τη διάδραση που πραγματοποίησε με τα υπόλοιπα άτομα της ομάδας. Το Υποκείμενο 3, όπως και το Υποκείμενο 4 δεν ανέφεραν κανένα αρνητικό χαρακτηριστικό για την εμπειρία τους. Αντίθετα, το Υποκείμενο 4 εντυπωσιάστηκε, σύμφωνα με όσα δήλωσε, από το κλίμα αγωγής συνεργασίας και το πνεύμα ομαδικότητας που επικράτησε κατά τη διάρκεια του

προγράμματος. Το ίδιο Υποκείμενο συμπλήρωσε ότι τα εν λόγω στοιχεία αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της γνωριμίας ατόμων που συμμετείχαν σε ομαδικά παιχνίδια.

Περνώντας στο Υποκείμενο 5, παρατηρείται ακόμη μια εντύπωση για ομαδικό και συνεργατικό κλίμα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Ωστόσο, το Υποκείμενο 5 επισημαίνει, ως αρνητικό στοιχείο, την εντύπωση ότι ορισμένες από τις δραστηριότητες στις οποίες κλήθηκαν τα μέλη να συμμετέχουν, έμοιαζαν ασύνδετες μεταξύ τους. Μια άλλη αρνητική διάσταση έχει εντοπίσει το Υποκείμενο 6, σύμφωνα με το οποίο, το γεγονός ότι η διακοπή των εργαστηρίων λόγω περιοριστικών μέτρων για τον Covid-19 προκάλεσε τον αποσυντονισμό της ομάδας, η οποία κλήθηκε να ανασυγκροτηθεί κατά την επανέναρξη των εργαστηρίων. Από την άλλη πλευρά, το Υποκείμενο 6 έκανε λόγο για ένα θετικό αίσθημα απελευθέρωσης και ελευθερίας της έκφρασης με αφορμή το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχε. Μάλιστα, τόνισε πως ήταν κάτι που το ίδιο το άτομο κατάφερε, θεωρώντας ένα θετικό αίσθημα ως επίτευγμα.

Σε ένα άλλο επίπεδο, το Υποκείμενο 7 διατυπώνει την πεποίθηση πως η διαφορετικότητα των συμμετεχόντων συνέβαλε θετικά στην έκβαση του προγράμματος. Ανάφερε μάλιστα πως η χρήση τεχνικών δράματος συνεισέφερε καθοριστικά στο να αναπτυχθούν στενότερες επαφές με τα μέλη της ομάδας και να τεθούν οι βάσεις για διατήρηση αξιόλογων φιλικών σχέσεων μεταξύ των μελών. Το μόνο αρνητικό που θα μπορούσε να επισημάνει – χαριτολογώντας – το Υποκείμενο 7 είναι ότι το πρόγραμμα έφτασε στο τέλος του, γεγονός που θεώρησε ως δυστυχές, όπως σχολίασε χαρακτηριστικά. Σε ανάλογο ύφος, το Υποκείμενο 8 σχολίασε την εμπειρία της ομάδας ως ένα εργαλείο για την κοινωνικοποίησή του, ως ευκαιρία για επικοινωνία αλλά και ως κίνητρο για εξωστρέφεια και έναυσμα για εξωτερίκευση σκέψεων και συναισθημάτων μέσα στο ομαδικό πλαίσιο. Το Υποκείμενο 8, όπως και το επόμενο Υποκείμενο 9, δεν εντόπισαν και δεν ανέφεραν κάποια αρνητική πτυχή του προγράμματος. Αντίθετα, το Υποκείμενο 9 έκανε λόγο για μια πλειάδα θετικών στοιχείων, στα οποία δεν αναφέρθηκε αναλυτικά, ωστόσο, επεσήμανε δύο από αυτά ως τα θετικότερα. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε στη δυνατότητα ένταξης των μελών σε μια ομάδα αλλά και στην καλή συνεργασία μεταξύ αυτών των μελών.

Το Υποκείμενο 10 δίνει μια άλλη διάσταση στα θετικά συναισθήματα που αποκόμισε από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα, εστιάζοντας στο κίνητρο που δίνει η δραματική

τέχνη στα άτομα να εξωτερικεύσουν συναισθήματα και άλλες πτυχές του χαρακτήρα τους. Το Υποκείμενο 10, ακόμη, θεώρησε αρνητική τη συγκυρία διακοπής των μαθημάτων λόγω της πανδημίας, εκτιμώντας πως η ομάδα «έχασε τον ρυθμό της», όταν επανήλθε μετά από καιρό. Το ίδιο αρνητικό στοιχείο επεσήμανε και το επόμενο Υποκείμενο 11. Μια προσωπική εμπειρία – επίτευγμα αναφέρει ως θετικό στοιχείο το Υποκείμενο 11. Για την ακρίβεια, εκμυστηρεύεται πως ένωσε ενεργό μέλος μιας ομάδας – πράγμα που, όπως επισημαίνει, δεν είχε καταφέρει έως εκείνη τη χρονική στιγμή στη ζωή του. Το αρνητικό ήταν η απότομη διακοπή του λόγω των συνθηκών.

Από την πλευρά του, το Υποκείμενο 12 μίλησε σε θετικό ύφος για το αμείωτο ενδιαφέρον που επέδειξαν όλοι για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, ενώ έκανε ειδική μνεία για τις δραστηριότητες, οι οποίες είχαν, όπως αναφέρει, συνοχή αλλά και κάποιο «κρυφό» νόημα. Το μόνο αρνητικό στοιχείο που εντοπίζει το Υποκείμενο 12 είναι – και πάλι - ότι λόγω των περιοριστικών μέτρων που επέβαλε η κυβέρνηση για υγειονομικούς λόγους, οι συναντήσεις διακόπηκαν και ξεκίνησαν εκ νέου μετά από δύο μήνες. Τέλος, το Υποκείμενο 14 είναι ακόμη ένα άτομο που αναγνωρίζει ως θετική εμπειρία τη γνωριμία νέων προσώπων, ενώ συγκαταλέγει τα παιχνίδια, τη διασκέδαση και τη δυνατότητα έκφρασης, δημιουργίας και φαντασίας ανάμεσα στα θετικά στοιχεία του προγράμματος. Το ίδιο Υποκείμενο παρατήρησε πως, όσο το πρόγραμμα έφτανε στο τέλος του, οι συμμετέχοντες είχαν μειωθεί, γεγονός που χαρακτήρισε αρνητικό, επισημαίνοντας πως όταν συμμετέχουν περισσότερα άτομα, το εγχείρημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και πολύπλοκο με την έννοια της ποικιλίας.

Η δεύτερη ερώτηση-πρώτος πυλώνας καλούσε τους συμμετέχοντες να καταθέσουν τη μαρτυρία τους σχετικά με το πόσο η εφαρμογή του προγράμματος τους επηρέασε σε επίπεδο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους. Συμπληρωματικά, οι ερωτώμενοι καλούνταν να αναφέρουν με ποιο τρόπο πιστεύουν πως πραγματοποιήθηκε αυτή η ενίσχυση αυτοπεποίθησης. Οι απαντήσεις παρουσιάζουν, ομολογουμένως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον, με τη συντριπτική πλειοψηφία των δέκα (10) ατόμων από τα δεκατρία (13) να εκτιμούν πως, πράγματι, πέτυχαν ενίσχυση αυτοπεποίθησης μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Μόνο τρία (3) Υποκείμενα δήλωσαν πως δεν απέκτησαν το αίσθημα της βελτίωσης της αυτοπεποίθησής τους. Πιο αναλυτικά, το Υποκείμενο 1 έκανε λόγο για καλλιέργεια δεξιοτήτων που και το ίδιο δε γνώριζε πως μπορούσε να αναπτύξει, ενώ το

Υποκείμενο 2 εξέφρασε την άποψη πως, πλέον, εξωτερικεύει τα συναισθήματά του πιο εύκολα, συμπεριφέρεται πιο αυθόρμητα, «ακούει και βλέπει» περισσότερο, με την έννοια του ότι αφουγκράζεται καλύτερα το περιβάλλον της, ενώ παράλληλα, δήλωσε πως έγινε πιο υπομονετικό και ανέπτυξε ομαδική συμπεριφορά μέσα από τις δραστηριότητες που διοργανώθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος.

Σε ένα διαφορετικό πνεύμα, το Υποκείμενο 3 δεν αισθάνεται, όπως τονίζει, ότι το πρόγραμμα ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή του, καθώς είχε και στο παρελθόν την ευκαιρία να παρακολουθήσει παρόμοια σεμινάρια, συνεπώς, είχε ήδη καλλιεργήσει ανάλογα την αυτοπεποίθησή του. Σε ό,τι αφορά τις υπόλοιπες θετικές εντυπώσεις των συμμετεχόντων, το Υποκείμενο 4 δήλωσε πως η συνολική του εμπειρία τον/την επηρέασε θετικά ως προς τη δημιουργία έργων που παραπέμπουν σε σκέψεις ή συναισθήματα ή στον τρόπο που αντιλαμβάνονταν τη θεματική κάθε συνάντησης. Ωστόσο, το ίδιο Υποκείμενο θεωρεί πως το πρόγραμμα δεν επηρέασε την αυτοπεποίθησή του και χαρακτηρίζει ένα τέτοιο εγχείρημα ως δύσκολο να επιτευχθεί. Το Υποκείμενο 5 σχολίασε θετικά την εμπειρία που έζησε, καθώς εντόπισε βελτίωση του εαυτού του σε επίπεδο εξωστρέφειας.

Σε παρόμοιο κλίμα, το Υποκείμενο 6 εξέφρασε την πεποίθηση ότι η δυνατότητα να μπαίνει σε ένα ρόλο και να προβάλλεται – εκτίθεται μπροστά σε άλλους- είναι ένα στοιχείο που αυτόματα ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή του. Αναλόγως, το Υποκείμενο 7 θεωρεί πως το πρόγραμμα είχε άκρως θετική επίδραση, καθώς ο ίδιος/η ίδια δηλώνει ένα άτομο πολύ συγκροτημένο και «μαζεμένο», με την έννοια του εσωστρεφούς. Μάλιστα, δηλώνει πως συχνά φοβάται να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του. Για αυτό το λόγο, το Υποκείμενο 7 έκανε λόγο για αλλαγή στο συναισθηματικό του κόσμο μέσα από τις παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα, ένιωσε πως απέκτησε περισσότερο θάρρος και τόλμησε να κάνει πράγματα που δεν φανταζόταν ότι μπορούσε να κάνει. Το Υποκείμενο 8 εντόπισε, επίσης, θετική μεταβολή στην αυτοπεποίθησή του εξαιτίας της γνωριμίας με νέα άτομα αλλά και της δυνατότητας να εκφράσει ελεύθερα τη γνώμη του. Μάλιστα, έκανε λόγο για γνωριμία με ενδιαφέρουσες προσωπικότητες, με τις οποίες κατάφερε να συνεργαστεί αρμονικά και να καλλιεργήσει ομαδικό πνεύμα. Σύμφωνα με το Υποκείμενο 9, το εγχείρημα λειτούργησε όντως θετικά, καθώς αντιλήφθηκε πως μέσα από τα ομαδικά παιχνίδια ένα άτομο «αφουγκράζεται» την ξεχωριστή προσωπικότητα και τις διαφορετικές σκέψεις του κάθε ανθρώπου. Όπως πρόσθεσε το ίδιο Υποκείμενο, η ομαδική συνεργασία έθεσε τις βάσεις για

να «συμπληρώσει» ο ένας τον άλλο σε περιπτώσεις που κάποιο άτομο ένιωθε «απαράτηρητο», με την έννοια της χαμηλής αυτοπεποίθησης. Το Υποκείμενο 10 σχολίασε πως, πράγματι, η αυτοπεποίθησή του βελτιώθηκε σε μεγάλο βαθμό, αν και αρχικά το άτομο δεν πίστευε ότι θα μπορούσε να εκφράσει τα συναισθήματά του μπροστά σε άλλα άτομα. Παρ' όλα αυτά, το Υποκείμενο ένιωσε πως όλες οι δράσεις είχαν συγκεκριμένη δομή και αυτό τον/την βοήθησε προσωπικά, όχι μόνο ως προς την αυτοπεποίθηση αλλά και ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα.

Για αποτελεσματικότητα κάνει λόγο και το Υποκείμενο 11, παρατηρώντας πως, η αλληλεπίδραση των ατόμων μέσα στην ομάδα τονώνει και την εκτίμηση για τον εαυτό μας. Μέσω του προγράμματος, φαίνεται πως τονώθηκε σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό και η αυτοπεποίθηση του Υποκειμένου 12, καθώς, σύμφωνα με το ίδιο, δόθηκε η ευκαιρία για έκφραση, ομιλία και προσφορά «ενός κομματιού του εαυτού του». Τελικά, ένιωσε όμορφα και θεώρησε πως η αυτοπεποίθησή του τονώθηκε, γιατί αργότερα ένιωσε μια θετική διάθεση και ενέργεια και με τη βοήθεια της προβολής αισθάνθηκε άνετα και οικεία. Τέλος, το Υποκείμενο 13 ανήκει στα συνολικά τρία (3) άτομα, τα οποία δεν παρατήρησαν και δεν ομολόγησαν θετική μεταβολή σε επίπεδο αυτοπεποίθησης.

Αναφορικά με την τρίτη ερώτηση-πρώτος πυλώνας των συνεντεύξεων, συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά με το εάν οι συμμετέχοντες θεωρούν πως τα μαθήματα της δραματικής τέχνης έδρασαν βοηθητικά ως προς τους ίδιους και εάν ναι με ποιο τρόπο. Το σύνολο των ερωτώμενων αποκρίθηκε θετικά ως προς το εάν έδρασαν βοηθητικά. Πράγματι, οι απαντήσεις παρουσιάζουν μια μεγάλη γκάμα ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα μαθήματα της δραματικής τέχνης επίδρασαν θετικά στα μέλη της ομάδας. Για παράδειγμα, το Υποκείμενο 1 μίλησε για εξωτερίκευση της φαντασίας, ενώ χαρακτήρισε τα μαθήματα ως μια ευχάριστη και δημιουργική ενασχόληση. Το Υποκείμενο 2 αναφέρει ότι ανακάλυψε δημιουργικούς τρόπους έκφρασης μέσω των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχε, ενώ το Υποκείμενο 3 είχε την ευκαιρία, όπως ομολόγησε, να καλλιεργήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του αλλά και να εκφραστεί ή ακόμη και «εκτεθεί» μπροστά σε άλλους με την καλή έννοια. Το Υποκείμενο 4 παρατήρησε, αρκετά ενθουσιωδώς, βελτίωση ως προς την προσωπική του εκφραστικότητα, στην απουσία αισθήματος ντροπής όταν βρέθηκε μπροστά σε αγνώστους, στην προβολή του τι εικόνα σκιαγραφούν οι υπόλοιποι συμμετέχοντες για τον εαυτό του αλλά και στην αποδοχή της

χαράς του παιδικού παιχνιδιού παρά το γεγονός ότι τα μέλη της ομάδας ήταν ενήλικες. Πιο διστακτικό και συγκρατημένο εμφανίστηκε το Υποκείμενο 5, μιλώντας για θετική επίδραση των μαθημάτων δραματικής τέχνης σε ορισμένο αλλά όχι σε υπέρτατο βαθμό. Εντόπισε πως αυτό συνέβη λόγω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Το Υποκείμενο 6 απαρίθμησε σε έντονα συναισθηματικό τόνο μια σειρά από θετικές επιδράσεις στην προσωπική του βελτίωση. Πιο συγκεκριμένα, κατά πρώτον, θεωρεί πως οι δραστηριότητες δραματικής τέχνης τον/την βοήθησαν να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του. Δεύτερον, βοήθησαν στο να κοινωνικοποιηθεί και τρίτον και πολύ σημαντικό, σύμφωνα με το Υποκείμενο, υπήρξε το γεγονός πως, μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων διδάχθηκε το εξής: *«ακόμα και αν αποτυγχάνουμε στη ζωή μας, πρέπει να μην τα παρατάμε, να αποδεχόμαστε την αποτυχία και να συνεχίσουμε να εκπληρώσουμε τον στόχο μας»*.

Για βοήθεια στον τρόπο έκφρασης και ενίσχυση στο κίνητρο για εκπλήρωση στόχων παρά τα πιθανά εμπόδια μίλησε το Υποκείμενο 7. Στη συνέχεια, το Υποκείμενο 8 σχολίασε πως η δραματική τέχνη, μέσω του παιχνιδιού, του ήχου, της κίνησης και της φαντασίας ενίσχυσε το αίσθημα ελευθερίας των συμμετεχόντων, ενώ τους οδήγησε σε μια σύμπνοια και ένωση. Αναλόγως, το Υποκείμενο 9 εκτίμησε ότι, η δημιουργικότητα, η κίνηση και η έκφραση συναισθημάτων είχε ως αποτέλεσμα να «ξεκουραστεί ψυχικά», όπως σχολίασε χαρακτηριστικά. Απόλυτα σίγουρο για τη θετική επίδραση των μαθημάτων δραματικής τέχνης εμφανίστηκε το Υποκείμενο 10. Το ίδιο σχολίασε πως, αρχικά δεν ντρεπόταν να ενσαρκώσει έναν ρόλο ή να αυτοσχεδιάσει μια ιστορία. Μάλιστα, θεώρησε πως ήταν μια πολύ ευχάριστη διαδικασία και τη χαρακτήρισε ως «μια μορφή ψυχοθεραπείας».

Τα μαθήματα φαίνεται πως βοήθησαν το Υποκείμενο 11 σε επίπεδο επικοινωνίας με τους υπόλοιπους μέσα στην ομάδα αλλά και γενικότερα σε ό,τι αφορά τον τρόπο σκέψης του. Σε κάτι παρόμοιο αναφέρθηκε και το Υποκείμενο 12, μιλώντας για βοήθεια στο να «αφεθεί», να νιώσει ελευθερία και να νιώσει συναισθήματα για ό,τι έζησε εκείνη τη στιγμή. Επιπλέον, σχολίασε πως κάθε άτομο είχε χαρακτηριστικά τόσο στον χαρακτήρα όσο και εξωτερικά και αυτό καθιστούσε το όλο εγχείρημα πολύ ενδιαφέρον, καθώς καλλιεργήθηκε σε μεγάλο βαθμό ο σεβασμός προς το διαφορετικό. Ακόμη, επεσήμανε ότι υπήρχε πολύ όμορφο κλίμα μεταξύ των μελών της ομάδας και έτσι αποτέλεσε μια θετική εμπειρία. Τέλος, το Υποκείμενο 13 εκτίμησε πως, όντως, σε δεδομένες στιγμές

«αναγκάστηκε» να εκφραστεί, να σκεφτεί, να φανταστεί, να «ξεχαστεί», να συναναστραφεί και να συνεργαστεί με αγνώστους ανθρώπους αλλά και να δημιουργήσει.

Στο επόμενο στάδιο της συνέντευξης, η έρευνα επικεντρώθηκε στο εάν οι συμμετέχοντες θα προτιμούσαν να είχε πραγματοποιηθεί το μάθημα με την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών-δεύτερος πυλώνας. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Εδώ, παρατηρείται μια καθολική σύμπτωση απαντήσεων των ερωτώμενων, οι οποίοι σύσσωμοι απάντησαν πως δε θα προτιμούσαν να είχε παραληφθεί αυτή η δραστηριότητα. Πιο αναλυτικά, το Υποκείμενο 1 σχολίασε ότι του άρεσε έτσι ακριβώς όπως έγινε το μάθημα, ενώ το Υποκείμενο 2 περιέγραψε πως μέσω αυτής της εφαρμογής της τέχνης, το μάθημα φάνηκε πιο δημιουργικό. Το Υποκείμενο 3 δήλωσε σύντομα πως δε θα προτιμούσε κάτι άλλο, ενώ το Υποκείμενο 4 κράτησε αποστάσεις, λέγοντας πως δεν έχει σαφή άποψη αλλά σίγουρα «είναι προτιμότερο να ξεπερνάνε τα όρια τους οι συμμετέχοντες σε τέτοιου είδους σεμινάρια». Το Υποκείμενο 5 δήλωσε σύντομα πως δε θα προτιμούσε κάτι άλλο. Το Υποκείμενο 6 εμφανίστηκε κατηγορηματικά αρνητικό στο να μην είχαν χρησιμοποιηθεί οι δραστηριότητες δραματικής τέχνης, καθώς πιστεύει ότι οι δραματικές τεχνικές ήταν αυτές που βοήθησαν τα μέλη της ομάδας να απελευθερωθούν και να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους αλλά και να κατανοήσουν βαθύτερα ορισμένες καταστάσεις.

Το Υποκείμενο 7 δήλωσε άγνοια σχετικά με τυχόν εναλλακτικές δραστηριότητες και σχολίασε πως οι τεχνικές δράματος συνέβαλαν στο να είναι το πρόγραμμα πιο ολοκληρωμένο. Συνεπώς, δε βρίσκει κάποιο λόγο για τον οποίο θα έπρεπε να είχε πραγματοποιηθεί διαφορετικά η δράση. Την ίδια άποψη εξέφρασαν τα Υποκείμενα 8 και 9, σχολιάζοντας πως η δραματική τέχνη έκανε το μάθημα πιο «διαδραστικό, βιωματικό και ενδιαφέρον». Το Υποκείμενο 10 δεν εμφανίστηκε σίγουρο για το εάν θα του άρεσε το πρόγραμμα εάν δεν περιλάμβανε τεχνικές δραματικής τέχνης. «Έχω την αίσθηση πως, λόγω της χρήσης της δραματικής τέχνης, μπορέσαμε να κατανοήσουμε πράγματα που δεν θα τα είχαμε σκεφτεί στο παρελθόν», τόνισε χαρακτηριστικά. «Μπόρεσα να πω πιο εύκολα κάποια πράγματα» ήταν το αυθόρμητο σχετικό σχόλιο που έκανε το Υποκείμενο 11, ενώ το Υποκείμενο 12 θεώρησε τη χρήση των δραματικών τεχνικών εξαιρετικά βοηθητική ως προς ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Τέλος, το Υποκείμενο 13 δήλωσε πως δε θα προτιμούσε

κάποια εναλλακτική προσέγγιση, επειδή, άλλωστε, το δραματικό στοιχείο τον/την παρακίνησε ουσιαστικά να λάβει μέρος στο πρόγραμμα.

Στην επόμενη ερώτηση της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σχολιάσουν τη συνεργασία τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να αναφέρουν τυχόν προβλήματα που αντιμετώπισαν στο ίδιο πλαίσιο-τρίτος πυλώνας. Επιπλέον, οι ερωτώμενοι έπρεπε να σχολιάσουν και εάν θα άλλαζαν κάτι στο πρόγραμμα στην περίπτωση που το οργάνωναν οι ίδιοι. Το σύνολο των Υποκειμένων δεν ανέφερε κάποιο αξιοσημείωτο πρόβλημα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Ωστόσο, έγιναν ενδιαφέροντα σχόλια σχετικά με εναλλακτικές προσεγγίσεις και ιδέες για διαφορετικό τρόπο υλοποίησης του εγχειρήματος. Πιο συγκεκριμένα, το Υποκείμενο 1 εκτίμησε πως η συνεργασία των μελών της ομάδας ήταν πολύ καλή και δεν εντόπισε κανένα πρόβλημα. Χαριτολογώντας, το Υποκείμενο 1 σχολίασε πως το πρόβλημα που αντιμετώπισε ήταν ότι ξεχνούσε τα ονόματα των υπολοίπων μελών της ομάδας. Ωστόσο, δε θα άλλαζε κάτι στη διαδικασία υλοποίησης. Το Υποκείμενο 2 έκανε λόγο για θετική και ευχάριστη επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, ενώ επεσήμανε πως, όντως, υπήρξαν ορισμένα σημεία, όπου χρειάστηκε συνεργασία αλλά ο συντονισμός ήταν δύσκολος. Παρ' όλα αυτά, το Υποκείμενο 2, δε θα άλλαζε κάτι στη διαδικασία υλοποίησης. Σύμφωνα με το Υποκείμενο 3, η συνεργασία και η επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ήταν πολύ καλή, ενώ υπήρχε πολύ καλό κλίμα και καλή διάθεση από όλους. Το Υποκείμενο 4 επίσης, δε θα άλλαζε κάτι στην όλη διαδικασία, καθώς η συνεργασία ήταν καλή, σύμφωνα με την προσωπική του εκτίμηση. «*Άσογη*» και «*εξαιρετική*» χαρακτήρισαν τη συνεργασία των συμμετεχόντων τα Υποκείμενα 5 και 6. «*Μπορεί στην πρώτη συνάντηση να ήμασταν λίγο όλοι μαζεμένοι αλλά η εμπυχώτρια, με τις ασκήσεις γνωριμίας, μας απελευθέρωσε και πιστεύω φτιάξαμε μια δυνατή ομάδα με παρόμοια βιώματα*», πρόσθεσε το Υποκείμενο 6.

Το Υποκείμενο 7 παραβλέπει τις μικρές διαφωνίες που μπορεί να υπήρχαν την ώρα που χρειαζόταν να συζητηθεί ο αυτοσχεδιασμός και στέκεται ιδιαίτερα στο γεγονός ότι υπήρχε απόλυτος σεβασμός και κατανόηση μεταξύ των συμμετεχόντων. Το ίδιο Υποκείμενο δεν εμφανίζεται σίγουρο για το εάν θα άλλαζε κάτι, επειδή φρονεί πως όσα έγιναν, έγιναν για κάποιο λόγο. Το Υποκείμενο 8 παρατήρησε πως στο πρώτο μάθημα υπήρχε ασυμφωνία στον ομαδικό αυτοσχεδιασμό. Τελικά όμως, ο αυτοσχεδιασμός πραγματοποιήθηκε με επιτυχία, ενώ από το δεύτερο μάθημα και στο εξής, η ομάδα

«δέθηκε». Ακόμη, το Υποκείμενο 8 δήλωσε ικανοποιημένο από την ιδιαίτερα καλή συμπεριφορά και το σεβασμό που επέδειξαν όλα τα μέλη της ομάδας προς τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Μάλιστα, σχολίασε πως αναπτύχθηκε συμπάθεια μεταξύ των μελών. Το Υποκείμενο 9 δεν εντόπισε κανένα σημείο τριβής ούτε κάποιο πρόβλημα συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη, ενώ για πολύ καλή συνεργασία μίλησε και το Υποκείμενο 10. *«Μπορεί στο πρώτο μάθημα, μέχρι να γνωριστούμε να ήμασταν λίγο επιφυλακτικοί, αλλά στην πορεία γνωρίσαμε καλύτερα ο ένας τον άλλον και αποκτήσαμε σχέσεις εμπιστοσύνης»*, πρόσθεσε χαρακτηριστικά. Το Υποκείμενο 11 δικαιολογεί την αρκετά καλή συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη, τονίζοντας πως, για αυτό το λόγο άρχισε να έχει αυξημένη συναναστροφή με κάποια από αυτά. Ακόμη, σχολίασε πως δε θα άλλαζε κάτι στη διαδικασία υλοποίησης. Το Υποκείμενο 12 θεωρεί πως η συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη ότι ήταν πολύ καλή, καθώς σε κάθε συνάντηση, δινόταν η ευκαιρία για αλληλεπίδραση και καλύτερη γνωριμία με τα μέλη της ομάδας. *«Μου άρεσε πολύ όταν κάναμε ομαδικές δραστηριότητες, καθώς κάθε φορά ήμασταν διαφορετικά άτομα στην κάθε ομάδα»* σχολίασε αυθόρμητα το ίδιο Υποκείμενο. Τέλος, το Υποκείμενο 13 εκτιμά πως όλα πήγαν καλά και δεν προέκυψε κάποιο πρόβλημα στη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη. *«Θα ήθελα να είχα λιγότερο άγχος και φόβο στους αυτοσχεδιασμούς. Αυτό θα ήθελα να αλλάζω...»* πρόσθεσε.

Ο κύκλος ερωτήσεων της ερευνητικής συνέντευξης έκλεισε με τα σχόλια των συμμετεχόντων σχετικά με τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η ενσάρκωση του δραματικού ρόλου-τρίτος πυλώνας. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να περιγράψουν κάποια χαρακτηριστική εμπειρία που τους εντυπώθηκε. Συγκεκριμένα, το Υποκείμενο 1 δήλωσε πως ένιωσε όμορφα και με αυξημένη αυτοπεποίθηση, ενώ η δραστηριότητα που καλούσε τους συμμετέχοντες να γράψουν μια ιστορία με συγκεκριμένες λέξεις και να τη μετασχηματίσουν σε μίνι θεατρικό έργο, φάνταζε πολύ διασκεδαστική εμπειρία, σύμφωνα με το ίδιο Υποκείμενο. *«Ήταν ωραίο που βγάλαμε την φαντασία μας σε τόσο λίγο χρονικό διάστημα»*. *«Το ίδιο διασκεδαστικό ήταν και το κολλάζ που δημιουργήσαμε από εικόνες από περιοδικά. Ήταν σαν να περιγράφαμε τον εαυτό μας...»* πρόσθεσε. Το Υποκείμενο 2 δήλωσε πως δεν τον/την στιγμάτισε κάποια συγκεκριμένη εμπειρία, ωστόσο, βρήκε ενδιαφέρον το κομμάτι που οι συμμετέχοντες έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους, για να ενσαρκώσουν ρόλους της δίκης τους φαντασίας. Το Υποκείμενο 3 δήλωσε, επίσης, πως δεν τον/την στιγμάτισε κάποια

συγκεκριμένη εμπειρία, ωστόσο σχολίασε με έμφαση: *«Όταν βρισκόμουν σε ρόλο, στη φάση της δημιουργίας του ρόλου και στο αρχικό στάδιο της εκτέλεσης, ένιωθα μια μικρή αμηχανία. Στην συνέχεια, μου έφευγε και ένιωθα πιο άνετα.»* Το Υποκείμενο 4 ανέφερε πως χρησιμοποίησε αρκετά την φαντασία του αν και είχε πολύ καιρό να το κάνει. Τα αποτελέσματα αυτής της εσωτερικής διαδικασίας έγιναν αποδεκτά από την ομάδα, ωστόσο, σύμφωνα με το ίδιο Υποκείμενο, χρειάστηκε αρκετός αυθορμητισμός και αυτοσχεδιασμός αλλά και να γίνει κατάλληλη χρήση του σώματος, της παρατηρητικότητας, της μνήμης, της φωνής και των χεριών. *«Μου άρεσε, όταν αναπαριστούσαμε την κίνηση και το περπάτημα άλλων στον χώρο και προσπαθούσαμε να μαντέψουμε σε ποιον αντιστοιχούσε»* σχολίασε αυθόρμητα το Υποκείμενο 4.

Έπειτα, το Υποκείμενο 5 δήλωσε με ενθουσιασμό πως η διαδικασία την απορροφούσε ολοσχερώς και μάλιστα χάρηκε πολύ για αυτό. Το Υποκείμενο 6 ανέφερε πως, την πρώτη φορά που έπρεπε να ενσαρκώσει κάποιο ρόλο, ένιωθε μεγάλη αμηχανία, αλλά σιγά-σιγά και με τη βοήθεια της εμψυχώτριας και της ομάδας, έγινε πιο εύκολο. *«Μια δυνατή εμπειρία ήταν όταν φορούσαμε τις μάσκες που είχαμε φτιάξει μόνοι μας και μας είχε ζητηθεί να παρατηρήσουμε μια ιστορία που αφορούσε την προσωπικότητα της μάσκας, συνειδητοποίησα ότι η μάσκα έκρυβε αυτά που φοβόμουν πως θα έβλεπαν οι άλλοι»* περιέγραψε το Υποκείμενο 6, προσθέτοντας πως ήταν ένα δυνατό και απίστευτο συναίσθημα. Ακόμη, ευχαρίστησε το διοργανωτή για αυτή την εμπειρία.

Το Υποκείμενο 7 μίλησε για ποικιλία συναισθημάτων, όπως χαρά κάποιες φορές και άλλες φορές, μελαγχολία. Το Υποκείμενο θυμάται χαρακτηριστικά τη στιγμή που κλήθηκε να ενσαρκώσει έναν ρόλο με αφορμή το βιβλίο *«ο Ιππότης με τη Σκουριασμένη Πανοπλία»*. *«Όταν μπήκα σε ρόλο και αναπαράστησα την ιστορία του ιππότη, έπρεπε να αντιμετωπίσω τους φόβους του. Η εμπειρία και τα συναισθήματα που βίωσα έχουν χαραχθεί στο μυαλό και στην ψυχή μου»*, δήλωσε. Σε ανάλογα συναισθηματικό τόνο, το Υποκείμενο 8 επεσήμανε ότι ένιωθε να κυριεύεται από ελευθερία, δημιουργικότητα, ικανοποίηση και χαρά κατά την ενσάρκωση θεατρικών ρόλων. Το ίδιο Υποκείμενο περιέγραψε: *«Σε κάποιο θεατρικό ρόλο έπρεπε να δείξω λυπημένη και επειδή ο ρόλος ήταν βουβός έπεσα με φόρα στα λυγισμένα μου γόνατα, σκύβοντας το κεφάλι. Ήταν μια δυνατή στιγμή που για κάποιο λόγο τη θυμάμαι.»* Ως την πιο έντονη εμπειρία, το Υποκείμενο 9 ανέφερε τη στιγμή που οι συμμετέχοντες έπρεπε να φορέσουν μάσκα. *«Αν και νόμιζα ότι θα με ενέπνεε η ζωγραφική πάνω της, αντίθετα με*

έσπρωξε να υποδυθώ μια στιγμή της ζωής μου», εξήγησε το Υποκείμενο 9. Μια μάλλον ουδέτερη προσέγγιση τηρεί το Υποκείμενο 10, το οποίο σχολίασε πως αρχικά, «δεν είχα ιδέα τι κάνω» αλλά έπειτα, απελευθερώθηκε και δεν σκεφτόταν αν θα δεχτεί την κριτική των άλλων. Η δήλωση που έκανε ήταν η εξής: *«Ανακάλυψα πράγματα για μένα που τα είχα καλά κρυμμένα μέσα μου. Θυμάμαι που μας ζήτησε η εμψυχώτρια να φτιάξουμε ένα κολλάζ. Έπρεπε να κόψουμε διάφορα κομμάτια από περιοδικά και να τα ενώσουμε και να φτιάξουμε ένα πρόσωπο. Εντυπωσιάστηκε με το πόσα κοινά στοιχεία είχε με εμένα η προσωπικότητα που έφτιαξα με το κολλάζ!»* Σε διαφορετικό ύφος, το Υποκείμενο 11 σχολίασε πως ένιωσε λίγο άβολα στην αρχή, καθώς δεν είχε έρθει ξανά σε επαφή με την θεατρική πράξη. Ωστόσο, μετά φαίνεται ότι εξοικειώθηκε. Το Υποκείμενο 12 αναγνώρισε πως αισθάνθηκε όμορφα κατά την ενσάρκωση ενός θεατρικού ρόλου, καθώς εκείνη ήταν η στιγμή του/της δινόταν η ευκαιρία να αφεθεί στην ελευθερία και να αφήσει ένα προσωπικό «στίγμα» και να «νιώσει τη στιγμή», στιγμή», όπως ανέφερε χαρακτηριστικά. *«Μου άρεσε πολύ, όταν είχαμε φτιάξει με την ομάδα μου μια ιστορία με λέξεις που μας είχαν δοθεί. Έπειτα, ανεβήκαμε στην «σκηνή» και παίζαμε η κάθε μία τον δικό της ρόλο».*

Αυτό σημείωσε το Υποκείμενο 12, όταν ερωτήθηκε για το γεγονός που τον/την στιγμάτισε κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Τέλος, το Υποκείμενο 13 έκανε λόγο για άγχος και υπερένταση που προκαλούσε ο αυτοσχεδιασμός, τον οποίο χαρακτηρίζει αρκετά δύσκολο. *«Θυμάμαι όταν έπρεπε να αυτοσχεδιάσουμε και ήμασταν τέσσερα άτομα. Τρία κορίτσια κάθονταν σε ένα υποτιθέμενο καφενείο και περίμεναν τον καφετζή να τις σερβίρει. Ένα από τα κορίτσια ήμουν εγώ και το σενάριο ήταν να αρέσω στον καφετζή και εκείνος να προσπαθεί με τον τρόπο του να μου δίνει περισσότερο σημασία»* περιγράφει το Υποκείμενο 13 και σχολιάζει πως ένιωθε πολύ αμήχανα. Μάλιστα, σημείωσε πως έπρεπε να αναφέρει το θέμα της διαίτας και των παραπάνω κιλών, μιας και αυτή ήταν η δική της πρόταση. Σύμφωνα με την ίδια, αισθάνθηκε πολύ άβολα.

Κεφάλαιο 4^ο

Συμπεράσματα

4.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε από τις 18 Ιανουαρίου έως τις 13 Ιουνίου με ενδιάμεση παύση δύο μηνών λόγω της πανδημίας και της υποχρεωτικής καραντίνας που καλέστηκε να μπει η χώρα. Στόχος της μελέτης ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο είναι εφικτό μέσω της διδασκαλίας της Δραματικής τέχνης αλλά και την εφαρμογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης μπορεί να ενισχύσει η αυτοαποτελεσματικότητα σε υγιείς ενήλικες (General Self – Efficacy). Παράλληλα προέκυψαν και επιμέρους ερωτήματα όπως κατά πόσο μπορεί ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να επηρεάσει τους ενήλικες να αντιλαμβάνονται τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους, να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση τους όπως επίσης κατά πόσο μπορεί να επηρεάσει θετικά την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των συμμετεχόντων.

Η έρευνα δράσης που διενεργήθηκε ήταν μικτή μέθοδος καθώς συνδυάζει την ποιοτική και ποσοτική μελέτη. Τα ποιοτικά δεδομένα προέκυψαν με τη διενέργεια συνεντεύξεων και το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας ενώ τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου. Επιπλέον, για να διερευνηθεί ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως προς την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας, πραγματοποιήθηκαν 13 θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Σκοπός της έρευνας είναι να επιβεβαιώσει αντίστοιχες μελέτες ως προς τη θεωρητική άποψη ότι η Δραματική τέχνη συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας σε ενήλικες. Τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της ποιοτικής και ποσοτικής μελέτης στα οποία οδηγείται το παρόν πόνημα αποδεικνύονται εξαιρετικά ενδιαφέροντα, καθώς επιβεβαιώνουν – σε μεγάλο βαθμό – την αρχική ερευνητική υπόθεση και καλύπτουν σε βάθος το ερευνητικό ερώτημα για το κατά πόσο η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης σε ομάδες ενηλίκων καταφέρνει να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Πιο αναλυτικά, κατά την τελική παρατήρηση και επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων, παρατηρήθηκε ότι τα μέλη του ερευνητικού πληθυσμού, είχαν παρόμοια δημογραφικά χαρακτηριστικά. Διευκρινίζεται ότι πριν την παρέμβαση δεν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες σε σχέση με το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Όταν τελείωσαν οι παρεμβάσεις και πραγματοποιήθηκε δεύτερη μέτρηση, η

πειραματική ομάδα εμφάνισε σημαντική θετική μεταβολή σε σχέση με την ομάδα ελέγχου η οποία δεν παρουσίασε καμία αλλαγή.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως το σύνολο των συμμετεχόντων σχολίασε θετικά την εισαγωγή και χρήση της δραματικής τέχνης στο πλαίσιο της δραστηριότητας της ομάδας. Για την ακρίβεια, κανένας συμμετέχοντας δεν τη θεώρησε υπερβολική ως επιλογή ή περιττή. Η πλειοψηφία των ατόμων έκανε λόγο για θετικά στοιχεία που προέκυψαν από τις εν λόγω συναντήσεις της ομάδας. Αρχικά, μεγάλο μέρος της ομάδας ομολόγησε πως του δόθηκε η ευκαιρία να συνάψει νέες φιλικές σχέσεις και κατ' επέκταση να διευρύνει τον κοινωνικό του περίγυρο. Σε επόμενη φάση και όσο οι μέρες περνούσαν, τα μέλη της ομάδας διαπίστωσαν πως μπορούσαν να αποκαλύψουν ένα κομμάτι του εαυτού τους πιο εύκολα μπροστά στο κοινό, δηλαδή τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Άλλωστε μέσα από τις τέχνες οι συμμετέχοντες εξωτερικεύουν τα συναισθήματα του, του δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις (Cavasinni, 2017).

Επιπλέον, μεγάλη μερίδα ατόμων παραδέχτηκε πως εντόπισε βελτίωση στην προσωπική του αυτοπεποίθηση. Όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, πρόκειται για ένα αίσθημα που βαδίζει πλάι-πλάι με αυτό που οι επιστήμονες αποκαλούν «αυτοαποτελεσματικότητα» για τον ενήλικα (Βάσιου, 2014· Bong 2006). Όταν οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας είναι συγκεκριμένες και ρεαλιστικές το άτομο έχει την τάση να αποδέχεται τη δέσμευση για ένα στόχο και να κάνει κάθε δυνατή προσπάθεια για να τον πετυχαίνει (Kaimal, & Ray, 2017)

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει στην αξία της ομάδας στην εν λόγω άσκηση της έρευνας αλλά και σε κάθε έκφανση της καθημερινότητας του ανθρώπου εν γένει. Το άτομο μπορεί να επηρεαστεί παρακολουθώντας κάποιο άλλο άτομο με τις ίδιες ικανότητές με εκείνον, να πραγματοποιεί του στόχους του, δίνοντας ώθηση να εκπληρώσει και ο ίδιος τους δικούς του στόχους. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες μίλησαν για ένα καλό – σχεδόν φιλικό – κλίμα κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους. Για κάθε άτομο, η παρατήρηση προτύπων με υψηλές δυνατότητες είναι ικανή να εμψυχήσει αποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση απαιτητικών καταστάσεων που καλείται το άτομο να αντιμετωπίσει (Bandura, 1986).

Μια αξιόλογη παρατήρηση αποτελεί το γεγονός ότι όλα τα μέλη της ομάδας κατάφεραν να φέρουν σε πέρας τη δραστηριότητα που τους είχε ανατεθεί στο πλαίσιο της ενσάρκωσης ενός ρόλου. Επιπλέον, κανένα μέλος της ομάδας δεν παραιτήθηκε από την προσπάθεια ούτε διαφώνησε στο να πραγματοποιήσει την «άσκηση» ή να διαφωνήσει ως προς το να δεχτεί αυτό που του ανατέθηκε. Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς ότι, εάν η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας σε ένα συγκεκριμένο γεγονός είναι χαμηλή, τότε η συμπεριφορά που θα επιδείξει το άτομο δεν θα έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αυτό είναι πιθανό να συμβεί, ακόμα κι αν το μέλος της ομάδας γνωρίζει τι ακριβώς πρέπει να κάνει. Αντίθετα, στο πλαίσιο της παρούσας δραστηριότητας της έρευνας, τα άτομα συμπεριφέρθηκαν με θετικές προθέσεις προς την υλοποίηση δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης. Η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να επηρεάσει την συμπεριφορά του ατόμου και να τον παρακινήσει ανάλογα τα κίνητρα που μπορεί να έχει (Canrinus et al. 2012· Schepers et al. 2005· Trentham et al., 1985· Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy, 2001).

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες διατύπωσαν την πεποίθηση πως η διαφορετικότητα των μελών της ομάδας αποτέλεσε ένα στοιχείο με θετική επίδραση στη δραστηριότητα καθώς η διάδραση μεταξύ τους απέκτησε περισσότερο ενδιαφέρον. Έγινε λοιπόν λόγος για βελτίωση του σεβασμού προς τον συνάνθρωπο. Αρκετά ήταν επίσης τα μέλη που αναγνώρισαν τη σημασία που έχει το να ανήκει κάποιος σε μία ομάδα αλλά και να συνεργάζεται και να γνωρίζει τον εαυτό του μέσα από τη διάδραση. Παρατηρεί κανείς λοιπόν ότι, τα οφέλη που αποκόμισαν τα μέλη διευρύνονται σε πολλά επίπεδα. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι, πολλά μέλη επισήμαναν ως κακή συγκυρία το γεγονός ότι οι δραστηριότητες της ομάδας διακόπηκαν λόγω της καραντίνας που επιβλήθηκε από το κράτος για την επιδημία του COVID-19. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι τα μέλη της ομάδας είχαν πραγματικό και αυθεντικό ενδιαφέρον να συνεχίσουν τη δραστηριότητα και επανήλθαν σε αυτή μετά την καραντίνα με αρκετά μεγάλο ενδιαφέρον.

Σχετικά με την αυτοπεποίθηση των μελών, τα σχόλια που συνέλεξε η έρευνα είναι κυρίως θετικά, ενώ μία μικρή μερίδα ατόμων επεσήμανε ότι οι δραστηριότητες δεν προώθησαν ουσιαστικά κάτι στην αυτοπεποίθησή τους, επειδή είχε τύχει να παρακολουθήσουν οι ίδιοι ανάλογα προγράμματα στο παρελθόν και γνώριζαν κατά κάποιον τρόπο τις λειτουργίες ενός τέτοιου προγράμματος. Τα σχόλια των συμμετεχόντων ως προς

το εάν ένιωσαν ότι βελτιώνεται η αυτοπεποίθησή τους μέσα από τη δραστηριότητα έγιναν σε έντονα συναισθηματικά φορτισμένο κλίμα. Για παράδειγμα, ορισμένοι ομολόγησαν ότι ένιωθαν «απαρατήρητοι» πριν από την εξάσκηση με τους ρόλους. Αντίθετα όταν δοκίμασαν τις δραστηριότητες παρατήρησαν βελτίωση ως προς την προσωπική τους εκφραστικότητα, μείωση του αισθήματος ντροπής όταν βρίσκονται μπροστά σε αγνώστους αλλά και βελτίωση του αισθήματος για το τι νιώθουν οι υπόλοιποι συμμετέχοντες για το άλλο άτομο. Το τελευταίο στοιχείο έχει να κάνει με το πως αποδέχεται ο άλλος τον εαυτό του μέσα σε μία ομάδα αλλά και το πόσο αποδέχονται οι άλλοι ένα άτομο μέσα στην ίδια ομάδα αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο μέσα από την δημιουργικότητα, την αυτοπεποίθηση (Moorfield-Lang, 2010).

Αρκετά σχόλια αναφέρονταν στη δυνατότητα του ατόμου να μπαίνει σε ένα ρόλο και να προβάλλεται αλλά και να εκτίθεται μπροστά σε άλλους. Τα σχόλια των συμμετεχόντων δείχνουν πως ένα άτομο που συχνά φοβάται ή έστω διστάζει να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του μπορεί να καλλιεργήσει μία πιο εξωστρεφή συμπεριφορά μέσα από δραστηριότητες ρόλων που του ανατίθενται. Η αυξημένη αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας είναι δυνατόν να αναπτύξουν την ψυχική και κοινωνική ευημερία με αποτέλεσμα να μειωθεί το άγχος (Karademas, Kafetsios, & Sideridis 2007).

Σε επόμενη φάση, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν για το αν θα προτιμούσαν να είχε παραληφθεί η δραστηριότητα με την ενσάρκωση δραματικών ρόλων από το πρόγραμμα. Η συντριπτική πλειοψηφία έδειξε πως αντιμετώπισε πολύ θετικά αυτές τις δραστηριότητες ενώ ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις που τα μέλη δήλωσαν άγνοια σχετικά με το τι άλλο θα μπορούσε να περιλαμβάνει ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Σε κάθε περίπτωση, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει πως η ενασχόληση των ατόμων με τη Δραματική τέχνη μπορεί να επιφέρει αρκετά πλεονεκτήματα στην καθημερινότητα τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από την απασχόληση του ανθρώπου με τη Δραματική Τέχνη του δίνεται η δυνατότητα και την ευκαιρία να εκφράζει τις ιδέες του, να αποκαταστήσει την ψυχική του ευημερία, να αλληλοεπιδρά με τους άλλους να τονώσει την αυτοαποτελεσματικότητά του και να κοινωνικοποιείται. Όπως αποδείχτηκε, η χρήση της Δραματικής τέχνης αποτελεί ένα διαμεσολαβητικό εργαλείο που μπορεί να τονώσει την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Τα οφέλη, επομένως, για τους συμμετέχοντες είναι πολλαπλά.

Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο τύπου General Self – Efficacy Scale (GSE), το οποίο βασίζεται σε σταθμισμένη κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως εξηγήθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής των αποτελεσμάτων ελέγχθηκε εκ νέου και οδήγησε στην παραδοχή ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την πειραματική ομάδα βρίσκεται στο 0.804, ενώ για την ομάδα ελέγχου στο 0.857, τιμές που αντιστοιχούν σε υψηλή εσωτερική συνοχή και επομένως μια αξιόλογη αξιοπιστία. Πρόκειται για αποτελέσματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ασφάλεια από άλλους ερευνητές.

Σύμφωνα με το στατιστικό έλεγχο για την κατανομή που έγινε με το τεστ κανονικότητας Shapiro-Wilk καθότι ο αριθμός του δείγματος ήταν μικρός $N=13 < 50$ και μετρήθηκε $Sign. = 0.922 = 92,2\%$ παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα όλων των ερευνητικών ερωτημάτων έχουν θετική στατιστική σημαντικότητα (διάστημα εμπιστοσύνης < 0.001) το οποίο σημαίνει πως στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση βελτιώθηκαν όλες οι μεταβλητές. Αντίθετα στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστική σημαντικότητα αφού δεν στο συγκεκριμένο πληθυσμό δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρεμβάσεων έχοντας ως συνέπεια να μην υπάρξει καμία ουσιαστική μεταβολή στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου.

Επιλογικά, λαμβάνοντας υπόψη αντίστοιχες μελέτες που έχουν διενεργηθεί στο παρελθόν, η μικτή μέθοδος επιβεβαιώνει το κύριο ερευνητικό ερώτημα ότι η Δραματική τέχνη μέσα από τις παρεμβάσεις που διενεργήθηκαν μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας σε ενήλικες. Επίσης, όσον αφορά τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα, η Δραματική τέχνη μέσα από τις παρεμβάσεις μπορεί να συμβάλει στο να αντιλαμβάνονται οι ενήλικες τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους, όπως επίσης και να επηρεάσει θετικά την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ τους. Οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στην πειραματική ομάδα εμφανίζουν σημαντική βελτίωση σε όλες τις μεταβλητές σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου όπου δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις μετρήσεις που προηγήθηκαν και στις μετρήσεις που ακολούθησαν στη συγκεκριμένη ομάδα.

Ειδικότερα οι ενήλικες, λαμβάνοντας μέρος στις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, τους δόθηκε η δυνατότητα να εξερευνήσουν διαφορετικές πτυχές του χαρακτήρα τους, να ανακαλύψουν τη δυναμική της προσωπικότητας τους ενισχύοντας την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αξιοσημείωτο είναι οι στενές σχέσεις που δημιουργήθηκαν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ενισχύοντας την επικοινωνία τους καθώς και την αυτοπεποίθησή τους (Stantona, Cawthona, & Kathryn Dawson 2018).

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μια έρευνα δράσης με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων. Το υφιστάμενο δείγμα 26 ενηλίκων είναι αρκετά μικρό. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν για ολόκληρο τον πληθυσμό παρά μόνο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ομάδας. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας δεν μπορούσαν να παραβρεθούν σε όλες τις συναντήσεις λόγω άλλων προσωπικών υποχρεώσεων.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας, αφορά την πανδημία COVID 19 όπου χρειάστηκαν οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις να διακόψουν για μεγάλο χρονικό διάστημα λόγω καθολικής καραντίνας που υποβλήθηκε από το Ελληνικό κράτος. Σχεδόν μετά από δύο μήνες οι συναντήσεις ξανά ξεκίνησαν με λιγότερα άτομα. Δυστυχώς δεν μπορούσαν όλοι να συμμετέχουν διότι είχαν άτομα στο οικογενειακό περιβάλλον που ανήκαν σε ευπαθείς ομάδες, οπότε φοβόντουσαν να συνεχίσουν τις συναντήσεις και να κολλήσουν τον ιό. Από τα 17 άτομα που είχαν ξεκινήσει από την αρχή των παρεμβάσεων, μετά την καραντίνα τα άτομα που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα ήταν μόλις 13.

Η διακοπή των παρεμβάσεων επηρέασε και τους συμμετέχοντες ως προς τη σχέση που είχε αναπτυχθεί μεταξύ τους. Το πρόγραμμα είχε μπει σε μια ροή, είχαν ολοκληρωθεί 8 παρεμβάσεις και η ομάδα είχε αρχίσει να αποκτά σχέσεις εμπιστοσύνης και να εκφράζει τα συναισθήματα του ελεύθερα. Μετά την καραντίνα η ερευνήτρια χρειάστηκε να διαμορφώσει τις δράσεις με βάση τις νέες συνθήκες και η ομάδα να ξαναδεθεί.

4.3 Προτάσεις για το μέλλον

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας- δράση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών και με βάση τους περιορισμούς που

αναφέρθηκαν παραπάνω στη συνέχεια θα αναφέρουμε τρόπους βελτίωσης ως προς πιο αξιόπιστα αποτελέσματα αλλά και ιδέες για περαιτέρω έρευνα και μελέτη.

Αρχικά θα προτείναμε η διάρκεια των συναντήσεων να είναι μεγαλύτερη διότι δεν επαρκεί για να αφομοιώσουν οι συμμετέχοντες τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και να έχουμε αξιόπιστα αποτελέσματα σε σχέση με τους στόχους που έχουμε θέσει. Θα προτείναμε ένα πρόγραμμα παρέμβασης Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση να έχει συνεχόμενη διάρκεια περίπου 6 μηνών, με μεγαλύτερο πληθυσμό. Επιπλέον, απαραίτητο για το δέσιμο και τη ροή του προγράμματος είναι οι συμμετέχοντες να μην απουσιάζουν και να συμφωνήσουν ότι θα είναι διαθέσιμοι για όσο χρειαστεί για να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα.

Η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να βοηθήσει τον άνθρωπο να έχει καλύτερη επίδοση στον εργασιακό χώρο, λιγότερο άγχος, να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του, να εμπιστεύεται τις ικανότητές του και να έχει την πεποίθηση ότι θα πετύχει τους στόχους του. Θα προτείναμε η συγκεκριμένη έρευνα να μπορούσε να υλοποιηθεί με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια σε Κέντρα απεξάρτησης ενηλίκων, κακοποιημένες γυναίκες, σε σωφρονιστικά καταστήματα και χώρους κράτησης νέων αλλά και σε κέντρα υποδοχής μεταναστών. Η μελέτη θα μπορούσε να αποφέρει σημαντικά ευρήματα ως προς τις τεχνικές της δραματικής τέχνης ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας.

Επίλογος

Η συγκεκριμένη μελέτη επικεντρώθηκε σε μια έρευνα δράσης με χαρακτηριστικά μελέτης περίπτωσης που εξέτασε την επίδραση της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας σε ενήλικες. Στην έρευνα συμμετείχαν ενήλικα άτομα τα οποία συγκρότησαν την πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Η έρευνα διενεργήθηκε σε στούντιο χορού στην πόλη της Κορίνθου, το Big Dance Theory και πραγματοποιήθηκαν 13 θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα, διάρκειας μιάμισης ώρας. Οι συμμετέχοντες με την καθοδήγηση της εμπυχοώτριας, αξιοποίησαν τεχνικές της Δραματικής τέχνης.

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής μελέτης που προέκυψαν με τη χρήση ερωτηματολογίου πριν και μετά τη διενέργεια των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, επιβεβαίωσαν το βασικό μας ερευνητικό ερώτημα ότι η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητα στους ενήλικες. Αντίστοιχα η ανάλυση των δεδομένων ποιοτικών μέσων συλλογής, συνεντεύξεις και ημερολόγιο παρατήρησης, έδειξαν ανάλογα αποτελέσματα.

Επιπρόσθετα το ερευνητικό μας ερώτημα επαλήθευσε προηγούμενες μελέτες όπου φαίνεται ότι η Δραματική τέχνη επηρέασε τους συμμετέχοντες θετικά ως προς την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό είχε ως συνέπεια να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους, να γίνουν πιο αποφασιστικοί ως προς την εκπλήρωση των στόχων τους, να μειωθεί το άγχος τους, να πιστέψουν στις ικανότητές τους και γενικότερα να ενισχυθούν θετικά σε κοινωνικό, συναισθηματικό και επαγγελματικό επίπεδο (Stanton, Cawthon & Dawson, 2018; Cawthon & Dawson, 2009; Schoenfelder, 2018; Gülnaz Karatay, & Nazan Gürarslan Baş, 2017; Cavasinni, 2017; Kaimal & Ray, 2017; Moorefield-Lang, 2010).

Η χρήση της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση είναι μια δραματική διαδικασία όπου οι συμμετέχοντες αποκτούν αυτοεκτίμηση διερευνώντας τις προσωπικές τους αξίες. Μέσω της τέχνης έρχονται αντιμέτωποι με εμπειρίες του παρελθόντος και τους παρέχεται η δυνατότητα να εξερευνήσουν τρόπους δράσης για μελλοντικές καταστάσεις. Οι δεξιότητες που κατακτούν, οι απόψεις που ανταλλάσσουν και οι γνώσεις που αποκτούν τους δίνουν την ικανότητα να ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους και κατά συνέπεια την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδου, Δ. & Τσιμοπούλου, Α. (1976). *Μίλτος Κουντουράς: Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης 1927-1930* (Τιμητική Έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η Αξιοποίηση των Ημερολογίων στην Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Προϋποθέσεις και Διαδικασίες. *Action Research*, 2, 29 – 48.
- Αυδή, Α.& Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση-48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάσιου, Α. (2014). *Κίνητρα, Συναισθήματα και Επιδόσεις Μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Αλληλεπιδράσεις με τα Κίνητρα και τα Συναισθήματα των Εκπαιδευτικών σε Επίπεδο Σχολικής Τάξης*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γαλάνη, Β. (2010). *Πηγές Διαμόρφωσης των Προσδοκιών Αυτοαποτελεσματικότητας σε Μαθητές με Δυσκολίες Μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών.
doi:10.12681/eadd/28831
- Γλυνού, Δ. (2017). *Η Επίδραση της Αυτοαποτελεσματικότητας (self- efficacy) στην Εξουθένωση (burnout): Η Περίπτωση των Παιδαγωγών Προσχολικής Αγωγής των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών*. Μεταπτυχιακή εργασία, Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά.
- Γκόβας, Ν.(2002). *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Καρμπά-Σχοινά, Χ. (2005). Ένα Πρόγραμμα Γνωσιακής-Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης για την Ενίσχυση της Αυτοαποτελεσματικότητας σε Παιδιά με Προβλήματα Μάθησης στο Σχολείο. *Ψυχολογία*, 12(3), 381-403.
- Θεοδωρακοπούλου, Θ., Γ. (2018). *Δια Βίου Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- 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.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η Μορφοπαιδευτική Αξία του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.). *Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα «Θαλής»* (σσ. 58 – 77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο Hans-Wolfgang Nickel και η Θεατροπαιδαγωγική: Η Ιστορία και η Εξέλιξη του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στη Γερμανία. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 5, 35-43.
- Λεονταρή, Α. (1997). Αυτοεκτίμηση, «Κέντρο Ελέγχου» και «Πιθανοί Εαυτοί» σε Εφήβους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, 163-181.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι. Η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Παπαδόπουλος, Γ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Κοινωνική Αγωγή*. Αθήνα: Εντός.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέρδος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το Δράμα στο Θέατρο και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- 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. (2006). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η Αυτοσχέδια Θεατρική Έκφραση στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μεταφρασμένα Έργα

- Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για Ηθοποιούς και για μη Ηθοποιούς* (μτφ. Μ. Παπαδήμα.). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (μτφ. Δ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την Παιδική Ηλικία* (μτφ. Θ. Γραμματάς). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό Του Θεάτρου* (μτφ. Κ. Γεωργουσόπουλος). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (2^η εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Μια Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Woolland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Baldwin, P. (2009). *School Improvement Through Drama: A Creative Whole Class, Whole School Approach*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice – Hall.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1985). Changes in Thinking about Drama in Education. *Theory into Practice*, 24, 151 – 157.
- Bolton, G., & Heathcote, D. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Bolton, G. (1998). *Acting in Classroom Drama: Acritical Analysis*. Birmingham: University of Central England.
- Bong, M. (2006). Asking the Right Question: How Confident Are You that You Could Successfully Perform These Tasks? In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Selfefficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 287–305). Greenwich, CT: Information Age.

- Booth, D. (1994). *Story Drama: Creating Stories Through Role Playing, Improvising, and Reading Aloud*. Ontario: Pembroke Publishers.
- Booth, D. (2012). Reconsidering Dorothy Heathcote's Educational Legacy. *Drama Research*, 3 (1), 1-19.
- Bowell, P., & Heap, B. (2001). *Planning Process Drama*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Brecht, B. (1965). *The Messingkauf Dialogues*. London: Methuen.
- Burke, J. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Method Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Research*, 33(7), 14–26.
- Caffarella, R. & Merriam, S. (2000). Linking the Individual learner to the Context of Adult Learning. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 55-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the Relationships between Indicators of Teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Cavasinni, C. (2017). *A Study of Art Therapy in Identity Exploration and Self-Efficacy*, A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts. Notre Dame de Namur University. Namur, Belgium.
- Cawthon, S. & Dawson, K. (2009). Drama for Schools: Impact of a Drama-Based Professional Development Program on Teacher Self-Efficacy and Authentic Instruction. *Youth Theatre Journal*, 23 (2), 144-161.
- Chancerel, L. (1953). *Le Théâtre et la Jeunesse*. Paris: Boyrelle.
- Ciani, K. D., Summers, J. J., & Easter, M. A. (2008). A “Top-Down” Analysis of High School Teacher Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4),533-560.
- Cilliers, W. J. (1999). *An Experiential Learning Process for the Advancement of Previously Disadvantaged Employees in an Industrial Context*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Colman, A. (2015). *Oxford Dictionary of Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, H. C. (1917). *The Play Way: An Essay in Educational Method*. London: Heinemann.

- Creswell J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Cutler, C. G. (2005). Self-efficacy and Social Adjustment of Patients with Mood Disorder. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association, 11*(5), 283-289.
- Darkenwald, G. G. & Merriam, S. B. (1982). *Adult Education: Foundations of Practice*. New York: Harper Collins.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. & Ellett, C. D. (2008). Measuring Teachers' Self-efficacy Beliefs: Development and Use of the TEBS-self. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 751–766.
- Dora, S. (2003). *The Adaptation of Social Problem-Solving Inventory (Revised Form) into Turkish: Validity and Reliability Studies*. Unpublished Master Thesis, Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Doyle, C. (1993). *Raising Curtains on Education: Drama as a Site for Critical Pedagogy*. London: Greenwood Publishing Group.
- Duatepe, A. (2004). *The Effects of Drama Based Instruction on Seventh Grade Students' Geometry Achievement, Van Hiele Geometric Thinking Levels, Attitude Toward Mathematics and Geometry*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Duman, B., & Özçelik, C. (2018). The Effect of the Creative Drama-Supported Problem-Based Learning Approach on the Self-Efficacy Ability in Geometry. *Universal Journal of Educational Research, 6*, 2918-2924.
- Elliott, J. (1981). *Action -Research: A Framework for Self-Evaluation in Schools: TIQL-Working Paper No1, Mimeo, Cambridge*.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and Society*, New York: Norton.
- Eriksson, S. A. (2014). Exploring Distancing in the Work of Dorothy Heathcote: Estrangement as Poetic Distortion. *Drama Research, 5*(1), 15.
- Feltz, D.L., Short, S. E., & Sullivan, P. J. (2008). *Self- Efficacy in Sport. Research and Strategies for Working with Athletes, Teams and Coaches*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Finlay-Johnson, H. (1911). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Freire, P., (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.

- Freud, S. (1955). Two Encyclopaedia Articles: (A) Psychoanalysis. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. 18, pp. 235-254). London: Hogarth Press.
- Fröbel, F. (1887). *The Education of Man*. New York: Appleton.
- Genç, N. (2005). Eğitim de Drama ve/veya Dramada Eğitim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 90-104.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4),97–607.
- Hancock, D. R. & Algozzine, R. (2011). *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers*. New York: Teachers College Press. Columbia University.
- Heathcote, D. (1972). Drama as a Challenge. In J. Hodgson (ed.), *The Uses of Drama* (pp. 156–165). London: Eyre Methuen.
- Heathcote, D. (1985). *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Hen, M. & Goroshit, M. (2012). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-efficacy, and GPA: A Comparison Between Students with and without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20(10), 1-9.
- Henry, G.T. & Basile, K.C. (1994). Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education. *Adult Education Quartel*, 44 (2), 64-82.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who Like and Dislike School. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 139-150.
- Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education*. London: Croom Helm.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1979). Self-efficacy as a Resource Factor in Stress Appraisal. In R. Schwarzer (eds.) *Self-efficacy: Thought Control of Action* (pp. 195-216). Washington, DC: Hemisphere.
- Kaimal, G. & Ray, K. (2017). Free Art Making in an Art Therapy Open Studio: Changes in Affect and Self-efficacy. *Arts and Health*, 9(2), 154–166.
- Karademas, E., Kafetsios, K. & Sideridis, G. (2007). Optimism, Self-efficacy and Information Processing of Threat-and Well-being-related Stimuli. *Stress and Health*, 23, 285-294.
- Karatay, G., & Gürarlan Baş, N. (2017). Effects of Role-Playing Scenarios on the Self-efficacy of Students in Resisting Against Substance Addiction: A Pilot Study.

- INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing*, 54, 1-6.
- Kitson, N. & Spiby, I. (1997). *Drama 7-11: Developing Primary Teaching Skills*. London: Routledge.
- Klassen, R.M. (2010). Confidence to Manage Learning: The Self-efficacy for Self-regulated Learning of Early Adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33, 19-30.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2010). Teacher Efficacy Research 1998e2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Klorer, G. P. (2005). Expressive Therapy with Severely Maltreated Children: Neuroscience Contributions. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 22(4), 213–220.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Kondoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and Lifelong Learning based in Education Drama. *Scenario*, 2, 27-47.
- Lackaye, T., & Margalit, M. (2008). Self-efficacy, Loneliness, Effort, and Hope: Developmental Differences in the Experiences of Students with Learning Disabilities and Their Non-learning Disabled Peers at Two Age Groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 1-20.
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and Secondary Teacher Self-efficacy for Teaching and Pedagogical Conceptual Change in a Drama-based Professional Development Program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84–98.
- Levison, D. J. (1986). A Conception of Adult Development. *American Psychologist*, 41, 3-13.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-6.
- Loxley, A. (2006). *Introduction to Educational Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Luszczynska, A., Gutierrez – Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General Self-efficacy in Various Domains of Human Functioning: Evidence from Five Countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80 - 89.

- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The General Self-efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology, 139* (5), 439–457.
- Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The Hope Construct, Will, and Ways: Their Relations with Self-efficacy, Optimism, and General Well-being. *Journal of Clinical Psychology, 55*, 539-551.
- McGregor, L. (1976). *Developments in Drama Teaching*. London: Open Books Publishing.
- Moe, A., Pazzaglia, F. & Ronconi, L. (2010). When Being Able is Not Enough. The Combined Value of Positive Affect and Self-efficacy for Job Satisfaction in Teaching. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1145-1153.
- Moore, M. (2004). Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students. *Senior Honors Theses*, Paper 113.
- Moorefield-Lang, H. (2010). Arts Voices: Middle School Students and the Relationships of the Arts to their Motivation and Self-Efficacy. *The Qualitative Report, 15*(1), 1-17.
- Moreno, J. (1946). *Psychodrama*. New York: Beacon House.
- Neelands, J. (1984). *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*. London, Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books & 2D Magazine.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nilsen, B. (2017). *Week by Week: Plans for Documenting Children's Development*. Boston, MA: Cengage Learning.
- O' Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O' Neill, C. (2015). *Dorothy Heathcote in Education and Drama: Essential Writings*. London: Routledge.
- Onwuegbuzie, A. J., Johnson, R. B. & Collins K. M. T. (2009). Call for Mixed Analysis: A Philosophical Framework for Combining Qualitative and Quantitative approaches. *International Journal of Multiple Research Approaches, 3*(2), 114–39.
- O' Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. Sydney: Springer.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-efficacy*. Retrieved July 23, 2020, from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>

- Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4), 239–275.
- Powney, J. & Watts, M. (1984). Reporting interview: A Code of Good Practice. *Research Intelligence (BERA Newsletter)*. *Research Intelligence*, 17, 164–168.
- Rubenson, K. (1998). Adults' Readiness to Learn: Questioning Lifelong Learning for All, *Proceedings of the Adult Education Research Conference, no 39*. University of the Incarnate Word and Texas A and M University.
- Savaş, A.C., & Bozgeyik, Y., & Eser, I. (2014). A Study on the Relationship between Teacher Self Efficacy and Burnout. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 159-166.
- Schepers, C., De Gieter, S., Pepermans, R., Du Bois, C., Caers, R., & Jegers, M. (2005). How are Employees of the Nonprofit Sector Motivated? A Research Need. *Nonprofit Management and Leadership*, 16(2), 191-208.
- Schoenfelder, J. (2018). *Mobilizing Hope: An Applied Drama Approach toward Building Protective Factors in Behavioral Health*. Arizona State University. Arizona.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-efficacy a Universal Construct? Psychometric Findings from 25 Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242–251.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-efficacy Scale. In M. Johnston, J. Weinman, & S. C. Wright, (eds.), *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs* (pp. 35–37). Windsor: NFER-NELSON.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-efficacy as a Predictor of job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Siks, G. (1983). *Drama with Children*. New York: Harper & Row.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Slade, P. (1958). *An Introduction to Child Drama*. London: University of London Press.
- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Bloomsbury.

- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the Theatre. A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Spolin, V. (1986). *Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*. Evanston: Northwestern University Press.
- Stanislavski, C. (1965). *An Actor Prepares* (Trans. E. Reynolds Hapgood). New York: Theatre Arts Books. (Original work published in 1948) Sleekier.
- Stanton, K., Cawthon, S. & Dawson, K. (2018). Self-efficacy, Teacher Concerns, and Levels of Implementation Among Teachers Participating in Drama-based Instruction Professional Development. *Teacher Development*, 22 (2018), 51-77
- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: Routledge Falmer.
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher Efficacy and Teacher Competency Ratings. *Psychology in the Schools*, 22(3), 343-352.
- UNESCO. (1976). The Belgrade Charter. *Connect*, 1(1), 1-3.
- Valois, R. F., Paxton, R. J., Zullig, K. J., & Huebner, E. S. (2006). Life Satisfaction and Violent Behaviors among Middle School Students. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 695–707.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Boston: MIT Press.
- Wagner, B. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington: National Education Association.
- Wagner, B. (2002). Understanding Drama-Based Education. In G. Bräuer (Ed.), *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama* (pp. 4-18). London: Ablex Publishing.
- Walker, E., Tabone, C., & Weltsek, G. (2011). When Achievement Data Meet Drama and Arts Integration. *Language Arts*, 88(5), 365–372.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and Causal Attributions in Teachers: Effects on Burnout, Job Satisfaction, Illness, and Quitting Intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130.
- Ward, W. (1957). *Playmaking with Children*. New York: Appleton-Century Crofts.

Way, B. (1967). *Development through Drama*. Atlantic Highlands, N.J.: Humanities Press.

Wilhelm, J. & Edmiston, B. (1998). *Imagining to Learn: Inquiry, Ethics and Integration through Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο:

Φύλο: Άντρας : <input type="checkbox"/> Γυναίκα : <input type="checkbox"/>				
Προτάσεις:	Καθόλου Αλήθεια	Ελάχιστα Αλήθεια	Αρκετά Αλήθεια	Απολύτως Αλήθεια
1. Μπορώ πάντα να επιλύνω δύσκολα προβλήματα αν προσπαθήσω αρκετά σκληρά.	1	2	3	4
2. Αν κάποιος μου αντιτίθεται μπορώ να βρω τα μέσα και τους τρόπους να πάρω αυτό που θέλω.	1	2	3	4
3. Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός/η στους στόχους μου και να πετύχω α σχέδια μου.	1	2	3	4
4. Είμαι βέβαιος/η ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα απροσδόκητα γεγονότα.	1	2	3	4
5. Χάρη της επινοητικότητάς μου ξέρω πώς να χειριστώ απρόβλεπτες καταστάσεις.	1	2	3	4
6. Αν προσπαθήσω αρκετά μπορώ να επιλύσω τα περισσότερα προβλήματα.	1	2	3	4
7. Μπορώ να παραμείνω ψύχραιμος/η όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες επειδή μπορώ να βασιστώ στις ικανότητες μου.	1	2	3	4
8. Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα συνήθως βρίσκω πολλές λύσεις.	1	2	3	4
9. Εάν είμαι αναγκασμένος/η να αντιμετωπίσω μια κατάσταση συνήθως μπορώ να σκεφτώ	1	2	3	4

τρόπους να το κάνω.				
10. Συνήθως μπορώ να αντιμετωπίσω ότι θα μου συμβεί.	1	2	3	4

Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1979). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal. In R. Schwarzer (eds.) Self-efficacy: Thought control of action (pp. 195-216).

Θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις – Παρατηρήσεις

Μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση στοχεύαμε στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας. Αξιοποιήσαμε ασκήσεις και τεχνικές έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματα τους, να κατανοήσουν τις δυνατότητες τους, να πιστέψουν στους εαυτούς τους, να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, να εμπιστευούνται τις ικανότητές τους και τους άλλους. Επιπλέον να μοιράζονται εμπειρίες και να συσχετίσουν δικές τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Να διερευνήσουν εις βάθος καταστάσεις και να ανακαλύπτουν νέες λύσεις σε υπάρχοντα προβλήματα που μειώνουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Συνάντηση 1^η : 18/1/2020

Διάρκεια: 90΄

Άτομα: 16

Στόχος: Γνωριμία και απελευθέρωση ομάδας, ενημέρωση για την έννοια της «αυτοαποτελεσματικότητας».

Τίτλος Δράσης (Διάρκεια)	Περιγραφή	Παρατηρήσεις
Παιχνίδι Γνωριμίας (15΄)	Οι συμμετέχοντες καλούνται να καθίσουν σε κύκλο να συστηθούν λέγοντας το όνομα τους, ένα αντικείμενο που αρχίζει από το αρχικό γράμμα του ονόματος του, πχ (Δήμητρα, Δαχτυλίδι) και ύστερα να μας πουν κάποια πράγματα για τον εαυτό τους και ένα από αυτά να είναι ψέμα.	Οι συμμετέχοντες δεν φάνηκαν να δυσκολεύονται στο να βρουν αντικείμενο που να αρχίζει με το γράμμα του ονόματός τους αλλά από την άλλη όταν ερχόταν η στιγμή να παρουσιάσουν ένα ψέμα, οι περισσότεροι πρόδιδαν τον εαυτό τους και όλοι στον κύκλο καταλαβαίναμε πιο είναι το ψέμα. Το κλίμα ήταν αρκετά ευχάριστο.

<p style="text-align: center;"><i>Άσκηση Ενεργοποιήσεις (10')</i></p>	<p>Πιασμένοι σε κύκλο οι συμμετέχοντες καλούνται να πηδήξουν ταυτόχρονα, αριστερά, δεξιά, πίσω και μπροστά ανάλογα με τις οδηγίες του εμψυχωτή. Σε επόμενο επίπεδο οι συμμετέχοντες χρειάζονταν να πάνε αντίθετα με τις οδηγίες της εμψυχώτριας.</p>	<p>Σε πρώτη φάση τα μέλη τις ομάδας δεν δυσκολεύτηκαν. Στην δεύτερη φάση όμως συνέχεια αποτύχαιναν και μπερδεύοντουσαν. Η άσκηση τους φάνηκε αρκετά διασκεδαστική και τα μέλη τις ομάδας άρχιζαν να απελευθερώνονται.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Άσκηση με εμπόδια (10')</i></p>	<p>Προχωράνε στον χώρο και πρέπει να ακουμπήσουν σε συγκεκριμένο χρόνο 4 αντικείμενα που είναι σε διαφορετικό μέρος χωρίς να ακουμπήσουν τους υπόλοιπους και να βρεθούν στην θέση όπου ήταν στο ξεκίνημα του παιχνιδιού.</p>	<p>Στην Πρώτη φάση μετρούσα μέχρι το 30, οπότε οι συμμετέχοντες δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου, στην συνέχεια ο χρόνος μειώθηκε σε 20 δευτερόλεπτα, παρατήρησα ότι άρχισαν να δυσκολεύονται, έπειτα τους άφησα 10 δευτερόλεπτα, όπου σε αυτή την φάση άρχισαν όλοι να πανικοβάλλονται και να γελάνε. Στο τέλος ο χρόνος που είχανε ήταν μόλις 5 δευτερόλεπτα. Οι περισσότεροι δεν καταφέρανε να φτάσουν στις θέσεις του. Μερικοί απογοητεύτηκαν, άλλοι λαχάνιασαν και άλλοι το διασκέδασαν.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Προβολή Βίντεο «Importance of Self-Efficacy» Καταιγισμός ιδεών (20')</i></p>	<p>Προβλήθηκε βίντεο εξηγώντας την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας.</p>	<p>Οι συμμετέχοντες ύστερα από την προβολή του βίντεο σχετικά με την σημαντικότητα της αυτοαποτελεσματικότητας στην ζωή μας ρωτήθηκαν τι σημαίνει για αυτούς ή αυτοαποτελεσματικότητα, πόσο σημαντική είναι και πόσο επηρεάζει την ζωή τους.</p>

<p style="text-align: center;"><i>Δραματοποίηση σε μικρές ομάδες</i> (25')</p>	<p>Δόθηκαν χαρτιά χρωματιστά Α4 στον καθένα ξεχωριστά και στην συνέχεια τους ζητήθηκε να γράψουν ένα στόχο που θέλουν να πετύχουν.</p> <p>Ύστερα με βάση το χρώμα των χαρτιών, χωρίστηκαν σε ομάδες και κλήθηκαν να ενώσουν τους στόχους τους και να δραματοποιήσουν μια ιστορία.</p>	<p>Στην πρώτη φάση ο καθένας ήταν μόνος του και προσπαθούσε να σκεφτεί τι να γράψει. Μετά από λίγα λεπτά έβγαζαν να βρουν σε ποια ομάδα ανήκουν. Προέκυψαν δύο ομάδες των 5 ατόμων και μία ομάδα των 6 ατόμων.</p> <p>Πριν την δραματοποίηση υπήρχε συζήτηση μεταξύ των μελών και μερικοί διαφωνούσαν μεταξύ τους.</p> <p>Ο χρόνος περνούσε και η μια ομάδα δυσκολεύτηκε αρκετά σε σύγκριση με τις δύο άλλες ομάδες.</p> <p>Παρόλο τις δυσκολίες και οι τρεις ομάδες παρουσίασαν τρεις διαφορετικές ιστορίες.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Αναστοχασμός</i> (10')</p>	<p>Τοποθετήσαμε ένα κουτί στην μέση του κύκλου και έπρεπε ο καθένας μας να βάλει μέσα αυτό που ένιωσε στην πρώτη συνάντηση.</p>	<p>Λέξεις όπως χαρά, ανεμελιά, παιχνίδι, αγάπη, φίλους, αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, είναι μερικές από τις λέξεις που ακούστηκαν.</p> <p>Στη συνέχεια ακολούθησε μοίρασμα ερωτηματολογίων.</p>

Συνάντηση 2^η : 25/1/2020

Διάρκεια: 90´

Άτομα: 14

Στόχος: Γνωριμία ομάδας, ενεργοποίηση σώματος, να σχεδιάσουν από κοινού με άλλους, να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να αναλάβουν ευθύνη για τις συνέπειες τους.

Τίτλος Δράσης (Διάρκεια)	Περιγραφή	Παρατηρήσεις
Παιχίδι γνωριμίας (10´)	Καθόμαστε σε κύκλο και ο πρώτος αρχίζει και λέει το όνομα του κάνοντας και μια κίνηση ταυτόχρονα, Στη συνέχεια, ο επόμενος επαναλαμβάνει το όνομα του προηγούμενου μαζί με την κίνηση του και μας συστήνετε προτείνοντας και αυτός μια κίνηση. Συνεχίζουμε με αυτό το τρόπο έτσι ώστε ο τελευταίος του κύκλου να επαναλάβει όλα τα ονόματα και τις κινήσεις.	Οι συμμετέχοντες το διασκέδασαν και δεν φάνηκαν να δυσκολεύονται πολύ.
Άσκηση Ενεργοποίησης (15´)	Περπάτημα στον χώρο με διάφορους τρόπους. Κάθε φορά που ο εμπνευστής χτυπά το ντέφι οι συμμετέχοντες πρέπει να παγώσουν σε μία στάση, έπειτα όποιον η εμπνευστρια ακουμπάει, ανάλογα με την παγωμένη εικόνα που έχει δημιουργήσει να πει τι παριστάνει.	Μερικές παγωμένες εικόνες που δημιουργήθηκαν ήταν, ενός πουλιού, ενός σερβιτόρου, μιας βασίλισσα, ένα λουλούδι, ένας πύργος, ένας αστυνόμος.

<p>Δημιουργία πορτρέτου με την τεχνική του κολλάζ (20')</p>	<p>Τα άτομα κλήθηκαν να φτιάξουν ένα δικό τους πορτρέτο με την τεχνική του κολλάζ το οποίο θα το παρουσίαζαν σε γκαλερί.</p>	<p>Αρχικά δείξαμε προσωπογραφίες του Picasso στην εποχή του κυβισμού.</p> <p>Δόθηκαν στους συμμετέχοντες διάφορα περιοδικά για να κόψουν διάφορα μέλη του σώματος και εκφράσεις που τους εκφράζουν. Όταν τελείωσαν το έργο Τέχνης τους έπρεπε να το κολλήσουν σε όποιο σημείο του χώρου και να το παρουσιάσουν</p>
<p>Διάσκαλος σε ρόλο (20')</p>	<p>Η εμπυχωτρία σε ρόλο του ιδιοκτήτη της γκαλερί ζητά από τους καλλιτέχνες (Συμμετέχοντες) να μας παρουσιάσουν το έργο τέχνης, τι τους έκανε εντύπωση και αν ήταν κάποιος ποια θέσει θα είχε στην κοινωνία σύμφωνα με το κολλάζ τους.</p>	<p>Τα πορτρέτα που δημιουργήθηκαν ήταν μοναδικά. Οι συμμετέχοντες είχαν μπει σε ρόλο και παρουσίαζαν το έργο τέχνης τους με μεγάλη ικανοποίηση. Παρατηρήθηκε ότι ο καθένας ξεχωριστά είχε βάλει στοιχεία του χαρακτήρα του στον πίνακα του.</p>

<p style="text-align: center;"><i>Προμελετημένος αυτοσχεδιασμός</i> (15')</p>	<p>Η εμφυχώτρια ζητάει από τους συμμετέχοντες να ενσαρκώσουν τον ρόλο που τους δόθηκε στην προηγούμενη δράση με βάση το πορτρέτο που είχαν δημιουργήσει και με βάση την ιδιότητα τους έπρεπε να συνεργαστούν σε μια καταστροφή.</p>	<p>Δίνεται η εξής δραματική πλοκή. Η εμφυχώτρια αναφέρει <i>Ως υπεύθυνος της Γκαλερί ενημέρωσα τους πολίτες ότι έπρεπε να φύγουν γιατί έχει πιάσει φωτιά και ο μόνος τρόπος για να σωθούν είναι να περάσουν το παρορμητικό ποτάμι.</i> Με βάση τη συγκεκριμένη συνθήκη οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να σκεφτούν λύσεις όλοι μαζί και ύστερα να αυτοσχεδιάσουν την δραματική πράξη. Πλέον οι συμμετέχοντες χρειάστηκαν να ενσαρκώσουν τις προσωπικότητες που είχαν φτιάξει προηγούμενος. Ένας παπάς, ένα παιδί, ένας αθλητής, μια τουρίστρια, ένα μοντέλο, μια δασκάλα, μία μαγείρισσα, μια πρόεδρος, μια κομμώτρια, μια τραγουδίστρια, ένας περαστικός, ένας καλλιτέχνης καλέστηκαν να βρουν λύση για να σωθούν. Α λύση δόθηκε άμεσα. Δημιούργησαν μια αλυσίδα με τα σώματά τους, ήταν καλά πιασμένοι και διέσχισαν απέναντι το ‘‘ορμητικό ποτάμι’’ ο ‘‘Αθλητής’’ είχε το πιο ενεργό ρόλο.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Αναστοχασμός</i> (10')</p>	<p>Ζητήθηκε από την ομάδα από την ομάδα να δημιουργήσει μια πρόταση λέγοντας ο καθένας από μια λέξη και ο επόμενος να συνεχίσει την φράση για να εκφράσει το πως ένιωσε στην δεύτερη συνάντηση.</p>	<p>Οι προτάσεις που προέκυψαν ήταν. «<i>Σήμερα, παίζαμε, ζωγραφίσαμε και γελάσαμε. Πέρασαμε όλοι πολύ δημιουργικά. Νιώθω ήδη αποτελεσματικός και τρελαίνομαι.</i>» Με ένα μεγάλο χειροκρότημα τελείωσε η συνάντησή μας.</p>

Συνάντηση 3^η : 1/2/2020

Διάρκεια: 90΄

Άτομα: 13

Στόχος: Ανάπτυξη εμπιστοσύνης, σωματική έκφραση, κατανόηση κειμένου, να στοχαστούν να πάρουν αποφάσεις.

Τίτλος Δράσης (Διάρκεια)	Περιγραφή	Παρατηρήσεις
«Όλοι όλοι» (10΄)	Καθόμαστε σε κύκλο, και αρχίζουμε και λέμε μια φράση που ξεκινάει με το όλοι όλοι, πχ (Όλοι όλοι φοράνε ρολόι να κάνουν ένα βήμα μέσα	Οι ομάδα εστίασε περισσότερο σε συναισθηματικές καταστάσεις και γεγονότα και όχι τόσο στην εξωτερική εμφάνιση.
Άσκηση εμπιστοσύνης. «Πιάστον πέφτει.» (10΄)	Έχουμε δώσει στον καθένα έναν αριθμό. Όταν φωνάζουμε τον συγκεκριμένο αριθμό, το άτομο που έχει τον αριθμό πρέπει να πέσει, οι υπόλοιποι πρέπει να τον πιάσουν για να μην πέσει.	Στην αρχή όταν αναφωνούσαμε έναν αριθμό ήταν εύκολο για όλους να συνεργαστούν, στην συνέχεια όμως τα πράγματα δυσκόλεψαν και ταυτόχρονα έπεφταν 2 με 4 άτομα μαζί. Όποτε χρειάστηκαν να συνεργαστούν και να δράσουν άμεσα για να σώσουν τον συμπαίκτη τους.

<p style="text-align: center;"><i>Συντροφιά με ένα πανί (10')</i></p>	<p>Τοποθετούμε χαλαρή μουσική. Έπειτα Ζητάμε να διαλέξουν ένα πανί να ξαπλώσουν στον χώρο και να κλείσουν τα μάτια. Τους καθοδηγούμε σε ένα όμορφο και ήρεμο μέρος. Στη συνέχεια, ζητάμε από την ομάδα να αναπτύξουν μια σχέση με το ύφασμά που έχουν διαλέξει. Ύστερα να σηκωθούν να πάνε στο κέντρο του χώρου με κλειστά μάτια προσπαθώντας να δημιουργήσουν ένα κύκλο και στην συνέχεια όποιος θέλει μπορεί να το αποχωριστεί το πανί. Ανοίγουν τα μάτια και έχουν φτιάξει έναν κύκλο και στην μέση βρίσκεται το βιβλίο « Ο ιππότης με την σκουριασμένη πανοπλία»</p>	<p>Οι συμμετέχοντες χαλάρωσαν και απόλαυσαν την μουσική. Τους ταξίδεψα σε ένα δάσος όπου ήταν όλα ήρεμα, έπειτα ο καθένας μπορούσε να επιλέξει αν στο δάσος όπου βρισκόταν ήταν τρομακτικά ή όχι γι' αυτόν. Το πανί ήταν η προστασία τους. Τους ζητήθηκε να αναπτύξουν σχέση μαζί με το πανί. Η εικόνα που έβλεπα εκείνη την ήταν αρκετά συγκινητική. Ο κάθε ένας είχε μπει στον δικό του κόσμο και προσπαθούσε να ξεπεράσει τα εμπόδια και το πανί οι πιο πολλοί του χρησιμοποίησαν σαν ασπίδα. Στο τέλος δύο μόνο δεν αποχωρίστηκαν το πανί. Επιπρόσθετα είχαν καταφέρει με κλειστά μάτια να δημιουργήσουν έναν κύκλο.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Ανάγνωση αποσπασμάτων βιβλίου « Ο ιππότης με την σκουριασμένη πανοπλία» (10')</i></p>	<p>Ανάγνωση παραμυθιού</p>	<p>Κάθε παράγραφο του κειμένου το διάβαζε και από ένα άτομο, δίνοντας έτσι ο καθένας το δικό του συναίσθημα.</p>

<p style="text-align: center;"><i>Ζωγραφική απεικόνιση</i> (20')</p>	<p>Χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και η κάθε μια ζωγράφισε από ένα κάστρο.</p>	<p>Τα κάστρα του παραμυθιού ήταν Το κάστρο της Σιωπής, το κάστρο της Γνώσης και το κάστρο της Θέλησης και της Τόλμης.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Δραματοποίηση Ιστορίας</i> (20')</p>	<p>Η κάθε ομάδα έφτιαξε μια ιστορία σε σχέση με το κάστρο της και το τι συνέβη μέσα στο κάστρο.</p>	<p>Οι ομάδες δεν δυσκολεύτηκαν να αυτοσχεδιάσουν και είχαν άμεση συνεργασία μεταξύ τους.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Αναστοχασμός</i> (10')</p>	<p>Τραγουδι " Ιππικό"</p>	<p>Συζητήσαμε σχετικά με το βιβλίο και πως ο φόβος επηρεάζει τις ζωές μας. Ακούστηκαν απόψεις όπως: «ο φόβος με έχει εμποδίσει να εκπληρώσω τα όνειρα μου», «Φοβάμαι μην αποτύχω» ύστερα για αποφορτώσουμε τραγουδήσαμε «Το ιππικό»</p>

Συνάντηση 4^η : 8/2/2020

Διάρκεια: 90΄

Άτομα: 13

Στόχος: Απελευθέρωση ομάδας, ενίσχυση εμπιστοσύνης της ομάδας, να σκεφτούν νέες αντιλήψεις για τον εαυτό τους.

Τίτλος Δράσης (Διάρκεια)	Περιγραφή	Παρατηρήσεις
«Μπρι μπρι μπο» (10΄)	Καθόμαστε σε κύκλο και ο ένας στην μέση και απευθύνεται στους υπολοίπους λέγοντας «μπρι μπρι μπο» και οι υπόλοιποι πρέπει να πούνε «μπό» πριν πει όλη την έκφραση το άτομο που βρίσκονται στο κέντρο. Όποιος δεν προλαβαίνει αλλάζει και μπαίνει στο κέντρο.	Το παιχνίδι τους φάνηκε αρκετά αστείο και αμέσως υπήρχε φιλικό κλίμα στην ομάδα.
Άσκηση εμπιστοσύνης (10΄)	Ζητάμε από τους συμμετέχοντες να κλείσουν τα μάτια και να πιαστούν χέρι με χέρι. Ύστερα να τυλιχτούν ο ένας μετά τον άλλο ένα μεγάλο μπουμπούκι. Ύστερα αρχίζουν και μετακινούνται όλοι μαζί στον χώρο. Με εντολή του εμψυχωτή αρχίζουν και ξετυλίγονται ώσπου να έρθουν στην αρχική τους θέση και να ανοίξουν τα μάτια.	Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ένιωσαν πολύ ζεστά όταν ήταν ενωμένοι όλοι μαζί. Ένιωθαν μια ασφάλεια. Μόνο ένα άτομο στην ομάδα εκφράστηκε και είπε ότι ένιωθε εγκλωβισμένος.

<p>Η μεταμόρφωσή μας (10')</p>	<p>Τα μέλη της ομάδας προχωράνε στον χώρο και μεταμορφώνονται σε λουλούδια που ανθίζουν και μεγαλώνουν, ύστερα μερικά λουλούδια μεταμορφώνονται σε μέλισσες όπου κυνηγάνε τα λουλούδια και αντίστροφα .</p>	<p>Αφού τελείωσε η δράση είχε τοποθετηθεί το κέντρο της αίθουσας, μια γλάστρα με άνθη.</p>
<p>Το άνθος μου (20')</p>	<p>Οι συμμετέχοντες επεξεργάζονται το λουλούδι και καλούνται να μοιραστούν τις σκέψεις τους σχετικά με το τι είναι αυτό που τους αρέσει στο συγκεκριμένο άνθος (ζουμπούλι) και να γράψουν σε ένα χαρτί τα κοινά χαρακτηριστικά του άνθους με τον εαυτό τους.</p>	<p>Στην αρχή δυσκολεύτηκαν να σκεφτούν. Έπειτα ο καθένας πήρε τον προσωπικό του χώρο και μερικά πράγματα που έγραψαν είναι. «Μου αρέσει η μυρωδιά», «Μου αρέσει που ανθίζει», «Μου αρέσει που έχει λεπτό κορμό», «Μου αρέσει το χρώμα του», «Μου αρέσει που είναι μαλακό και ευαίσθητο», «Μου αρέσει που έχει ρίζες». Ήταν μόνο μερικές φράσεις σχετικά με το λουλούδι που όλοι συνειδητοποιήσαμε ότι έχουμε αρκετά ίδια χαρακτηριστικά με το άνθος.</p>
<p>Κατασκευή άνθους (30')</p>	<p>Δόθηκε πηλός και όλοι οι συμμετέχοντες δημιούργησαν τεράστια λουλούδια με όλα τα χαρακτηριστικά που είχαν δώσει για τον εαυτό τους</p>	<p>Ο κάθε ένας ξεχωριστά και όλοι μαζί ταυτόχρονα είχαν αναλάβει να φτιάξουν και από ένα μέρος του άνθους όπου στην συνέχεια τα τοποθετούσαν και έφτιαξαν ένα <i>όμορφο λουλούδι, με λεπτό κορμό, ευαίσθητα φύλλα και ωραίο χρώμα</i> το οποίο είχε <i>γερές ρίζες</i>.</p>

Αναστοχασμός

(10')

Ακούστηκε το τραγούδι « Μενεξέδες και ζουμπούλια» οι συμμετέχοντες πήρανε πανιά και φτιάξανε μια χορογραφία.

Στην διάρκεια του χορού τα μέλη της ομάδας αναφώνουσαν όλοι μαζί συναισθήματα που προκλήθηκαν στην ομάδα από την συγκεκριμένη συνάντηση. Μερικές λέξεις που ακούστηκαν ήταν «Χαρά, ολοκλήρωση, Ευτυχία, απελευθέρωση, δυνατή, αποτελεσματική»

Συνάντηση 5^η : 15/2/2020

Διάρκεια: 90΄

Άτομα: 12

Στόχος: Απελευθέρωση ομάδας, να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματα τους, να κατανοήσουν πόσο σημαντικοί είναι.

Τίτλος Δράσης (Διάρκεια)	Περιγραφή	Παρατηρήσεις
«Πουλ- Πουλ» (10΄)	Καθόμαστε σε κύκλο και ο ένας μετά τον άλλον λέει στον διπλανό του «πουλ-πουλ» με μια συγκεκριμένη κίνηση των χεριών του. Ο παραλήπτης δεν πρέπει να γελάσει σε περίπτωση που γελάσει χρειάζεται να τρέξει γύρω από τον κύκλο και να επαναλαμβάνει το «πουλ-πουλ».	Η συγκεκριμένη δράση ήταν αρκετά διασκεδαστική και οι συμμετέχοντες γελούσαν συνεχώς.
Άσκηση ζεστάματος (10΄)	Περπατάμε στον χώρο, λυπημένοι, χαρούμενοι, θυμωμένοι, αδιάφοροι σύμφωνα με τις οδηγίες Έπειτα προχωράμε στον χώρο και παρατηρούμε πόσο μικροί μπορούμε να γίνουμε αλλά και πόσο μεγάλοι, όπως επίσης όλοι μαζί μπορούμε να πιάσουμε ένα μεγάλο χώρο ή ένα πολύ μικρό.	Δεν παρατηρήθηκε κάτι που να δυσκόλεψε την ομάδα. Υπήρχε πολύ καλή συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας

<p style="text-align: center;">Ζωντανή εικόνα (10')</p>	<p>Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναπαραστήσουν ο καθένας ξεχωριστά ότι βρήκαν κάτι πολύτιμο για αυτούς. Αρχικά σε στάση παγωμένης εικόνας που σιγά σιγά ζωντάνευε συνέχιζαν την δράση τους.</p>	<p>Έννοιές όπως η <i>υγεία</i>, η <i>οικογένεια</i>, ο <i>σεβασμός</i>, η <i>φιλία</i> είναι μερικές μόνο έννοιες που παρουσιάστηκαν από τα άτομα της ομάδας.</p>
<p style="text-align: center;">Θύελλα ιδεών (10')</p>	<p>Είχε τοποθετηθεί στον χώρο ένα μεγάλο ζωγραφισμένο διαμάντι όπου οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να γράψουν τι αντιπροσωπεύει για αυτούς το διαμάντι.</p>	<p><i>Πολύτιμο, λαμπερό, σκληρό, ανθεκτικό, ακριβό, σπάνιο, μοναδικό, όμορφο, δώρο, διαχρονικό, αγάπη, φως, κοφτερό</i> είναι λέξεις που έγραψαν πάνω στο χαρτί</p>

<p style="text-align: center;"><i>Διαιόρφωση της δραματικής ιστορία</i> (20')</p>	<p>Χωρισμένοι σε 3 ομάδες, καλέστηκαν να γράψουν με τις λέξεις, <i>λαμπερό, πολύτιμο, μοναδικό, σπάνιο, δυνατό</i> από μια ιστορία η κάθε ομάδα.</p>	<p>Υπήρχε απόλυτη συνεργασία και επικοινωνία από τις 3 ομάδες με κύριο χαρακτηρισμό τον σεβασμό. Στην αρχή τους φάνηκε δύσκολο αυτό που καλέστηκαν να κάνουν αλλά το αποτέλεσμα έδειξε τρεις τελείως διαφορετικές ιστορίες εξίσου ενδιαφέροντες</p>
<p style="text-align: center;"><i>Δραματοποίηση σε μικρές ομάδες.</i> (20')</p>	<p>οι ομάδες παρουσίασαν τις ιστορίες που έφτιαξαν με τεχνικές της δραματικής τέχνης</p>	<p>Η πρώτη ομάδα διάλεξε τον ομαδικό μονόλογο για να παρουσιάσει την ιστορία της. Η δεύτερη ομάδα προτίμησε μια παγωμένη εικόνα και η τρίτη ομάδα δραματοποίησε την ιστορία και χρησιμοποίησε αντικείμενα που είχαμε στον χώρο.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Αναστοχασμός</i> (10')</p>	<p>Ο καθένας ξεχωριστά εξέφρασε τις απόψεις του σχετικά με την παρέμβαση που παρακολούθησαν.</p>	<p>Αναφέρθηκε από έναν συμμετέχοντα ότι η συγκεκριμένη μέρα του προκάλεσε μεγάλη χαρά. Δεν είχε σκεφτεί ποτέ να παρομοιάσει τον εαυτό του με ένα διαμάντι και συνέχεια υποτιμούσε τον εαυτό του πιστεύοντας ότι δεν αξίζει. <i>«Όλοι μας κρύβουμε μέσα μας αρκετά διαμάντια και μπορούμε να καταφέρουμε τα πάντα αρκεί να πιστέψουμε στον εαυτό μας».</i></p>

Συνάντηση 6^η: 22/2/2020

Διάρκεια: 90΄

Άτομα: 13

Στόχος: Να χαλαρώσουν, να εμπιστευτούν τον άλλον, να κατασκευάσουν σκηνικά αντικείμενα, να εκφράσουν μέσω του δράματος προσωπικές εμπειρίες.

Τίτλος Δράσης (Διάρκεια)	Περιγραφή	Παρατηρήσεις
Άσκηση χαλάρωσης (10΄)	<p>Ξαπλώνουμε όλοι στο πάτωμα ανάσκελά σχηματίζοντας έναν κύκλο. Τα κεφάλια είναι ενωμένα, οι ώμοι ακουμπούν μεταξύ τους και τα πόδια είναι χαλαρά προς τα κάτω ξαπλωμένα. Πιάνουμε τα χέρια του διπλανού και κλείνουμε τα μάτια</p>	Οι συμμετέχοντες είχαν χαλαρώσει και είχαν γίνει όλοι ένα σώμα.
Άσκηση ζεστάματος (10΄)	<p>Ζητά να κρατηθεί το κεφάλι ακίνητο και το σώμα να προσπαθεί να κινηθεί γύρω γύρω από έναν νοητό άξονα οποίος ξεκινά από το κεφάλι. Έπειτα τοποθετούμε το χέρι σε ένα αόρατο σημείο σαν κάτι να μας σταματάει εκεί. Έπειτα χι χέρι μας πρέπει να μείνει σε σταθερό σημείο και το υπόλοιπο σώμα να κινηθεί γύρω από αυτό.</p>	Η άσκηση είχε δυσκόλεψε τους συμμετέχοντες. Ήταν αρκετά δύσκολο να μην μπορούν να ελέγξουν το σώμα τους. Μετά από πολλές προσπάθειες και γέλια η άσκηση επιτεύχθηκε.

<p>« Ο οδηγός και ο τυφλός» (10')</p>	<p>Σε ζευγάρια ο ένας έχει κλειστά τα μάτια και ο άλλος τον καθοδηγεί να περπατήσει στον χώρο. Στον χώρο έχουν τοποθετηθεί εμπόδια για να γίνει πιο δύσκολη η άσκηση.</p>	<p>Η ομάδα χωρίστηκε σε 6 ζευγάρια. Λόγω του ότι είχαν τοποθετηθεί εμπόδια η άσκηση ήταν ακόμη πιο δύσκολη. Δυο ομάδες δυσκολεύτηκαν να συνεργαστούν στην αρχή. Όταν όμως χαλάρωσαν, εμπιστεύτηκαν τον οδηγό τους κι ολοκλήρωσαν την άσκηση με επιτυχία.</p>
<p>Κατασκευή Μάσκας (25')</p>	<p>Στον χώρο έχουν τοποθετηθεί μάσκες όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να τις στολίσουν με διάφορα αντικείμενα όπου υπάρχουν στον χώρο.</p>	<p>Τα μέλη της ομάδας ενθουσιάστηκαν με όλες τις χάντρες και τα στολίδια που υπήρχαν στον χώρο και ανυπομονούσαν να ξεκινήσουν να φτιάξουν τις μάσκες.</p>

<p style="text-align: center;"><i>Παντομίμα (25')</i></p>	<p>Με βάση την μάσκα που έφτιαξαν, ο καθένας ξεχωριστά θα φορέσει την μάσκα και θα υποδυθεί τον χαρακτήρα που έχει φτιάξει. Με παντομίμα μας παρουσιάζει μια δραματική πράξη και οι υπόλοιποι πρέπει να καταλάβουμε την Ιστορία που έχει φτιάξει</p>	<p>12 αυτοσχεδιασμοί παρουσιάστηκαν με την χρήση της παντομίμας. Ο κάθε συμμετέχοντας έβγαλε μια προσωπική του εμπειρία. Ήταν αρκετά συγκινητική η στιγμή που ένα μέλος της ομάδας παρουσίασε μια ασθένεια που είχε περάσει και με αρκετή θέληση και δύναμη κατάφερε να την ξεπεράσει.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Αναστοχασμός, ομαδική συζήτηση (10')</i></p>	<p>Τραγούδι ο Παλιάτσος</p>	<p>Συζητήσαμε τις δυνατές στιγμές που μας χάρισαν όλοι οι συμμετέχοντες με τους αυτοσχεδιασμούς και πόσο η μάσκα που έφτιαξαν αντιπροσώπευε την προσωπικότητα τους.</p>

Συνάντηση 7^η: 28/2/2020

Διάρκεια: 90΄

Άτομα: 13

Στόχος: Να αναπτυχθεί η συνεργασία, να εκφραστούν μέσω κατασκευής αντικειμένου, να κατανοήσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους.

Τίτλος Δράσης (Διάρκεια)	Περιγραφή	Παρατηρήσεις
Άσκηση αναπνοής (10΄)	Ζητάμε από τους συμμετέχοντες να εισπνέουν και να εκπνέουν με τον ρυθμό της εμπνεύστρας και με διαφορετικούς τρόπους.	Οι συμμετέχοντες ακολουθούσαν τις οδηγίες της εμπνεύστρας και ακολουθούσαν αναλόγως.
Άσκηση συγκέντρωσης και συνεργασίας (10΄)	Ζητάμε οι συμμετέχοντες να προχωρήσουν στο χώρο και τους ζητείται να ξεκινήσουν το περπάτημα όλοι μαζί και να σταματήσουν ταυτόχρονα όλοι μαζί χωρίς να δώσει κάποια εντολή.	Τα μέλη τις ομάδας έχουν αποκτήσει πολύ καλή επικοινωνία μεταξύ τους και η άσκηση δεν τους δυσκόλεψε. Ήταν απόλυτα συγχρονισμένοι.

<p style="text-align: center;"><i>Δημιουργία γλυπτών</i> (30')</p>	<p>Ζητήθηκε από τον καθένα ξεχωριστά να πάρει την τσάντα του και να βγάλει ότι αντικείμενα είχε μέσα και να φτιάξουν ένα γλυπτό που να αντιπροσωπεύει την προσωπικότητά τους.</p> <p>Σε δεύτερη φάση ζητήθηκε να αφαιρέσουν κάποια αντικείμενα που τοποθέτησαν στο γλυπτό τους και να σκεφτούν πως θα ήθελαν να είναι στο μέλλον το γλυπτό που έφτιαξαν.</p>	<p>Παρατηρήσαμε στην πρώτη φάση ότι τα γλυπτά τους ήταν πολύ φορτωμένα με αντικείμενα σε σύγκριση με την δεύτερη φάση. Παρατηρήσαμε ότι όλοι θέλουν να ξεφύγουν από αυτό που κάνουν στην ζωή τους και να πάρουν αποφάσεις που θα έχουν μια πιο ήρεμη και όχι τόσο πιεστική ζωή.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Δραματική ιστορία ανά δύο</i> (25')</p>	<p>Τα μέλη της ομάδας χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο ατόμων και χρειάζόταν να μας παρουσιάσουν την ιστορία των γλυπτών τους.</p>	<p>Παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν αρκετά κοινά σημεία στις ιστορίες των ομάδων. Τους δόθηκαν 10' λεπτά για να σκεφτούν τον τρόπο παρουσίασής των ιστοριών τους.</p>

*Αναστοχασμός
(10')*

Συζήτηση με τα μέλη της ομάδας

Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η συγκεκριμένη δράση. Όλοι συμφώνησαν ότι χρειάζεται να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίον ζούνε και να δώσουν περισσότερη σημασία στα δικά τους θέλω και στην πραγματοποίηση των ονείρων τους.

Συνάντηση 8^η: 7/3/2020

Διάρκεια: 90΄

Άτομα: 14

Στόχος: Να επινοήσουν ιδέες, να εξασκήσουν την φαντασία τους, να εμπιστευτούν, να στοχαστούν, να διερευνήσουν τον εαυτό τους και να πιστέψουν στον εαυτό τους.

Τίτλος Δράσης (Διάρκεια)	Περιγραφή	Παρατηρήσεις
Άσκηση ενεργοποίησης. «Νομίζω πως μου μοιάζεις.» (10΄)	Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Μέσα μπαίνει ένα άτομο. Η εμπνηχώτρια του λέει ότι μοιάζει με κάτι, πχ. <i>Μου μοιάζεις με μια αρκούδα που τρώει μέλι</i> , το άτομο χρειάζεται να το αναπαραστήσει και έπειτα πηγαίνει σε ένα άλλο άτομο.	Η φαντασία ήταν το κύριο στοιχείο στην δράση αυτή. Μερικές προτάσεις που η ομάδα καλέστηκε να μιμηθεί ήταν « <i>μου μοιάζεις με πιλότο που πέφτει το αεροπλάνο του</i> », « <i>μου μοιάζεις με μάνα που γεννάει τώρα</i> », « <i>μου μοιάζεις για αεράκι 11 μποφόρ</i> ».
Παιχνίδι συγκέντρωσης και συνεργασίας. (10΄)	Χωρίζουμε τα άτομα σε ομάδες δυο ατόμων. Ο ένας τοποθετεί το χέρι του μπροστά του και το μετακινεί σε διάφορες κατευθύνσεις και επίπεδα ενώ ο άλλος χρειάζεται να το ακολουθήσει. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους.	Υπήρχε μεγάλη συγκέντρωση, σεβασμός και επικοινωνία ανάμεσα στις ομάδες.

<p style="text-align: center;">Ζωγραφική (25')</p>	<p>Έπειτα ζητά από τους συμμετέχοντες να καθίσουν να ζωγραφίσουν ο καθένας μόνος του στο χαρτί του μέτρου που έχει τοποθετηθεί μπροστά τους. Αφού πάρουν το κάρβουνο με το οποίο θα φτιάξουν την ζωγραφιά τους, ζητήθηκε να κλείσουν τα μάτια και όποτε νιώσουν έτοιμη να αρχίζουν να ζωγραφίσουν. Όταν τέλειωσαν την ζωγραφιά τους έπρεπε να βρουν ένα τίτλο για το έργο τέχνης που είχαν δημιουργήσει.</p>	<p>Ο καθένας ξεχωριστά ζωγράφιζε στον δικό του χώρο. Είχε αφεθεί στο άκουσμα της μουσικής και μερικοί ζωγράφιζαν και με τα δυο τους χέρια.</p> <p>Παρακάτω θα αναφερθώ ενδεικτικά σε ονομασίες που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στους πίνακές τους. «ο Δρόμος», « Φως στο Σκοτάδι», « Brain », «Τυφώνας και χαλάζι».</p>
<p style="text-align: center;">Δημιουργική γραφή (25')</p>	<p>Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες αφού παρατήρησαν τις ζωγραφίες τις ομάδας να γράψει ο καθένας από μία λέξη σχετικά με τη ζωγραφιά. Ύστερα ο δημιουργός διαλέγει τρεις λέξεις και γράφει μια ιστορία. Ύστερα ανακατεύονται οι ιστορίες και ο κάθε ένα επιλέγει από μια τυχαία ιστορία και διαβάζονται όλες οι ιστορίες χωρίς να γνωρίζουν σε ποιον ανήκει.</p>	<p>Οι ιστορίες που ακούστηκαν οι πιο πολλές ήταν βγαλμένες από προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων.</p>

Αναστοχασμός.

(10')

Ένας, ένας σε ένα χαρτί που έχει τοποθετηθεί στον χώρο γράφει με το κάρβουνα μια λέξη ή μια σύντομη φράση σχετικά με το τι βίωσε.

«Αυτογνωσία», «Ηρεμία», «Δημιουργικότητα»,
«Αυτοαποτελεσματικότητα»,
«Υπερηφάνεια», «Δύναμη», «Υπομονή»,
«Αγάπη», «Σεβασμός», «Απελευθέρωση»,
«Γαλήνη»

Συνάντηση 9^η: 16/5/2020

Διάρκεια: 90΄

Άτομα: 13

Στόχος: Απελευθέρωση ομάδας, να συνειδητοποιήσουν πόσο όμορφοι είναι, να εκφράσουν τις σκέψεις τους, να εμπλακούν σε δραστηριότητες και να αναζητήσουν εναλλακτικές λύσεις.

Τίτλος Δράσης (Διάρκεια)	Περιγραφή	Παρατηρήσεις
«Ζόμπι» (10΄)	Βρισκόμαστε σε κύκλο και ένας από εμάς βρίσκεται στο κέντρο παριστάνοντας το ζόμπι και πλησιάζει κάποιο άλλο άτομο. Το άτομο όπου κατευθύνεται το ζόμπι χρειάζεται να προλάβει να πει ένα άλλο όνομα που βρίσκεται στην ομάδα για να αλλάξει κατεύθυνση το «Ζόμπι» σε περίπτωση που δεν προλάβει γίνεται εκείνος το «Ζόμπι».	Η συγκεκριμένη άσκηση προκάλεσε μεγάλη ευχαρίστηση και γέλια.
«Μου αρέσει» (15΄)	Καθόμαστε σε κύκλο και σε ομάδες των δύο ατόμων ο ένας απευθύνεται στον άλλον και αρχίζουν μια πρόταση που αρχίζει με το «Μου αρέσει» πχ. Μου αρέσει το γέλιο σου.	Παρατηρήσαμε ότι όταν δεχόντουσαν τα σχόλια ερχόντουσαν σε αμηχανία και παράλληλα ένιωθαν όμορφα και στο τέλος αγκαλιαζόντουσαν.

<p>«Καθρέφτης μου» (15')</p>	<p>Κατά την διάρκεια τις ασκήσεις αναφωνούμε ένα συναίσθημα στους συμμετέχοντες τους ζητάμε να θυμηθούν τότε ένιωσαν έτσι και να το βγάλουν το συναίσθημα προς τα έξω. Πάλι σε ομάδες των δυο ατόμων, κάθε παίκτης να παρατηρεί το συναίσθημα του συμπαίκτη του και αφού κλείσει τα μάτια να τον αντιγράψει πιστά.</p>	<p>Τα συναισθήματα που καλέστηκαν να θυμηθούν ήταν η απογοήτευση, η λύπη, ο θυμός, η χαρά, η έκπληξη, ο ενθουσιασμός.</p>
<p>Προσωπική εξομολόγηση (20')</p>	<p>Ο εμπνευστής ζητά από κάποιον να έρθει να καθίσει στην μέση του κύκλου και να μοιραστεί μια εμπειρία του. Οι υπόλοιποι τον ρωτάνε για να μάθουν περισσότερα πράγματα για την ιστορία. Στη συνέχεια, και άλλα άτομα μπαίνουν στον κύκλο αναπαριστώνοντας κάποιο χαρακτήρα που αναφέρεται στην ιστορία. Έτσι ξεκινά η δράση της πλοκής.</p>	<p>Ένα άτομο μόνο πρόλαβε να μοιραστεί την προσωπική του εμπειρία. Αφού μοιράστηκε μαζί μας τις σκέψεις του, άτομα της ομάδες έμπαιναν σε ρόλο και ενσάρκωναν τους χαρακτήρες που αναφερόταν ο συμπαίκτης του στην ιστορία.</p>

<p><i>Επανάληψη της δραματικής αναπαράστασης</i> (20')</p>	<p>Τα μέλη της ομάδας για να δώσουν βάσει σε κάποιες καταστάσεις επανέλαβαν την προηγούμενη δραματική πλοκή.</p>	<p>Η δράση επαναλήφθηκε με άλλα άτομα εκτός από τον κεντρικό χαρακτήρα που παρουσίασε την ιστορία του. Αυτή την φορά δόθηκε άλλη προσέγγιση από τους συμπαίκτες. Ο ήρωας στο τέλος της Δραματική πλοκής μοιράστηκε μαζί μας ότι ένιωσε ανακούφιση με την εξέλιξη της ιστορίας.</p>
<p><i>Αναστοχασμός</i> (10')</p>	<p>Ομαδική συζήτηση</p>	<p>Με βάση τη δραματική πλοκή που εξελέχθηκε και τα κοινά σημεία της ιστορίας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας</p>

Συνάντηση 10^η: 23/5/2020

Διάρκεια: 90΄

Άτομα: 12

Στόχος: Ενίσχυση εμπιστοσύνης, να εξετάσουν διερευνητικά πληροφορίες και γεγονότα, να μιλήσουν, να ακούσουν και να μοιραστούν προσωπικές εμπειρίες, να διακρίνουν τα κύρια από τα επιμέρους στοιχεία, να κάνουν συσχετίσεις και να οργανώσουν μια ιστορία.

Τίτλος Δράσης (Διάρκεια)	Περιγραφή	Παρατηρήσεις
«Φωνάζοντάς το» (10΄)	Ζητάμε από τα μέλη της ομάδας να πουν το μήνα που έχουν γεννηθεί και να φτιάξουν βαρόνια ο ένας πίσω από τον άλλον με βάση τους μήνες. Ύστερα σε τρενάκι προχωράνε όλοι μαζί και πηδούν εμπόδια	Στην αρχή υπήρχε μια αναταραχή μέχρι να συνεννοηθούν για το ποιος είχε γεννηθεί πρώτος αλλά με λίγη επιμονή τα κατάφεραν.
Άσκηση εμπιστοσύνης (10΄)	Ζητάμε από τους συμμετέχοντες να περπατήσουν σε διάφορες κατευθύνσεις στον χώρο με κλειστά τα μάτια. Όταν νομίζουν ότι συναντούν κάποιον τον αγγίζουν και συνεχίζουν να περπατούν.	Έχει παρατηρηθεί ότι πλέον έχουν μια άνεση στον χώρο και εμπιστεύονται αρχικά τον εαυτό του και ύστερα τους συμπαίκτες τους.

<p>« Τι θέλεις» (15')</p>	<p>Σε ομάδες των δύο ατόμων ανεβαίνουν στην σκηνή και υπόλοιποι τους παρακολουθούν. Στην αρχή ο ένας ρωτάει τον άλλον Τι θέλεις? ο συμπαίκτης χρειάζεται να απαντήσει. Ο πρώτος επαναλαμβάνει συνέχεια την ερώτηση Τι θέλεις ώσπου νιώσει ότι ο συμπαίκτης απαντήσει ειλικρινά στην απάντηση τι είναι αυτό που θέλει. Η διαδικασία επιλαμβάνεται με όλους τους συμμετέχοντες.</p>	<p>Όταν ο συμμετέχων ρωτιέται τι θέλει στην αρχή του η απάντηση ήταν αρκετά επιφανειακή. Όταν όμως ο συμπαίκτης του τον ξαναρωτούσε ξανά και ξανά ο ερωτώμενος όλο και πιο πολύ αποκαλύπτει τι είναι αυτό που πραγματικά θέλει. Η συγκεκριμένη δράση ολοκληρώθηκε εφόσον όλοι οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν και πήραν μια ικανοποιητική απάντηση.</p>
<p>Life map. (ο χάρτης της ζωής) (25')</p>	<p>Ο καθένας ξεχωριστά παίρνει μολύβια και μαρκαδόρους και καλείται να ζωγραφίσει από την αρχή της γέννησής του μέχρι σήμερα τις πιο σημαντικές στιγμές της ζωής του.</p>	<p>Το κάθε άτομο είχε τον δικό του χώρο, χρόνο για να σκεφτεί τα πιο σημαντικά πράγματα που έχουν συμβεί από τη διάρκεια της γέννησής του έως σήμερα. Ο καθένας έβαλε όλοι τη φαντασία του για να δημιουργήσει τον χάρτη της ζωής. Σε άλλους τα σχέδια ήταν απλά και λιτά, σε άλλους χρωματιστά και έντονα ζωγραφισμένα. Όλοι οι χάρτες ήταν διαφορετικοί και μοναδικοί</p>

<p style="text-align: center;"><i>Δραματοποίηση ιστορίας.</i> (25')</p>	<p>Χωρισμένοι σε ομάδες πλέον των τεσσάρων ατόμων καλούνται να παρουσιάσουν ένα γεγονός από την ζωή τους με τεχνικές της δραματικής τέχνης</p>	<p>Πλέον σε ομάδες συζητήσανε τους χάρτες της ζωής τους. Παρουσιάστηκαν τρεις δραματοποιημένες διαφορετικές ιστορίες που το καθένα είχε από μία σημαντική στιγμή από τον κάθε χάρτη.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Αναστοχασμός.</i> (10')</p>	<p>Ζητήθηκε από τον καθένα να φτιάξουν δύο προτάσεις που να αρχίζει η μια με την λέξη ευτυχώς και η άλλη με την λέξη δυστυχώς.</p>	<p>Μερικές προτάσεις που ακούστηκαν: «Ευτυχώς που ήρθα σήμερα, δυστυχώς που τελείωσε», «Ευτυχώς που έχω και εσάς, δυστυχώς θέλω κι άλλο», «Ευτυχώς γνωρίζουμε τις δυνατότητες μας, δυστυχώς δεν το εκμεταλλευόμαστε»</p>

Συνάντηση 11^η: 30/5/2020

Διάρκεια: 90΄

Άτομα: 12

Στόχος: Συγκέντρωση της ομάδας, ενίσχυση της παρατηρητικότητας, συσχέτιση του εαυτού τους με τον πίνακα, να εκφράσουν τα συναισθήματα τους, να εκφράσουν τις απόψεις τους για τους ρόλους τους και το δραματικό περιβάλλον.

Τίτλος Δράσης (Διάρκεια)	Περιγραφή	Παρατηρήσεις
«Αόρατες μπάλες» (10΄)	Όλοι βρισκόμαστε σε κύκλο σε όρθια στάση. Η εμψυχώτρια πετάει στον απέναντι μια αόρατη κόκκινη μπάλα. Κάθε φορά που κάποιος πετάει την μπάλα αναφωνεί το χρώμα της μπάλας. Η εμψυχώτρια στη συνέχεια προσθέτει και άλλες μπάλες διαφορετικού χρώματος	Η άσκηση ήταν αρκετά διασκεδαστική και απαιτούσε μεγάλη συγκέντρωση από όλους.
«Η ουρά του δράκου» (10΄)	Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν μπει ο ένας πίσω από τον άλλον δημιουργώντας έναν δράκο. Στον τελευταίο έχει τοποθετηθεί μια ουρά όπου ο πρώτος προσπαθεί να την πιάσει σέρνοντας και τους άλλους μαζί του ενώ ο τελευταίος του τρένου προσπαθεί να αποφύγει το στόμα του δράκου. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται ώσπου όλοι να περάσουν από την θέση της ουράς του δράκου.	Όλοι όταν μπήκαν μπροστά προσπαθούσαν να πιάσουν την ουρά, παρόλο που δυσκολευόντουσαν στο τέλος τα κατάφεραν. Στο τέλος είχαν λαχανιάσει όλοι αλλά το είχαν ευχαριστηθεί.

<p><i>Άσκηση παρατηρητικότητας</i> (10')</p>	<p>Η εμπυγχώτρια ζητάει από τα μέλη να χωριστούν σε ομάδες των δύο ατόμων. Ο Καθένας με την σειρά του παίρνει μια στάση. Αυτός που είναι απέναντι του κλείνει τα μάτια και όταν ο συμπαίκτης του είναι έτοιμος τα ανοίγει και χρειάζεται να παρατηρήσει και να βρει τι έχει αλλάξει με βάση την προηγούμενη στάση του.</p>	<p>Η συγκεκριμένη άσκηση απαιτούσε αρκετή μεγάλη παρατηρητικότητα.</p>
<p><i>Παρατηρώ τους πίνακες</i> (20')</p>	<p>Η εμπυγχώτρια δείχνει διάφορους ζωγραφικούς πίνακες. Ζητάει να τα παρατηρήσουν. Ύστερα μοιράζει στον καθένα ξεχωριστά τους πίνακες χωρίς να γνωρίζουν οι υπόλοιποι τι πίνακα έχει ο καθένας. Έπειτα ο καθένας μόνος του, γράφει τι συναισθήματα τους προκαλεί ο πίνακας.</p>	<p>Ο καθένας είχε τον πίνακα του και τον παρατηρούσε, σε ένα χαρτί έγραφε τις σκέψεις του για το τι συναισθήματα του προκαλούνται όταν βλέπει τον συγκεκριμένο πίνακα.</p>

<p style="text-align: center;">Ζωντανή εικόνα (30')</p>	<p>Σε συνέχεια της προηγούμενης ασκήσεις, ο εμπυχωτής ζητάει ο καθένας μόνος του να αναπαραστήσει την ιστορία του πίνακα.</p>	<p>Οι συμμετέχοντες στην αρχή ως παγωμένη εικόνα που στην συνέχεια ζωντάνευε και διαδραματιζόταν η ιστορία του πίνακα. Οι υπόλοιποι παρακολουθούσαμε την ιστορία και έπρεπε να καταλάβουμε σε ποιον πίνακα ανήκει.</p>
<p style="text-align: center;">Αναστοχασμός (10')</p>	<p>Σε κύκλο καθισμένοι, ζητήσαμε να διαλέξουν έναν πίνακα και να εκφράσουν ένα συναίσθημα που τους προκαλεί ο πίνακας.</p>	<p>Οι λέξεις που ειπώθηκαν ήταν οι εξής: «Νοσταλγία», «Αναμνήσεις», «Αυτοπεποίθηση», «Δύναμη», «Φόβος», «Άγχος», «Άγνωστο», «Δρόμος», «Βοήθεια», «Πρότυπο»</p>

Συνάντηση 12^η: 6/6/2020

Διάρκεια: 90΄

Άτομα: 13

Στόχος: Να διερευνήσουν την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας με τεχνικές της δραματικής τέχνης, να αντιληφθούν τους λόγους που οδηγούν τους χαρακτήρες σε διαφορετικές οπτικές γωνίες στην ερμηνεία των καταστάσεων, να συμβάλουν στο συνεργατικό κλίμα της ομάδας.

Τίτλος Δράσης (Διάρκεια)	Περιγραφή	Παρατηρήσεις
Φρουτοσαλάτα (παράλληλη) (10΄)	Η εμπυυχώτρια καλεί τους συμμετέχοντες σε κύκλο και δίνει ανά 4 άτομα τις λέξεις, <i>μπορώ, θέλω</i> και <i>στόχο</i> . Όταν Η εμπυυχώτρια φωνάζει <i>μπορώ</i> αλλάζουν θέση όσοι έχουν την λέξη <i>μπορώ</i> και ούτε καθ' εξής. Όταν φωνάζει <i>Αυτοαποτελεσματικότητα</i> όλοι αλλάζουν θέση μεταξύ τους.	Στην αρχή της άσκησης μπερδεύοντουσαν, στη συνέχεια όμως συγκεντρώθηκαν και αποτύγχαναν λιγότερο.
Ηχητικό υπόβαθρο Μηχανή (15΄)	Οι συμμετέχοντες ένας, ένας σηκώνεται και μπαίνει σε μια θέση και επαναλαμβάνει ένα μοτίβο με το σώμα τους αλλά και με διάφορους ήχους. Κρατάνε τον ρυθμό ώσπου όλοι λαμβάνουν μέρος και φτιάχνουν την μηχανή της αυτοαποτελεσματικότητας.	Όσοι μπήκαν στην αρχή έδειξαν να κουράζονται στο τέλος περισσότερο από τα άτομα που μπήκαν προς το τέλος.

<p>Ομαδική συζήτηση και θέλημα ιδεών (25')</p>	<p>Η εμπυχωτρία ζητά από τους συμμετέχοντες να σκεφτούμε τι είναι αυτό που μας κάνει λιγότερα αυτοαποτελεσματικούς και να σκεφτούμε ένα χώρο που έχουμε χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα.</p>	<p>Ο Καθένας έλεγε την άποψη του και οι περισσότεροι συμφωνούσαν μαζί του. Σε αυτό που συμφώνησαν όλοι ήταν στο ερασμιακό περιβάλλον, η πίεση που ασκείτε τους αγχώνει με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο αυτοαποτελεσματικοί.</p>
<p>Παγωμένη εικόνα (30')</p>	<p>Η μια ομάδα έφτιαξε μια εικόνα δείχνοντας την χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εργαζομένων στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Οι ομάδα που παρατηρεί την παγωμένη εικόνα καλείται να φτιάξει την παγωμένη εικόνα και να την διορθώνει συνέχεια ώσπου να αλλάξει η χαμηλή σε υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εργαζομένων της παγωμένης εικόνας.</p>	<p>Σε πρώτη φάση τα άτομα παρουσίασαν το εργασιακό περιβάλλον όπου ασκείται πίεση στους εργαζομένους με αποτέλεσμα να μην είναι αποδοτική λόγω του άγχους που προκαλείται κατά συνέπεια να μειώνει την αυτοαποτελεσματικότητα. Σε δεύτερη φάση όσοι ήταν παρατηρητές μπορούσαν να επέμβουν στην εικόνα είτε αλλάζοντας την στάση σώματος των χαρακτήρων είτε έμπαιναν εμβόλιμα στην εικόνα αλλάζοντας την.</p>

Αναστοχασμός.

(10')

Ομαδική συζήτηση

Εστιάσαμε στο άγχος που έχουμε στην καθημερινότητα μας και πόσο μας επηρεάζει στην αυτοαποτελεσματικότητα.

Συνάντηση 13^η:13/6/2020

Διάρκεια: 90΄

Άτομα: 13

Στόχος: Αποχαιρετισμός ομάδας, να αποτιμήσουν τι έμαθαν, τι τους άρεσε και τι δεν τους άρεσε όχι, να σχεδιάσουν από κοινού με τους άλλους για να κατανοήσουν την σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας.

Τίτλος Δράσης (Διάρκεια)	Περιγραφή	Παρατηρήσεις
<i>«Ο χτύπος της καρδιάς» (10΄)</i>	Καλούμε τους συμμετέχοντες να πιαστούν σε κύκλο. Ύστερα ζητάει να κοιταχτούν όλοι μεταξύ τους στα μάτια και να προσπαθούν να εκφράσουν τα συναισθήματα τους με το βλέμμα τους και χωρίς να μιλάνε. Έπειτα τους καλεί να κλείσουν τα μάτια τους και τους στέλνει τον παλμό της καρδιάς σφίγγοντας το χέρι στο διπλανό του και ο διπλάνος στον επόμενο	Η πρώτη άσκηση της τελευταίας μας συνάντησης ήταν αρκετά φορτισμένη συναισθηματικά. Όλοι μας κοιταχτήκαμε με όλους και χωρίς να μιλήσουμε μοιραστήκαμε τα πιο όμορφα συναισθήματα.
<i>Άσκηση εμπιστοσύνης (15΄)</i>	Στην συνέχεια ζητάμε να μπει κάποιος στον κύκλο της ομάδας, να κλείσει τα μάτια και να αφηθεί και να χαλαρώσει και να πέσει στην αγκαλιά της ομάδας του. Η δράση συνεχίζει με όλους τους συμμετέχοντες.	Όλα τα μέλη αφέθηκαν στην αγκαλιά τις ομάδας. Είναι φανερό ότι σε σύγκριση με την πρώτη συνάντηση η σχέση εμπιστοσύνης με τα υπόλοιπα μέλη είχε αυξηθεί.

<p style="text-align: center;"><i>Περπάτημα στο χώρο</i> (15')</p>	<p>Προχωράνε στον χώρο και χαιρετιούνται με διάφορους τρόπους ανάλογα με τις οδηγίες του εμψυχωτή.</p>	<p>Οι χαιρετισμοί ήταν πλάτη με πλάτη, μύτη με μύτη, κεφάλι με πόδι, χέρι με γόνατα. Το γέλιο επικρατούσε στην αίθουσα.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Ομαδικό κολλάζ.</i> (30')</p>	<p>Δόθηκαν περιοδικά όπου οι συμμετέχοντες αυτή την φορά έπρεπε να φτιάξουν ένα ομαδικό κολλάζ. Χρειάστηκαν να κόψουν και να κολλήσουν εικόνες και να φτιάξουν μια εικόνα που να περιγράφει όσα συνέβησαν στην διάρκεια των εργαστηρίων και ύστερα να το παρουσιάσουν.</p>	<p>Αυτή την φορά ζητήθηκε να φτιάξουν ένα ομαδικό κολλάζ. Το αποτέλεσμα ήταν μοναδικό. Οι συμμετέχοντες έφτιαξαν κάτι που αντιπροσώπευε ότι είχαμε περάσει μαζί αυτούς τους μήνες. Φιλία, Σεβασμός, Μοίρασμα, χαρά, συγκίνηση, αυτοπεποίθηση, Ειλικρίνεια και αυτοαποτελεσματικότητα ήταν μερικές από τις λέξεις που χρησιμοποίησαν στο τελευταίο κολλάζ της ομάδας.</p>

Αναστοχασμός

(20')

Σε κύκλο ο κάθε ένας εκφράστηκε τις εμπειρίες και τα συναισθήματα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων.

Επικρατούσε φορτισμένη ατμόσφαιρα. Όλοι είχαμε συγκινηθεί που ένας κύκλος τελείωνε. Τα άτομα αυτά μοιραστήκανε προσωπικές εμπειρίες, συναισθήματα, γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους.

Μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση στοχεύαμε στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας. Αξιοποιήσαμε ασκήσεις και τεχνικές έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματα τους, να κατανοήσουν τις δυνατότητες τους, να πιστέψουν στους εαυτούς τους, να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, να εμπιστεύονται τις ικανότητές τους και τους άλλους. Επιπλέον να μοιράζονται εμπειρίες και να συσχετίσουν δικές τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Να διερευνήσουν εις βάθος καταστάσεις και να ανακαλύπτουν νέες λύσεις σε υπάρχοντα προβλήματα που μειώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα τους.

Ερωτήσεις συνέντευξης.

1. Ποιο κατά τη γνώμη σας χαρακτηρίζετε θετικό και ποιο αρνητικό στοιχείο στο πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε.
2. Πιστεύεται πως η εφαρμογή του προγράμματος σας επηρέασε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης σας; Αν ναι με ποιον τρόπο.
3. Πιστεύεται ότι σας βοήθησαν τα μαθήματα της δραματικής τέχνης. Αν ναι με ποιον τρόπο;
4. Θα προτιμούσατε να γίνει το μάθημα χωρίς την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών? Αν ναι, γιατί;
5. Πως ήταν η συνεργασία σας μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας; Εντοπίσατε κάποιο πρόβλημα; Τι θα αλλάζατε αν το κάνατε από την αρχή;
6. Πως νιώθατε όταν βρισκόσαστε σε ρόλο; Πέραν των συναισθημάτων, περιγράψτε κάποια εμπειρία σας που σας στιγμάτισε.