



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: *Η καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε ενήλικες μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης σε εκπαιδευόμενους Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας.*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΗ

A.M. 5052201401006

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

ΝΑΥΠΑΛΙΟ 2016

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ εκ βάθους τον επιβλέποντα, επίκουρο καθηγητή κ. Αστέριο Τσιάρα για την καθοδήγηση και την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε. Επίσης την κοσμήτορα κ. Άλκηστις Κοντογιάννη και όλους όσους συνέβαλαν για την υλοποίηση της έρευνας. Την κ. Μαρία Καγιαβή εκπαιδύτρια ενηλίκων . Τον κ. Παναγιώτη Τσουμάνη, διευθυντή του ΣΔΕ Κορυδαλλού και τον υποδιευθυντή κ. Γιάννη Παπαγιάννη, που με δέχτηκαν στο σχολείο τους προκειμένου να υλοποιήσω την έρευνα. Τον *κριτικό* μου φίλο στα βιωματικά εργαστήρια κ. Γεωργία Κωσταντάκη για τη βοήθεια και τις πολύτιμες παρατηρήσεις της προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό ερευνητικό αποτέλεσμα.

Τους ενήλικες εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ Κορυδαλλού που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνα.

Τέλος, να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, τους γονείς μου και τα αδέρφια μου που με στηρίζουν στις επιλογές μου.

Αφιερωμένη
στη μητέρα μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	vi
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vii
ABSTRACT.....	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΜΕΡΟΣ Α΄.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	6
1.1. ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	6
1.2 ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ.....	9
1.3 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	
Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	12
2.1 ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ.....	21
3.1 ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ , ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΦΥΓΗ.....	21
3.2 ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΤΟΥΣ.....	23
3.3 ΟΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	
ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ.....	28
4.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	28
4.2 Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΩΝ ΣΔΕ.....	29
4.3 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΔΕ.....	30
ΜΕΡΟΣ Β΄.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	33

5.1	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	33
5.1.1	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	33
5.1.2	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	34
5.2	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	35
5.3	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ	36
5.4	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ	37
5.5	ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	37
5.5.1	Η ΚΛΙΜΑΚΑ ΤΩΝ HEPPNER & PETERSEN.....	38
5.5.2	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	39
5.5.3	ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	40
5.5.4	ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΩΝ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο		
	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	46
6.1	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	46
6.2	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ.....	47
6.3	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	50
6.4	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	52
	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	54
	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	58
	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ	61
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	64
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	70
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	73
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	100

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Τιμές μέτρησης των παραγοντικών μεταβλητών αυτοπεποίθηση-αυτοδιαχείριση-τάση αποφυγής της πειραματικής ομάδας

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Τιμές μέτρησης των παραγοντικών μεταβλητών αυτοπεποίθηση-αυτοδιαχείριση-τάση αποφυγής της ομάδας ελέγχου

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Συνεντεύξεις από την Α ομάδα εκπαιδευομένων του πειραματικού συνόλου

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 Συνεντεύξεις από την Β ομάδα εκπαιδευομένων του πειραματικού συνόλου

ΠΙΝΑΚΑΣ 5 Συνεντεύξεις από την Γ ομάδα εκπαιδευομένων του πειραματικού συνόλου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρακάτω έρευνα στοχεύει με τα πορίσματά της να συμβάλει στην βελτίωση και ενίσχυση των προσωπικών δεξιοτήτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η παρούσα μελέτη είναι μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα με στόχο να αποδειχθεί ότι η συμμετοχή σε προγράμματα βιωματικών εργαστηρίων που αντλούν τεχνικές και μεθόδους από τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση βοηθά στην προετοιμασία των ανερχόμενων ή των υφιστάμενων εργαζομένων. Συγκεκριμένα, η έρευνα προσδοκεί να συμβάλει στη βελτίωση της ικανότητας τους να κατανοήσουν ή να ερμηνεύσουν τη δική τους συμπεριφορά ή των άλλων και έτσι να ενδυναμώσουν τις προσωπικές και κοινωνικές τους δεξιότητες για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν στη καθημερινή ζωή γενικότερα και στον εργασιακό χώρο ειδικότερα.

Συγκεκριμένα οι παράγοντες που εξετάζονται είναι εκείνοι της αυτοδιαχείρισης (personal control) απέναντι σ' ένα πρόβλημα που παρουσιάζεται, της τάσης αποφυγής του προβλήματος (avoidance style) και ο βαθμός της αυτοπεποίθησης του ατόμου απέναντι στο πρόβλημα (Problem-solving confidence). Ερευνητικός πληθυσμός είναι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Κορυδαλλού. Κατά την πειραματική μεθοδολογία έγινε σύγκριση μεταξύ μίας ομάδας ελέγχου και μίας πειραματικής ομάδας όπου συμμετέχουν σπουδαστές του Α' και Β' κύκλου σπουδών. Συνολικά, συμμετείχαν στην έρευνα 36 εκπαιδευόμενοι ηλικίας 20 έως 50 ετών. Ο αριθμός των υποκειμένων σε κάθε ομάδα είτε της ερευνητικής είτε της ομάδας ελέγχου ήταν 18.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε στην PSI κλίμακα των Herrner & Petersen (1982). Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS, υιοθετώντας το παραμετρικό κριτήριο t-student για εξαρτημένα δείγματα. Για την εγκυρότερη διαχείριση των αποτελεσμάτων μας προχωρήσαμε στην τριγωνοποίηση των δεδομένων των συνεντεύξεων, της συμμετοχικής παρατήρησης και του ερωτηματολογίου.

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων οδήγησε σε θετικά συμπεράσματα, αφού μετά από τα βιωματικά εργαστήρια της Δραματικής Τέχνης κατά τη μελέτη περίπτωσης που εφαρμόστηκε, η αυτοδιαχείριση βελτιώθηκε, η εμπιστοσύνη στον εαυτό ενισχύθηκε και η τάση αποφυγής αντιμετώπισης ενός προβλήματος μειώθηκε. Οι συμμετέχοντες έδειξαν θετική διάθεση στη διαχείριση της προσωπικής τους αντίδρασης σε καθεστώς προβληματισμού, που μπορεί να προκύψει τυχαία στην

καθημερινότητα του, στο εργασιακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ενίσχυσαν κατ' επέκταση τις κοινωνικές δεξιότητές τους για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

ABSTRACT

This empirical research aims at contributing to the improvement and reinforcement of adults' personal skills. It has been based on quantitative and qualitative methods with a view to proving two core assumptions; that the participation in experiential workshops, employing methods and techniques of drama in education boosts the preparation of people who are currently looking for a new working post or being employed. On the other hand, their ability to comprehend and interpret their own and other people's behaviour may be improved so that their personal and social problem solving skills will be strengthened in their everyday and, in particular, working context.

There have been three variables examined; the personal control when a problem arises, the avoidance style and the problem solving confidence. The research population comprised adult trainees at the Second Chance School of Korydallos. During the experimental procedure a comparative analysis between a control and an experimental group was carried out. On the whole, 36 trainees, aged 20-50, who attend the first and the second year of study, took part. Each group, control and experimental, was formed by 18 subjects.

The questionnaire was based on the PSI scale of Heppner & Petersen (1982). The statistical results were processed with the SPSS analytics software, adopting the parametrical criterion t-test for each dependent sample. In order to achieve a more valid result management, triangulation of interview, participant observation and questionnaire data was applied.

The processing of research data led to positive conclusions, since, at the end of the experiential drama workshops and during the case study, the self-management and self-confidence were dramatically improved, and the avoidance style was considerably reduced. The participants expressed a positive attitude to manage and control their personal reaction towards a problem that may arise incidentally, either in their working environment or while searching for employment. Additionally, their social skills for problem solving situations were empowered to a great extent.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι παγκόσμιες αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα έχουν αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα που εφαρμόζεται στην κάθε χώρα. Έτσι, η εκπαίδευση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων θα πρέπει να συνοδεύεται από διαφορετικές σύγχρονες και νεωτεριστικές προσεγγίσεις, ούτως ώστε να επιτυγχάνεται η αρτιότερη εκπαίδευση, που να ανταποκρίνεται στις ραγδαίες επιστημονικές και κοινωνικές εξελίξεις (Gencel, 2015: 39)

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς, έχουν οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στην προσπάθεια ανάπτυξης στρατηγικών μάθησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση οφείλει να προσεγγίζει τις ανάγκες και τους στόχους των εκπαιδευομένων. Μέριμνά της θα πρέπει να αποτελεί η ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης, της νόησης και της φαντασίας αλλά και η καλλιέργεια των ηθικών αρετών όπως σεβασμός, φιλαλήθεια, και κοινωνικό και ανθρωπιστικό ενδιαφέρον (Παπαδόγαμβρος, 2002α: 15-19).

Στην εποχή του σήμερα, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα τα πανεπιστήμια προσπαθούν όχι μόνο να μεταδώσουν τις γνώσεις των ειδικών επιστημονικών κλάδων, αλλά και εκείνα τα χαρακτηριστικά για την ενδεχόμενη επαγγελματική άνοδο των αποφοίτων, όπως η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων, η ομαδική εργασία, η δημιουργική σκέψη, η έρευνα και οι δεξιότητες διερεύνησης. Μέσα από τη μαθητοκεντρική διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν να μεταβιβάσουν στα πλαίσια των χαρακτηριστικών της δια βίου μάθησης, γνώσεις και δυνατότητες με στόχο να παράγουν σπουδαστές καταρτισμένους και εξειδικευμένους αλλά και ικανούς επαγγελματίες αργότερα στο οποιοδήποτε απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον (Moalosi, Molokwane, & Mothibedi, 2012).

Όμως πολλοί είναι οι παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική επίδοση και την εργασιακή καταξίωση. Οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες στον εργασιακό χώρο συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική επιτυχία από ότι οι τεχνικές δεξιότητες.

Οι δεξιότητες της επίλυσης προβλημάτων είναι σημαντικές τόσο για την καθημερινή ζωή όσο και την ακαδημαϊκή επίδοση (Kennedy, Tipps, & Johnson, 2004).

Ο κίνδυνος ανεργίας και η εργασιακή ανασφάλεια αποτελούν ένα γεγονός για την εποχή μας. Η παραδοχή αυτή καθιστά επιτακτική την ανάγκη απόκτησης προσόντων και δεξιοτήτων.

Σημαντικό βέβαια είναι ότι η κοινωνική τάξη προέλευσης επηρεάζει το βαθμό και την ποιότητα εργασιακής και επαγγελματικής ένταξης. Η εργασία όμως είναι δικαίωμα όλων. Στην Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων του 1948 συμπεριλήφθηκαν δικαιώματα που συνδέονται με την εργασία. Ένας άνεργος διακατέχεται από χαμηλή αυτοπεποίθηση, το αίσθημα της κοινωνικής απομόνωσης, της απογοήτευσης, της απώλειας του ελέγχου της ζωής και της συντήρησης της οικογένειας (UNHCR). Ανάλογα χαρακτηριστικά μπορεί να παρουσιάσει και εκείνος που αισθάνεται αδύναμος να χειριστεί καθημερινές καταστάσεις στον εργασιακό του χώρο σε μια προσωρινή ή μόνιμη δουλειά με αποτέλεσμα να κινδυνεύει να θεωρηθεί ανίκανος να ανταπεξέλθει στις ανάλογες απαιτήσεις. Η ικανοποίηση του ανθρώπου από την εργασία αντλείται από τη δυνατότητα να αξιοποιεί τις δυνατότητες του. Ο αντίκτυπος της βιομηχανικής αλλαγής σε μη ειδικευμένους εργαζόμενους, η επιβολή μιας νέας τάξης πραγμάτων όσον αφορά τις επαγγελματικές επιλογές δημιουργεί πολίτες που πρέπει να διακατέχονται από εκείνα τα χαρακτηριστικά που οδηγούν στην επαγγελματική επιτυχία ή ανοίγουν τον δρόμο για την επιτυχημένη εργασιακή αποκατάσταση όπως μπορεί να συμβαίνει στην περίπτωση των ανέργων.

Σε σχέση με τα παραπάνω, η εκπαίδευση κάθε μορφής για την απόκτηση δεξιοτήτων - γνωστικών, προσωπικών και κοινωνικών - αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων για την ενδυνάμωση των ενηλίκων.

Η UNESCO δηλώνει ως επιμόρφωση ενηλίκων κάθε είδους οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οποιασδήποτε μεθόδου. Σε αυτές περιλαμβάνονται οι αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές που συμπληρώνουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, πανεπιστήμια και σχολές μαθητείας. Αυτές προέρχονται από την Τυπική Εκπαίδευση, τη Δια Βίου Μάθηση και τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση. Οι ενήλικες με τη βοήθεια των παραπάνω εκπαιδευτικών διαδικασιών αναπτύσσουν τις ικανότητες τους (Παπαδόγαμβρος, 2002β).

Σε αυτό το σημείο να διευκρινίσουμε πως κατά τη διατύπωση της έρευνας μας θα χρησιμοποιούμε τον όρο *δια βίου μάθηση*, όπως τον έχει διατυπώσει ο Καραλής (2008:131): «*Η διά βίου μάθηση περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές*

δραστηριότητες οποιουδήποτε τύπου, βαθμίδας και περιεχομένου που λαμβάνουν χώρα σε τυπικά, μη-τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια και στις οποίες συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου, σε οποιαδήποτε φάση του βιολογικού και κοινωνικού τους κύκλου».

Η δημιουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στα πλαίσια της γενικής τυπικής εκπαίδευσης έγινε με τον απώτερο σκοπό να προσφέρουν σε όλους εκείνους που έχουν αποκλειστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα ή που φαίνεται ότι θα αποκλειστούν, τις καλύτερες δυνατές καταρτίσεις για να πλαισιώσουν την αυτοπεποίθησή τους (Λευκό βιβλίο, 1996:67). Και έτσι να συμμετέχουν σε όλες τις κοινωνικές δομές της χώρας συμπεριλαμβανομένης και της επαγγελματικής.

Στις καθημερινές ανάγκες των πολιτών για την κοινωνική καταξίωση συμπεριλαμβάνονται όλες οι δράσεις του κάθε άνθρωπου ξεκινώντας από την οικογένεια, συνεχίζοντας στις κοινωνικές συναναστροφές και το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον και καταλήγοντας στην εργασία. Καθένας από εμάς πρέπει να υπερπηδά εμπόδια και να αντιμετωπίζει οποιεσδήποτε καταστάσεις μπορεί να του παρουσιαστούν είτε από το προσωπικό και το κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια, φίλοι, ομάδες συνεργασίας) είτε ακόμα και από το φυσικό του περιβάλλον ως μέρος πια ενός τεράστιου κοινωνικού συστήματος. Η διαχείριση της συμπεριφοράς επιδρά στις στενές σχέσεις με τον άλλο αλλά και με τον χώρο και το χρόνο. Επιδρά στην αλληλεπίδρασή μας με τα μέλη μιας ομάδας με τη στενή έννοια ή στη θέση μας στην ανθρώπινη κοινωνία και την ανθρωπότητα με την ευρεία έννοια.

Ο ενήλικας δέχεται έντονες πιέσεις. Αυτές απορρέουν από το αδιέξοδο που έχει οδηγήσει η ραγδαία βιομηχανική εξέλιξη η οποία χαρακτηρίζει τις ευρωπαϊκές χώρες σήμερα. Οι ταυτόχρονες απαιτήσεις για πολιτική και ηθική υπευθυνότητα τόσο των πολιτών όσο και των κοινωνιών οδηγούν στην διαμόρφωση νέου πλέγματος αξιών. Κάθε άτομο πρέπει να οχυρωθεί με δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν στην αποσυμπύεση των καθημερινών προκλήσεων.

Στόχος της επιμόρφωσης ενηλίκων είναι η εξέλιξη της προσωπικότητας και της ικανότητας του ενήλικα να συμμετέχει στην κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη ως ισορροπημένο και ανεξάρτητο όν (Παληός, 2003: 29).

Στην εκπαίδευση ενηλίκων, η θεωρία της ανδραγωγικής και η θεωρία της κοινωνικής αλλαγής του Paulo Freire που επηρέασε τον Mezirow αργότερα, δίνει έμφαση στον συνδυασμό της τέχνης και της επιστήμης όπου η μάθηση μετατρέπεται

σε μια διαδραστική διεργασία ερμηνείας, η οποία οδηγεί στον μετασχηματισμό των βιωμάτων του ενήλικα (Knowles, 1973).

Ο Mezirow δίνει αξία στη βιοματική εμπειρία και μάθηση όπου μέσα από τη διερεύνηση, την εναλλαγή νέων ρόλων και δράσεων το άτομο αποκτά αυτοπεποίθηση και μετασχηματίζεται σε κάτι καινούργιο (Mezirow, 2000).

Η ύπαρξη του εκπαιδευτικού δράματος στα σχολεία συνδέεται με τη μείωση της σημασίας της θεατρικής παράστασης ως κυρίαρχο συστατικό της δραματικής διαδικασίας. Έμφαση δίνεται στην ατομική εμπειρία του ανθρώπου και την ανάδειξη του δράματος ως μέσο όπου εκείνος διερευνά, επαναπροσδιορίζεται και ανακαλύπτει τον κόσμο (Schonmann, 2011). Το δράμα είναι παράγοντας αλλαγής στη συμπεριφορά των ανθρώπων. Η προσωπική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω του μετασχηματισμού. Ο ενήλικας μέσα από τις διαδραστικές διαδικασίες που συντελούνται περνά από τη συνήθεια και το πραγματικό στο ασύνηθες και το φανταστικό και αντίστροφα. Συνδιαλέγεται με τον εαυτό του και τους άλλους, ενεργοποιεί όλες τις εσωτερικές και εξωτερικές του αισθήσεις και επιστρέφει στην καθημερινότητα του αναμορφωμένος για την προσωπική του ταυτότητα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Για την ενδυνάμωση των ικανοτήτων των ενηλίκων τα προγράμματα της δια βίου μάθησης επικεντρώνονται στη διαδραστική διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιομορφίες του κάθε ενήλικα εκπαιδευόμενου που αναζητά τη γνώση. Οι πολιτικές της δια βίου μάθησης συνήθως ταυτίζονται με τις πρακτικές για την αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, των εργαζομένων ή ανέργων. Διαβάζοντας τη σχετική βιβλιογραφία που ακολουθεί παρακάτω θα μπορούσε να διαπιστωθεί ότι η διάδραση είναι το χαρακτηριστικό εκείνο που ενισχύει τη σχέση μεταξύ της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ή του *εκπαιδευτικού δράματος* όπως επίσης μπορεί να μεταφράζεται και χρησιμοποιείται ο όρος *Drama in Education* της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Στην προσπάθεια μας να αποδείξουμε ότι η ύπαρξη του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαίδευση γίνεται απαραίτητη για την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων του ενήλικα εκπαιδευόμενου, στα κεφάλαια που ακολουθούν, παρουσιάζουμε τις βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) από την διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Παρουσιάζουμε έτσι, τους κύριους στόχους και των δύο

επιστημονικών κλάδων που έχουν διαμορφωθεί για την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων ενώ σε υποκεφάλαια, καταγράφουμε τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων και το προφίλ του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η παρουσίαση του όρου κοινωνικός αποκλεισμός σ' ένα ξεχωριστό υποκεφάλαιο γίνεται για να δικαιολογήσει την ύπαρξη των ΣΔΕ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και να δικαιολογήσει την ιδεολογική προσέγγιση αυτής της έρευνας σχετικά με το ανθρώπινο δικαίωμα στη γνώση, την κοινωνική ζωή και την εργασία. Γίνεται μια διεξοδική αναφορά των παραγοντικών μεταβλητών της έρευνας (αυτοδιαχείριση, αυτοπεποίθηση, τάση αποφυγής) ως τις προσωπικές δεξιότητες που ενισχύουν τις εργασιακές δεξιότητες και αναλύουμε τους όρους αυτούς όπως έχουν χρησιμοποιηθεί και ερευνηθεί από τους μελετητές. Το κεφάλαιο σχετικά με την νομική λειτουργία των ΣΔΕ υπάρχει, για να επιβεβαιώσει την χρησιμότητα ύπαρξης τους στην εκπαίδευση ενηλίκων ως χώρος εναλλακτικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, δράσεων που αντιπροσωπεύουν την επιθυμία των εκπαιδευομένων για αυτοπραγμάτωση. Η ερευνητική μεθοδολογία όπως διαμορφώθηκε και περιγράφεται στο Β' μέρος της εργασίας ανέδειξε τους στόχους μας και τα αποτελέσματά της επιβεβαιώνουν τη χρησιμότητα του εκπαιδευτικού δράματος για την ενίσχυση των προσωπικών, κοινωνικών και εργασιακών δεξιοτήτων.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

1.1. ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης έρευνας βασίζεται σε έννοιες και παραδοχές, που προέρχονται από τους τομείς της ψυχολογίας, των παιδαγωγικών, των κοινωνικών και των θετικών επιστημών.

Αρχικά ο Dewey ήταν εκείνος που διερεύνησε την εμπειρική μάθηση και την προσδιόρισε ως την άντληση νοήματος από την εμπειρία ενώ επίσης υποστήριξε ότι: *«η εκπαίδευση για να εκπληρώσει τους σκοπούς της πρέπει να βασίζεται πάνω στην εμπειρία – που είναι πάντα η πραγματική εμπειρία της ζωής ενός συγκεκριμένου ατόμου»* (Dewey, 1980 : 73).

Η εμπειρική μάθηση είναι για τους στοχαστές της, η βιωματική μάθηση που έχει ως στόχο την κοινωνική συνειδητοποίηση, την κοινωνική δράση και την κοινωνική αλλαγή. Η εμπειρική μάθηση είναι η μάθηση της προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης. Οι μαθησιακές προσεγγίσεις, στοχεύουν στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας (Weil, & McGill 1989: 3).

Το μοντέλο του «κύκλου της μάθησης» από τον Kolb αποτελείται από τέσσερα στοιχεία: την εμπειρία, τον στοχασμό, τη διαμόρφωση εννοιών και τον πειραματισμό. Στη θεώρηση του Kolb για την εμπειρική μαθησιακή διεργασία, εμπριέχονται οι έννοιες της αξιοποίησης της εμπειρίας και της ανατροφοδότησης της εμπειρίας. Σύμφωνα με τον Kolb ο κύκλος της μάθησης μπορεί να ξεκινήσει από οποιοδήποτε από τα τέσσερα σημεία του κύκλου. Κάθε σημείο είναι ένας διαφορετικός μαθησιακός τρόπος. Κάθε άτομο αναπτύσσει διαφορετικές μαθησιακές προσεγγίσεις και επιλέγει όποιον τρόπο προτιμά. Στην ουσία ο Kolb, θεωρεί τον κύκλο, ως συνεχόμενο ή ακόμη και ως σπείρα (Jarvis, 2004).

Εκτενή αναφορά της έννοιας του κριτικού στοχασμού καθώς και των προσεγγίσεων της έννοιας αυτής γίνεται στο κείμενο του Αλέξη Κόκκου (2010) με τίτλο: *«Κριτικός στοχασμός»*. Οι δραστηριότητες που βρίσκονται στον πυρήνα της διεργασίας του κριτικού στοχασμού σύμφωνα με τον Brookfield είναι: Η ανάλυση των πεποιθήσεων (αξίες, πολιτισμικές πρακτικές και κοινωνικές δομές με στόχο την ανάλυση της επίδρασής τους στην καθημερινότητα). Η συνειδητοποίηση ότι οι

πεποιθήσεις μας δημιουργούνται σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, σε συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο (επίγνωση του πλαισίου). Ο φαντασιακός προβληματισμός και η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων σκέψης για τα φαινόμενα με στόχο τη δυνατότητα αμφισβήτησης των συμβάσεων. Και τελικά μέσω όλων αυτών και των αλληλοεπιδράσεων τους, ο στοχαστικός σκεπτικισμός (η αμφισβήτηση των ισχυρισμών, των γενικεύσεων, των αφηγήσεων) (Brookfield, 1987). Στη μαθησιακή διεργασία που εμπλέκει ενήλικες, ο κριτικός στοχασμός μπορεί να ενισχυθεί με ενεργητικές ή συμμετοχικές δράσεις όπως η εργασία σε ομάδες, η μελέτη περιπτώσεων, οι ασκήσεις προσομοίωσης και με την εφαρμογή μεθοδολογιών, όπως για παράδειγμα η χρήση της τέχνης για την εξέταση ζητημάτων που αφορούν τον ενήλικα. Οι δράσεις αυτές μπορούν να οδηγήσουν στον μετασχηματισμό (Κόκκος, 2010).

Ο Knowles (1980) ανέπτυξε την Ανδραγωγική θεωρία το 1960 και κάνει λόγο για την ανάγκη των εκπαιδευομένων για αυτογνωσία και αυτοπραγμάτωση. Η τέχνη και η επιστήμη συνδυάζονται για την προώθηση της γνώσης. Οι ενήλικες επιθυμούν να γνωρίζουν τους λόγους για τους οποίους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Έχουν πληθώρα εμπειριών και σύνθετες αναζητήσεις. Αυτά τα χαρακτηριστικά δεν πρέπει να αγνοούνται από τους εκπαιδευτές και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος. Ο ρόλος του εκπαιδευτή πρέπει να είναι διαμεσολαβητικός, έτσι ώστε με τη συζήτηση να επιτυγχάνεται η αλλαγή της κοινωνικής και συναισθηματικής αντίληψης και γνώσης (Jarvis, 2004). Η παρατήρηση και ο αναστοχασμός των εμπειριών, μέσα από τη σπειροειδή μαθησιακή διαδικασία, διαμορφώνει νέες ιδέες και αντιλήψεις με τις οποίες πειραματίζονται σε νέες πραγματικές περιστάσεις της καθημερινότητας τους (Kolb, 2000).

Το 1970 αναπτύχθηκε το κίνημα για την κοινωνική αλλαγή του Freire που ασχολήθηκε με τα βιώματα των καταπιεσμένων ενηλίκων και υποστήριξε τα δικαιώματα τους για ελευθερία, κοινωνική συνειδητοποίηση και αυτοπροσδιορισμό, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη. Προωθούσε την ενδυνάμωση των ικανοτήτων τους με την πεποίθηση εκείνοι να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τη ζωή τους. Να διαχειρίζονται τις καθημερινές προκλήσεις σε κοινωνικο-οικονομικό και σε κοινωνικο-πολιτικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο γίνονται συμμετοχοί μια γενικότερης αλλαγής της λειτουργίας του κοινωνικού συστήματος. Η αλλαγή αυτή συμβαίνει, όταν τα άτομα μέσα από

επιχειρήματα μπορούν και συνδιαλέγονται, προάγοντας τον αλληλοσεβασμό, την ανεκτικότητα, τη διαφορετικότητα και την αξιοπρέπεια μεταξύ όλων. Έτσι, με αυτό τον τρόπο, οδηγούνται στην προσωπική απελευθέρωση (Freire, & Faundez, 1989).

Στην παιδαγωγική του Freire η γνώση προχωρά σε άλλες διαστάσεις. Από τα πολύ μικρά πράγματα και γεγονότα της καθημερινότητας μεταφέρεται στα συλλογικά και παγκόσμια. Τη συνειδητοποίηση ακολουθεί ο μετασχηματισμός του πολίτη, της κοινωνίας, του κόσμου και της ζωής (Κοντογιάννη, 2008).

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης συνιστά αργότερα, αυτήν την οπτική για τη σχέση μας με τους άλλους και τον εαυτό μας. Με αυτήν επιτυγχάνεται μια αναθεώρηση της εικόνας για τον κόσμο που μας περιβάλλει. Η ανθρώπινη εμπειρία αποδομείται με τον κριτικό στοχασμό και κάθε ανθρώπινο όν οδηγείται στην συνειδητή κοινωνική δράση (Λιντζέρης, 2007α). Ο Jack Mezirow, ο στοχαστής και θεμελιωτής της συγκεκριμένης θεωρίας, τονίζει τη σημασία και την αλλαγή της συνολικής οπτικής μέσα από διεργασίες που βοηθούν να ξεπεράσουμε τις νοητικές μας συνήθειες και αντιλήψεις. Βοηθούν, να δημιουργήσουμε διαφοροποιημένες και ανοιχτές πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές στην καθοδήγηση της πράξης (Mezirow, 2000).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005α) ο *τρόπος που ερμηνεύουμε την πραγματικότητα εξαρτάται από το σύστημα αντιλήψεων που καθένας διαθέτει*. Από τη νεαρή ηλικία υιοθετούμε πρότυπα και διαμορφώνουμε αντιλήψεις που καθορίζουν τη συμπεριφορά μας αργότερα στην ενήλικη ζωή μας. Αυτό συμβαίνει ασυνείδητα κατά τη διάρκεια της ζωής μας. Στην εξέλιξή μας όμως, διακατεχόμαστε από την επιθυμία να κατανοήσουμε τα βιώματά μας. Μπορούμε να εξηγήσουμε τους λόγους ύπαρξής μας σύμφωνα με τις θεωρήσεις που ήδη διαθέτουμε. Όμως υπάρχουν κάποιες καταστάσεις, που δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε και αντιμετωπίσουμε, γιατί είναι νέες και άγνωστες ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης. Έτσι, εκείνο που προκαλείται είναι η διαταραχή της ισορροπίας μας με το ευρύτερο κοινωνικό πολιτισμικό και ψυχολογικό περιβάλλον. Άρα μια νέα διεργασία μάθησης είναι απαραίτητη, έτσι ώστε το άτομο να αναπροσδιοριστεί και επανενταχθεί. Η ανάληψη δράσης και αποφάσεων, η επαναξιολόγηση των επιλογών μας, η συμμετοχή μας σε έναν ελεύθερο και στοχαστικό διάλογο, η εμπειρική μάθηση είναι απαραίτητη για τον μετασχηματισμό μας (Λιντζέρης, 2007α).

1.2 ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο του Rogers η ενηλικιότητα καθορίζεται από επιλογές που έχουν να κάνουν με την ανάγκη για αυτο - καθορισμό και ενεργητική συμμετοχή στις καθημερινές καταστάσεις που τους αφορούν (Rogers, 1999). Οι ενήλικες επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι άνθρωποι.

Στην εκπαίδευση έρχονται με συγκεκριμένους στόχους ανάλογα και με τη φάση της ζωής που διανύουν. Επιθυμούν να εκπαιδευτούν όχι μόνο για να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις αλλά και για να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν ότι μπορεί να βιώνουν σε καθημερινή βάση. Προσανατολίζονται στην εκπλήρωση των κοινωνικών τους ρόλων (ως γονείς, ως μέλη μιας πολιτισμικής ή πολιτικής ομάδας κλπ.). Επιδιώκουν την επαγγελματική τους αποκατάσταση ή την επαγγελματική τους εξέλιξη και βελτίωση, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Σε αυτές τις προκλήσεις αποζητούν να διευρύνουν τα ενδιαφέροντα τους και να ανακαλύψουν τον εαυτό τους. Άλλοτε πάλι επιθυμούν να αποκτήσουν κύρος ως μορφωμένοι και ενημερωμένοι πολίτες, χωρίς να χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν αυτές τις γνώσεις στην πράξη. Η επιλογή τους λοιπόν, συνάδει με τη συνειδητή απόφαση να επιμορφωθούν, προσδοκώντας όχι μόνο τις ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά και την ενίσχυση επιπρόσθετων δεξιοτήτων (Κόκκος, 2005α).

Τα ενήλικα άτομα έχουν διαμορφώσει με το πέρασμα του χρόνου άκαμπτες πεποιθήσεις, που τους εμποδίζουν να αφομοιώσουν τα νέα δεδομένα και να προχωρήσουν στην αναθεώρηση των απόψεων τους (Bourdieu,1985). Είναι συνδεδεμένα συναισθηματικά με τις αξίες τους και η οποιαδήποτε αμφισβήτηση αυτών μπορεί να προκαλέσει τριβές με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Έχουν διαμορφωμένη προσωπικότητα, συνήθως με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Η επαναφορά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να τους καταβάλει με άγχος, το οποίο μπορεί να προκαλέσει επιπρόσθετο φόβο για την αμφισβήτηση των υφιστάμενων ικανοτήτων τους. Ο φόβος της αποτυχίας και της γελοιοποίησης συναντάται κυρίως στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Αλλά το άγχος δεν πρέπει να συνδεθεί μόνο με τον φόβο της κριτικής αλλά και με την έλλειψη αυτοπεποίθησης. Η μνήμη καθορίζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων,

ειδικότερα αν εκείνη συνδέεται με αρνητικά γεγονότα της μικρότερης ηλικίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να προκληθεί παραίτηση από την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Μπορεί ο εκπαιδευόμενος, να εκφράζει αρνητική στάση με αντιρρήσεις ή υπεκφυγές ακόμα και ήπια επιθετικότητα με στόχο να μην αμφισβητηθούν και αλλάξουν οι συνήθειες του. Ο ενήλικας που επιθυμεί να εκπαιδευτεί καταβάλλεται από πολυσύνθετες υποσυνείδητες λειτουργίες που μπορεί να παρεμποδίζουν το έργο του εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων απαιτείται να έχει αυξημένες ικανότητες προκειμένου να συμβάλει στον ομαλό μετασχηματισμό του ενήλικα εκπαιδευόμενου (Rogers, 1999). Τον εκπαιδευόμενο που επιθυμεί να μετασχηματιστεί, να επαναπροσδιοριστεί και να ενδυναμωθεί για να αντιμετωπίσει την καθημερινότητα του. Για την επιβεβαίωση των προσδοκιών του ενήλικα εκπαιδευόμενου καταλυτική είναι η παρουσία του εκπαιδευτικού. Στο επόμενο κεφάλαιο αναφερόμαστε σε κάποια από τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον εκπαιδευτικό για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των καθηκόντων του.

1.3 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχοντας υπόψη του τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων πρέπει να ενισχύσει την τάση των ενηλίκων για ενεργή συμμετοχή. Πρέπει να έχει την υπομονή και την ικανότητα να διαμορφώνει συνθήκες διαλόγου και να είναι ανοικτός και διορατικός απέναντι στις απαιτήσεις των μαθητών του. Ο Freire, τονίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τον χαρακτηρίζει ως τον *διευκολύνων* της συζήτησης που μπορεί να συμβαίνει τη στιγμή του μετασχηματισμού (Freire, 1972).

Πρέπει ο ίδιος να μπορεί να αξιοποιεί τις ικανότητες του και να επιμένει στην προσέγγιση μιας κατάστασης μέσα από τη μεθοδική διάγνωση της. Πρέπει να είναι ενημερωμένος και να επιχειρεί να ευνοεί την ελεύθερη έκφραση της γνώμης, την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργατικότητας. Σε αυτή τη στάση πρέπει να μπορεί να διαμορφώνει νέους τρόπους προσέγγισης, να γίνεται ευρηματικός όταν αντιμετωπίζει κωλύματα που συνδέονται με την άρνηση των εκπαιδευομένων για συμμετοχή.

Η Ευρωπαϊκή ένωση αναφέρεται στα κριτήρια της διδασκαλίας που διακρίνουν τα ΣΔΕ και χρησιμοποιεί τους όρους εξατομίκευση, διαθεματικότητα και καινοτομία. Η εξατομίκευση έχει να κάνει με τη δυνατότητα του εκπαιδευόμενου να διαμορφώνει το ατομικό πρόγραμμα σπουδών του, όπως ταιριάζει στις ανάγκες του. Ως διαθεματικότητα εννοείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών προκειμένου να ξεπεράσουν τα διαφορετικά προβλήματα και να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Και η καινοτομία, διαπραγματεύεται την αναζήτηση διδακτικών μεθόδων που εθίζουν τους εκπαιδευόμενους στην άμεσο και ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης, όπως αποτελούν οι βιωματικές δημιουργικές ενέργειες. Προσφορότερη μέθοδος εργασίας αποτελεί η μέθοδος *project* δεδομένου ότι ενδείκνυται και συνδράμει σε όλα τα παραπάνω. Το προφίλ του εκπαιδευτικού εκτός από την καθοδήγηση και τον συντονισμό, χρειάζεται να υιοθετεί και την εμπύχωση. Ως μέσο για την ενδυνάμωση των δυνατοτήτων του και ως μέσο επίτευξης της επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους. Αλλά και ως μέσο αφύπνισης λειτουργιών που ενισχύουν την αυτοπροσδιορισμό και την κοινωνική ευαισθησία και δράση. Τέλος, ο εκπαιδευτής των ενηλίκων θα φροντίσει να συνδυάσει και να αξιοποιήσει τις εμπειρίες τους με σεβασμό στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, κρατώντας σε εγρήγορση και προωθώντας την αυτόνομη μάθησή τους και ταυτόχρονα την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Ο συνδυασμός εμπειρίας και δράσης, με ενισχυμένη την κριτική σκέψη και άσκηση, είναι καθήκοντα εκπαιδευτικού ενηλίκων. Εκείνος λοιπόν, αντιπροσωπεύει τον διαμεσολαβητή και διευκολυντή για την επιτυχέστερη διεξαγωγή του μαθησιακού προγράμματος, με πλήρη σεβασμό και επίγνωση στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Λεβάκη, 2008· Πηγιάκη, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Το μεγαλύτερο μέρος των δοκιμίων που επικρατούν στην ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία επικεντρώνεται στον λειτουργικό ρόλο της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Αναφέρεται στα κωλύματα εκείνα, που μπορεί να συναντά ο εκπαιδευτικός, αλλά κι ο συμμετέχων, όσον αφορά την επικοινωνία του και την υπερνίκηση της προσωπικής αλλά και κατά συνέπεια της συλλογικής αδράνειας που μπορεί να επικρατεί σε μια αίθουσα. Σε αυτά τα δοκίμια, γίνεται συζήτηση για την ενεργοποίηση της πνευματικής και νοητικής δραστηριότητας, όχι μόνο των παιδιών, αλλά και των ενηλίκων. Όπως αναφέρει ο Gavin Bolton, η λειτουργική σημασία του εκπαιδευτικού δράματος, ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης, σε συνδυασμό με την επιστήμη βοηθά στην καλλιέργεια της εσωτερικής ενόρασης των παιδιών και της γνώσης, έτσι ώστε εκείνα να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν (Bolton, 1993· Johnson, & O'Neill, 1991: 8) Επίσης, η Winifred Ward και ο Peter Slade προάγουν την ευεργετική δράση του θεάτρου στην εκπαίδευση για την υγεία των ανθρώπων (Slade, 1954, Ward, 1930).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (ΔΤΕ) ή εκπαιδευτικό δράμα (Drama in Education) όπως αλλιώς συναντάται στην διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρεται στη δυναμική παιδαγωγική διαδικασία όπου εξελίσσεται στο χρόνο και στο χώρο και η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων οδηγεί στο δραματικό μετασχηματισμό τους κατά τον οποίο επέρχεται η γνώση. Μέσα από δυναμικές εντάσεις και εξελικτικές διαδικασίες, οι συμμετέχοντες μεταμορφώνονται και τελικά αναθεωρούν και αποκτούν έναν νέο τρόπο σκέψης ή μια καινούργια αντίληψη για τους εαυτούς τους και τους άλλους. Ο δραματικός μετασχηματισμός οδηγεί στην ενδογενή ανάπτυξη του ατόμου και άρα συμβάλλει στην καλλιέργεια προσωπικών ικανοτήτων. «*Η ενδογενής μάθηση συνεπάγεται μεταγνώση, αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση κι ένα βαθύτερο επίπεδο επιστημονικής και οντολογικής ανάπτυξης*» (Γσιάρας, 2014: 15-18).

Ο προσανατολισμός σε νέες αξίες, ο δημοκρατικός διάλογος, η αλληλεγγύη, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ο κοινωνικός προβληματισμός, η διεκδίκηση είναι

επιδιώξεις όλων των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας. Οι σύγχρονοι τρόποι διδασκαλίας εξετάζοντας τα θέματα διεπιστημονικά, ενισχύουν τη δημιουργική συμμετοχή και συνεργασία διδασκόντων και διδασκομένων, αναπτύσσοντας τη βιωματική προσέγγιση και την ομαδοσυνεργατική μάθηση, που ανοίγει το σχολείο στην κοινωνία.

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, μέσα από βιωματικές διαδικασίες, διαμορφώνει ευνοϊκές απόψεις, αντιλήψεις, στάσεις, δράσεις και συμπεριφορές στο κοινωνικό πολιτικό και φυσικό περιβάλλον (Poston-Anderson, 2012).

Με τη Δραματική τέχνη επιτυγχάνεται η κατανόηση του εαυτού και του άλλου. Ο άλλος γίνεται σημαντικός και τα παιδιά καταφέρνουν να απεμπλακούν από πολιτισμικά προσδιορισμένους ρόλους και να επαναπροσδιοριστούν (Κοντογιάννη, 2008). Με τη Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη, η ανοχή αντιφάσεων και η βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων (Γκόβαρης, 2001).

Βιώνοντας κάτι άμεσα είναι ένας τρόπος μάθησης. Επισήμως, αυτό ονομάζεται βιωματική μάθηση. Η εμπειρία δημιουργεί σχέσεις που οδηγούν στη συνοχή. Το παιδί κι ο ενήλικας ανασύρει εμπειρίες και μαθαίνει τους άλλους, βελτιώνοντας την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Αναπτύσσει την κατανόηση και την ευαισθησία. Συνεργάζεται έτσι ώστε να μπορεί μαθαίνει για τη θέση του άλλου. Αναπτύσσει κοινωνικούς ρόλους και εξοικειώνεται με αυτούς, λύνει προβλήματα και άρα διευρύνει τις γνώσεις (Bolton, 1993).

Το δράμα εγείρει την αυτογνωσία και βοηθά τους συμμετέχοντες να εξερευνήσουν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες τους.

Η θέση του εκπαιδευτή χρειάζεται να είναι διαμεσολαβητική. Σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής εμπύχωσης, ο εκπαιδευτικός καλείται να ενθαρρύνει τους μαθητές του και να τους οδηγήσει σε μια ενεργητική δράση, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για κοινωνικό μετασχηματισμό. Καλείται ταυτόχρονα να τους βοηθήσει να αναπτύξουν την προσωπική τους ταυτότητα (Κοντογιάννη, 2008).

Η σχέση του εκπαιδευτή - εμπυχωτή και του εκπαιδευόμενου μετασχηματίζεται με γόνιμες και ουσιαστικές διαδικασίες (O'Neil, 1995). Η διαλογική εκπαίδευση οδηγεί στην επανεξέταση του κόσμου από τον οποίο προερχόμαστε και στην αναθεώρηση ατομικών και συλλογικών εμπειριών. Η

δημιουργικότητα, η φαντασία και ο ορθός λόγος βοηθά τον μετασχηματισμό και την απόκτηση μιας νέας συνείδησης πραγμάτων και καταστάσεων. Η εκπαίδευση συνδέεται με την πολιτισμική δράση και το δράμα είναι εκείνο που βοηθά την ενίσχυση όλων όσων αναφέρθηκαν και αφορούν την ανθρώπινη υπόσταση (Pammenter, & Mavrokordatos, 2004).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία το εκπαιδευτικό δράμα παρεμβαίνει παράλληλα με την ίδια δυναμική και βοηθητικά. Για να υποστηρίξει, να εμπλουτίσει και εμπραθύνει μέσα από δοκιμασμένες μεθόδους και τεχνικές, βιωματικά, με κύριο δέκτη τον άνθρωπο και το φυσικό, οικιστικό, πολιτιστικό περιβάλλον που τον περιβάλλει. Βελτιώνει την ψυχοσυναισθηματική νοημοσύνη και συμπεριφορά, ενεργοποιεί την μνήμη των πολιτισμών, τη συνείδηση, την συνυπευθυνότητα για δικαιοσύνη σε όλα τα επίπεδα και χώρους και επιτυγχάνει από το ατομικό στο συλλογικό τη βελτίωση της επικοινωνίας και του τρόπου ζωής.

Οι συμμετέχοντες στη δραματική διαδικασία αποκτούν αυτοεκτίμηση καθώς ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν και να εκτιμήσουν τις προσωπικές τους αξίες και απόψεις και των άλλων. Βελτιώνουν την ικανότητα τους να αναλύουν και να εκτιμούν κοινωνικές και ηθικές αρχές, δεοντολογικές και αισθητικές αξίες. Υποκινούνται να επεξεργαστούν, να κατανοήσουν, να εκφράσουν παρούσες και παρελθούσες εμπειρίες και να εξετάσουν πιθανές εκβάσεις και μελλοντικές πράξεις. Μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα οι εκπαιδευόμενοι κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας εξερευνούν, παράγουν, διαμορφώνουν και εκφράζουν τις ιδέες τους με δημιουργικό τρόπο. Η γνώση, οι δεξιότητες και οι απόψεις που καλλιεργούνται θέτουν τις βάσεις για μια σταθερή, ξεκάθαρη πορεία προς την κατάκτηση επαγγελματικών στόχων. Με το εκπαιδευτικό δράμα, επιτυγχάνεται μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης αφού *η διαίσθηση και η φαντασία χρησιμοποιούνται παράλληλα με την ορθολογιστική σκέψη* (Franklin, 2003).

Οι τεχνικές και μέθοδοι που έχουν διερευνηθεί και εφαρμοστεί και που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός με οποιαδήποτε ηλικιακή ομάδα είναι ποικίλες και συμπληρώνουν η μια την άλλη αφού έχουν γεννηθεί από τη σταδιακή αλληλουχία και εξέλιξη βιωματικών δράσεων και ερευνών από τους ίδιους τους στοχαστές του εκπαιδευτικού δράματος. Η επίλυση συγκεκριμένων και εξειδικευμένων προβλημάτων που αφορούν την προσωπική και κοινωνική ζωή διευκολύνεται με τη

χρησιμοποίηση των μεθόδων αυτών ως ένα λειτουργικό εργαλείο του εκπαιδευτικού (O' Neil & Lambert, 1982).

Στη συνέχεια θα περιγράψουμε τις σημαντικότερες τεχνικές και μεθόδους όπως έχουν αναλυθεί από τους σπουδαιότερους θεωρητικούς και πρακτικούς του εκπαιδευτικού δράματος. Επιλέξαμε εκείνες τις βασικές πρακτικές που συνέβαλαν καθοριστικά στη βελτίωση της εφαρμογής της ΔΤΕ και αποτελούν πυρήνα πολλών στοχαστών του χώρου.

Η Dorothy Heathcote εντόπισε την αξία του δράματος στη θέση του εμπλεκόμενου στην δραματική διαδικασία, στη θέση του άλλου και στην κατανόηση αυτής της θέσης. Η O' Neil μαζί με την Liz Johnson κατέφυγαν στην έκδοση μιας ζωντανής συλλογής δοκιμίων και συνομιλιών της Heathcote από το 1967 έως το 1980. Σε αυτά γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι η Heathcote έχει προσφέρει μια φιλοσοφία, δοκιμασμένη στο χρόνο, σχετικά με την αξία του δραματικής διαδικασίας αλλά και στην κατάρριψη των εμποδίων που συναντά ο εκπαιδευτικός μέσα στην αίθουσα. Τα κωλύματα δηλαδή εκείνα, όσον αφορά την επικοινωνία του με τα παιδιά και την υπερνίκηση της προσωπικής του αλλά και κατά συνέπεια της συλλογικής αδράνειας που μπορεί να επικρατήσει σε μια αίθουσα. Σε αυτά τα δοκίμια είναι ξεκάθαρο πως, με την τεχνική του *μανδύα του ειδικού* και με τις ερωτήσεις της που θέτει κάθε φορά στην ομάδα έχει καταφέρει να προκαλέσει βαθιά σκέψη και δράση.

Ο καταρτισμένος -θεατρικά και κοινωνιολογικά- εμπυχωτής αποτελεί καταλυτικό στοιχείο. Εμπλέκεται στη δραματική διαδικασία έχοντας συντονιστικό ρόλο, παρακινώντας και τα παιδιά ν' αναλάβουν δράση. Εκείνος εναλλάσσεται μεταξύ ρόλου και εκτός ρόλου διακόπτοντας για ερωτήματα προκειμένου να προάγει τη μάθηση. Όταν δηλαδή τα συναισθήματα κορυφώνονται σταματά ή επιβραδύνεται ο ρυθμός, έτσι ώστε να τεθούν τα ερωτήματα. *Τελικά τα παιδιά μαθαίνουν έτσι, να διαχειρίζονται τα αισθήματα τους και ν' ανακαλύπτουν τη γνώση διευρύνοντας τους ορίζοντές τους* (Bowell & Hear, 2001: 8). Η Heathcote επιμένει ότι *οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παραιτηθούν από τα βάρη τους και να βυθιστούν στη δυνατότητα που τους δίνεται να ενεργοποιήσουν και προκαλέσουν την πνευματική και νοητική δραστηριότητα όχι μόνο των παιδιών αλλά και των ίδιων*. Όπως αναφέρει ο Gavin Bolton, ο οποίος έχει επηρεαστεί από την Heathcote, σε μια διάλεξή του αναφερόμενος στη μεθοδολογία της, *η Heathcote, προάγει την λειτουργική σημασία του εκπαιδευτικού δράματος ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης όπου σε συνδυασμό με*

την επιστήμη βοηθά στην καλλιέργεια της εσωτερικής ενόρασης των παιδιών και της γνώσης, έτσι ώστε εκείνα να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν (Johnson and O'Neill, 1991).

Ο Gavin Bolton συμπληρώνει και αναπτύσσει περαιτέρω την μέθοδο. Για εκείνον η δραματική συμπεριφορά δεν εντοπίζεται στη θεατρική απόδοση αλλά στη βιωματική εμπειρία (Taylor & Warner, 2006). Στην περίπτωση της τεχνικής της Cecily O'Neil παρατηρείται μια περαιτέρω εμβάθυνση στη θεατρικότητα ή τον εμπλουτισμό με δραματικά στοιχεία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με την προκάτοχο της Dorothy Heathcote. Βέβαια, οι καταβολές από την δασκάλα της και εμπνεύστρια της είναι εμφανείς και η εμπειρία από τη συνεργασία μαζί της είναι διαχέουσα.

Είναι ξεκάθαρο πως με τις τεχνικές του *διαδικαστικού δράματος* όπως επικράτησε ο όρος, προκαλείται στην ομάδα βαθιά σκέψη και ενεργητική δράση. Στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας βρίσκεται η αναζήτηση και η εκτίμηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η κατανόηση του εαυτού και της σχέσης με τον κόσμο που οδηγεί στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Το δράμα γίνεται μέσον προσέγγισης και διερεύνησης μιας νέας γνώσης (Taylor & Warner, 2006).

Το διαδικαστικό δράμα μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες κοινωνικές ομάδες. Είναι μια δυναμική μεθοδολογία διδασκαλίας, στην οποία ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές εργάζονται μαζί για να δημιουργήσουν ένα φανταστικό δραματικό κόσμο και να εργαστούν μέσα από αυτόν, για να διερευνήσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, κατάσταση, το θέμα, ή μια σειρά από σχετικά θέματα, όχι για ένα ξεχωριστό κοινό, αλλά προς όφελος των ίδιων των συμμετεχόντων (O'Neill, 1995: 152).

Οι συμμετέχοντες μαζί με τον δάσκαλο – εκπαιδευτή αποτελούν το θεατρικό σύνολο και εμπλέκονται στη δραματική διαδικασία, για να βρουν ενδεχομένως μια λύση σε ότι αφορά τα θέματα που έχουν υποβάλει ως συζήτηση, μεταξύ των ιδίων (Bowell & Hear, 2001: 7). Έτσι συνεπάγεται πώς εκείνοι ως ανθρώπινες μονάδες του ιδεατού (μέσα στον ρόλο) αλλά ταυτόχρονα και πραγματικού περιβάλλοντος (εκτός ρόλου) που έχει δημιουργηθεί εκείνη τη στιγμή γράφουν οι ίδιοι το δικό τους έργο, το οποίο ξεδιπλώνεται μέσα από αυτοσχέδιες δραματικές εντάσεις, δράσεις, αντιδράσεις και αλληλεπιδράσεις.

Κατά τη διάρκεια του διαδικαστικού δράματος εκείνο που συντελείται τέλεια είναι ο διάλογος. Ο διάλογος δημιουργεί μια οριζόντια γραμμή μεταξύ των συμμετεχόντων όπου σαν συνέπεια έχει την ομαλή σχέση και τη δημιουργία της ιδανικής ατμόσφαιρας που μπορεί να υπάρχει μέσα στη σχολική τάξη καθώς και τη δημιουργία των ιδανικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (Freire, 1972). Με τον διάλογο δεν επιτυγχάνεται απλά μια συζήτηση. Με τον διάλογο θεμελιώνεται η μάθηση. Κατά τη διάρκειά του θίγονται γεγονότα και προβληματισμοί τα οποία επιζητούν επίλυση και τα οποία υπάρχει η πιθανότητα ν' αλλάξουν και να διευθετηθούν. Σύμφωνα με τη Heathcote οι ερωτήσεις βοηθούν τον δάσκαλο - ειδικό να καταγράψει τις απόψεις των μαθητών, προκειμένου να ανακαλύψει τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις τους και να ενθαρρύνει και να ενισχύσει την ενσυναίσθηση (Wagner 1976). Οι O' Neil και Lambert (1982) θεωρούν πως οι ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιούνται προκειμένου να δημιουργήσουν ατμόσφαιρα, να ενισχύσουν τις πληροφορίες, να καθορίσουν ή ν' αναζητήσουν τις πεποιθήσεις της ομάδας, να καθορίσουν τη διαδικασία, να κατακρεουργήσουν όσο είναι δυνατόν την επιφανειακή σκέψη, να ενισχύσουν την συλλογικότητα της ομάδας, για να αντιμετωπίσουν τους συγκεκριμένους προβληματισμούς σχετικούς με το θεματικό πλαίσιο.

Ο κάθε συμμετέχων χωριστά αλλά και σε συνεργασία με τους άλλους, παίρνει ρόλους που απαιτούνται για τη διεξαγωγή της έρευνας και της εξερεύνησης ενός θέματος. Ο δάσκαλος συνήθως ως συντονιστής, βοηθά τους εκπαιδευόμενους να ανταποκριθούν στη διερεύνηση του θέματος που έχει οριστεί. Και εκείνοι μέσω της αυτενέργειας αλλά και της συνεργασίας, στα πλαίσια της συλλογικότητας, κατανοούν το περιεχόμενο του θέματος που θίγεται κάθε φορά και βρίσκουν απαντήσεις. Δηλαδή αναλυτικότερα στο διαδικαστικό δράμα, οι μαθητές παίζουν μια σειρά από ρόλους και ταυτόχρονα μπορούν να συμμετάσχουν σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων έξω από τους ρόλους, με αποτέλεσμα να σκέφτονται πέρα από τις δικές τους απόψεις και να εξετάζουν το κάθε θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Έτσι καταλήγουν σε μια διευρυμένη αυτογνωσία, και μια μεγαλύτερη αίσθηση των προκλήσεων και των δυνατοτήτων που αντιμετωπίζει η κοινωνία στην οποία ζουν (O'Neil, 1995: 151–152). Το προκείμενο (αποκαλούμενο ως pre-text), ο αυτοσχεδιασμός, η θέση του ρόλου του Δασκάλου-Ειδικού ως ζωντανό αδιαίρετο στοιχείο που μπορεί να σταματήσει ή να προάγει τη διαδικασία, ο χωρισμός σε ομάδες, τα καθήκοντα τους,

οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους σε ζευγάρια (ή και παραπάνω ατόμων), η απεικόνιση των θεμάτων που συζητιούνται, τα διλήμματα που εμφανίζονται κατά την επεξεργασία του θέματος που έχει τεθεί, η ατομική και συλλογική άποψη, οι αποφάσεις που λαμβάνουν οι ομάδες, είναι τα βασικά σημεία της μεθόδου.

Ο Jonathan Neelands (1990), μιλά για τις θεατρικές συμβάσεις που κρίνονται απαραίτητες για την εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Μέσω των πρακτικών και πειραματισμών ο δάσκαλος εμπυχωτής καλείται να αναπτύξει στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά τη θεατρική παράσταση. Οι έννοιες της οικοδόμησης του θεατρικού πλαισίου, της αφήγησης, της ποιητικής δράσης και τελικά του αναστοχασμού συμπεριλαμβάνονται στη θεωρία του περί εκπαιδευτικού δράματος.

Ο John O' Toole με τη θεωρητική του προσέγγιση των παραπάνω τεχνικών που αναφέραμε προχωρά σε χρήσιμη ανάλυση των όρων και των διαδικασιών για να μπορούν με σαφήνεια πλέον να χρησιμοποιηθούν από τους εμπυχωτές διαφόρων ηλικιακών ομάδων. Η διαδρομή που χάραξε η Heathcote έγινε πόλος αναλύσεων σπουδαίων θεωρητικών και πρακτικών στοχαστών της εφαρμογής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Θα μπορούσαμε από όλα τα παραπάνω να σημειώσουμε τη σημασία του διαλόγου που συντελείται την ώρα της συνάντησης και της αλληλοεπίδρασης των συμμετεχόντων. Εσωτερικά και εξωτερικά, διαδραστικά και ουσιαστικά. Ο διάλογος που πραγματοποιείται μεταξύ των θεατών και των ηθοποιών σε σύγχρονες τεχνικές κοινωνικού θεάτρου, είναι ανάλογος του διαλόγου που συμβαίνει σε περιορισμένο χωρικό πλαίσιο μέσα στην τάξη κατά τη δραματική διαδικασία.

Το διαδραστικό θέατρο είναι μια καινοτόμα διαδικασία, όπου το κοινό συμμετέχει εμπλέκεται στοχάζεται και προβληματίζεται για θέματα που αφορούν την κοινωνία και τις σχέσεις του ατόμου με το στενό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Κοντογιάννη, 2008). Το κοινωνιόδραμα επίσης του Moreno όπως αναφέρει η Κοντογιάννη είναι ο όρος που αφορά την εφαρμογή του ψυχοδράματος στην ομάδα και εν συνεχεία στην κοινότητα με στόχο την κοινωνική αλλαγή. Ο όρος αυτός συμβαδίζει και με άλλες τεχνικές όπως το θέατρο του Καταπιεσμένου, το Θέατρο Εικόνων, το Playback Theatre, το Θέατρο στην Εκπαίδευση κ.α. (Κοντογιάννη, 2008:43).

Για τον Boal, σύγχρονο οραματιστή και ιδρυτή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, η πράξη του μετασχηματισμού δρα μετασχηματιστικά. Οι συμμετέχοντες στη δραματική διαδικασία, μετασχηματίζουν τις ανεπιθύμητες εικόνες της ζωής σε αρεστές και επιθυμητές. Η συμμετοχή πάνω στη σκηνή μετασχηματίζει τον θεατή-ηθοποιό σε ενεργό πολίτη (Κοντογιάννη, 2008:47) Το θέατρο σε αυτόν γίνεται εργαλείο κοινωνικής απελευθέρωσης και αποτίναξης της καταπίεσης και της αδικίας (Ζώνιου, 2007). Στο θέατρο εικόνας του Boal όλα τα παιχνίδια και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται γίνονται διαισθητικά. Στο βιβλίο του με τίτλο: «*Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*» μιλά για την τεχνική της εικόνας μετάβασης που έχει σαν στόχο να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να σκεφτούν με εικόνες και να συζητήσουν ένα πρόβλημα χωρίς τη χρήση των λέξεων, χρησιμοποιώντας μόνο το σώμα τους.

Το πιο σημαντικό σημείο του θεάτρου και των μορφών του είναι το σώμα. Όταν οι συμμετέχοντες καλούνται να αποτυπώσουν με το σώμα τους μνήμες καταστάσεις και συναισθήματα, οι εικόνες που αυτοσχεδιαστικά σχηματίζονται, αποτυπώνουν την πραγματικότητα όσων συμβαίνουν εκείνη τη στιγμή της δραματοποίησης. Όμως ταυτόχρονα, μεμονωμένα και συλλογικά, αποτυπώνουν την πραγματικότητα που ανακαλείται και την πραγματικότητα που ενδεχομένως πρόκειται να συμβεί ή την επιθυμητή πραγματικότητα. Για να εμβαθύνουμε στη σημασία της τεχνικής της παγωμένης εικόνας και της ανίχνευσης σκέψης που ο Boal χρησιμοποιεί, θα αναφερθούμε στον παιδαγωγό του θεάτρου Jack Lecoq που είχε μιλήσει για τη δυναμική του σώματος και τη διερεύνηση της ζωής μέσα από αυτό. Εκείνος ερεύνησε όλες τις δυνατές έννοιες του *παίζω/ παίξιμο/ παιχνίδι* και έκτισε μια παιδαγωγική για τους ηθοποιούς, ερευνώντας το φυσικό κόσμο και τη ζωή μέσα από το Σώμα των ηθοποιών. Ισορροπώ και μπαίνω στο παιχνίδι της ζωής ή της σκηνής με τον τρόπο των παιδιών. Το θέατρο και τα παιχνίδια με το σώμα έχουν να κάνουν με το βίωμα (Lecoq, 2005). Για τον Lecoq η σιωπή πριν από τον λόγο είναι σημαντική. Οι παύσεις, ο αυτοσχεδιασμός γίνονται τεχνικές απαραίτητες για την ερμηνεία του ρόλου και άρα της ζωής.

Ο Boal χρησιμοποιεί το Forum theater προκειμένου να επηρεάσει διατάγματα και νόμους σχετικά με την κοινότητα και τη ζωή των πολιτών και έτσι εκφράζονται οι επιθυμίες, οι ανάγκες και οι απαιτήσεις εκείνων με αποτέλεσμα τη διευθέτηση και επίλυση λειτουργικών ζητημάτων.

Ο μετασχηματισμός που υποστήριξε ο Freire, ήταν για τον Boal κινητήριο δύναμη, για να δημιουργήσει και να εφαρμόσει μοναδικές θεατρικές τεχνικές αφιερώνοντας την ζωή του στην ύπαρξη ενός καλύτερου κόσμου.

Μέσω του Δράματος τα παιδιά προχωρούν σε βάθος και αναπτύσσουν την έκφραση τους. Αποκτούν γνώση για τη δική τους προσωπική, κοινωνική και εθνική ταυτότητα αλλά και για την ταυτότητα των άλλων (Κοντογιάννη 2008:79).

Κατανοούμε λοιπόν ότι η διδακτική του δράματος στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που οδηγεί στη νοητική ανάπτυξη του ατόμου που εμπλέκεται, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση του, την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, την κατανόηση της προσωπικής και ανθρώπινης εμπειρίας. Ενισχύει τη διερεύνηση των συναισθημάτων, των στάσεων και των απόψεων του, την κριτική ικανότητα του μέσω των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν τη στιγμή της συνεργασίας, της ομαδικότητας και της συζήτησης (Τσιάρας, 2014:140-145).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

3.1 ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ, ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΦΥΓΗ

Η επίδοση ενός ατόμου σε εργασιακά περιβάλλοντα σχετίζεται με τη συμπεριφορά. Σύμφωνα με την κλινική ψυχολογία για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς ευθύνονται βιολογικοί, γνωσιακοί και κοινωνικοί παράγοντες (Καλαντζή - Αζίζι, Αγγελή & Ευσταθίου, 2011).

Σύμφωνα με τον Howard Gardner και τη θεωρία του περί της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης, τη νοημοσύνη ορίζουν ένα σύνολο ικανοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να επιλύει τα προβλήματα της καθημερινότητας. Επίσης, αυτός επικεντρώνεται στην ικανότητα δημιουργίας ενός έργου ή προσφοράς μιας υπηρεσίας, που έχει κάποια αξία σ' ένα δεδομένο πολιτισμό καθώς και στην ικανότητα του ατόμου να θέτει στον εαυτό του προβλήματα και να αναζητά την επίλυσή τους και να οικειοποιείται τις καινούργιες γνώσεις (Gardner, 2010). Το να διαθέτει ένα άτομο υψηλό δείκτη νοημοσύνης δεν αποτελεί εγγύηση για την εξέλιξη του. Πρέπει να μπορεί εκείνο να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του έτσι ώστε να μπορεί να συμμετέχει σε ομάδες συνεργασίας με αποτελεσματικό τρόπο για την επίτευξη κοινών στόχων. Η αυτοεπίγνωση, η αυτορρύθμιση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες απορρέουν από τη συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 2000). Ο Τσιάρας στο βιβλίο του για την αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος κάνει μια εκτενή αναφορά στα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Τσιάρας, 2014). Οι κοινωνικές δεξιότητες καθιστούν αποτελεσματικότερη τη συναναστροφή του κάθε ατόμου με το σύνολο του στην προσωπική ή επαγγελματική ζωή. Οι δεξιότητες αυτές είτε δεσμεύουν, είτε ενεργοποιούν τη διάθεση του να εκδηλωθεί και δραστηριοποιηθεί ως μέλος ενός ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Παναγιωτόπουλος, & Παναγιωτοπούλου, 2005).

Ο Meichenbaum έχει περιγράψει την ικανότητα του ανθρώπου να αποστασιοποιείται με τη διάθεση για κριτική σκέψη και παρατήρηση των

συναισθημάτων και των πράξεων του με αποτέλεσμα να επαναξιολογήσει το περιβάλλον του, τις αντιδράσεις του και να επανατοποθετηθεί, επινοώντας νέες λύσεις (Καλαντζή -Αζίζι, Αγγελή, & Ευσταθίου, 2011: 25, Meichenbaum, 1977).

Η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων διαχείρισης σκέψης και συναισθημάτων βελτιώνει την αυτορρύθμιση (αυτοδιαχείριση). Όσο εντονότερη και αυξημένη είναι η αίσθηση της αυτορρύθμισης τόσο καλύτερη είναι η επαγγελματική απόδοση (Bandura, 1994:13).

Ο Bandura (1986) μίλησε για την αυτορρυθμιστική ικανότητα του ανθρώπου που οφείλεται στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες, οι οποίες τον καθιστούν ικανό να παίρνει αποφάσεις με αυτόνομο μοναδικό τρόπο παρατηρώντας, καταγράφοντας, αξιολογώντας ή εκτιμώντας τη συμπεριφορά του. Η τάση για αυτορρύθμιση συνάδει με την τάση πλήρης επίγνωσης και ελέγχου όσων συμβαίνουν.

Η αυτοπεποίθηση σχετίζεται με τη διεκδικητική συμπεριφορά, αφού το άτομο είναι σε θέση να διεκδικεί τα δικαιώματά του και να προβάλλει τις απαιτήσεις του, χωρίς να αγνοεί τις κοινωνικές συμβάσεις. Σκέψη και πράξη, ψύχραιμες αποφάσεις το καθιστούν ικανό να ικανοποιεί τους στόχους του και να διαπραγματεύεται με ηρεμία λύσεις, εντοπίζοντας το πρόβλημα. Έτσι ώστε, με σωστούς χειρισμούς και με την ταυτόχρονη δημιουργική επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν, να προλαμβάνει τους διαπληκτισμούς και να κατευνάζει τις διαφωνίες με διπλωματία. Η ικανότητα χειρισμού και ρύθμισης των συναισθημάτων του άλλου απαιτεί την ικανότητα αυτορρύθμισης. Η ενσυναίσθηση και η ευχέρεια να μπορούμε να γνωρίζουμε τα συναισθηματικά σήματα του άλλου εμπλέκεται σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες. Όπως έχει αναφερθεί στο Β΄ Παγκόσμιο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων *«το κλειδί αναγνώρισης των συναισθημάτων του άλλου βρίσκεται στην ικανότητα αναγνώρισης και ερμηνείας των μη λεκτικών στοιχείων της επικοινωνίας. Να μπορεί να αναλύει τον τόνο της φωνής, να ερμηνεύει τις χειρονομίες ή την έκφραση του προσώπου του»* (Παναγιωτόπουλος, & Παναγιωτοπούλου, 2005).

Η αναλυτική νοημοσύνη σχετίζεται με προβλήματα των οποίων η καλύτερη λύση είναι διαθέσιμη, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με συμπεριφορές που δεν οδηγούν στην αντικειμενική λύση ενός προβλήματος αλλά οι διαφορετικές απαντήσεις είναι εκείνες που μπορούν να οδηγήσουν στην επιθυμητή έκβαση (Τσιάρας, 2014: 154).

3.2 ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΤΟΥΣ

Σύμφωνα με τον Heppner, η επίλυση προβλημάτων ορίζεται ως ο τρόπος για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που παρουσιάζονται, όταν τα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με εμπόδια. Με άλλα λόγια, η έννοια της επίλυσης προβλημάτων ισοδυναμεί με την έννοια της αντιμετώπισης προβλημάτων (Heppner, & Petersen, 1982). Για να μπορέσουν όμως τα άτομα να επιτύχουν την ορθή αντιμετώπιση των προβλημάτων περνούν μέσα από γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες. Έχει αποδειχθεί ότι τα άτομα που δεν είναι σε θέση να λύσουν ένα πρόβλημα είναι πιο επιρρεπή στο άγχος και την ανασφάλεια, καθώς δεν έχουν εξοπλιστεί με τις απαραίτητες δεξιότητες, για να κατανοήσουν το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν (Heppner & Baker, 1997· Heppner, Baumgardner, & Jackson, 1985).

Τα προβλήματα που μπορούν να παρουσιαστούν στην εργασία και στη ζωή είναι απρόσμενα. Κάποια μπορεί να λυθούν σύντομα και κάποια όχι. Ένα πρόβλημα (ή προβληματική κατάσταση) σχετίζεται με την επιθυμία να βρεθούν οι άγνωστες πηγές του. Το πρόβλημα λοιπόν ορίζεται ως η κάθε κατάσταση της ζωής ή της εργασίας (παριστάμενης ή αναμενόμενης), που απαιτεί μια απάντηση ή λύση, αλλά οι εμπλεκόμενοι δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες να το αντιμετωπίσουν. Η αιτία μπορεί να προέρχεται είτε από το ίδιο το περιβάλλον (π.χ., αντικειμενικές εργασιακές απαιτήσεις) ή από το ίδιο το άτομο (D'Zurilla, Lawrence, & Chang, 2004 : 12)

Η θεωρία της επίλυσης προβλημάτων ασχολείται με εκείνα που δεν λύνονται εύκολα και θεωρεί ότι υπάρχει πάντα μια απάντηση σ' αυτά. Οι άνθρωποι απευθύνονται σε ειδικούς, νομίζοντας πως θα τους βρουν εκείνοι τη λύση, ενώ ουσιαστικά οι ειδικοί από την πλευρά τους βοηθούν απλά στην επίλυση όσων προβλημάτων απασχολούν τους ασθενείς τους (Halpern, 1989).

Ένα ιδιαίτερο πρόβλημα μπορεί να είναι μια συγκεκριμένη περίπτωση (π.χ. ένα γεγονός στον εργασιακό χώρο ή μια οξεία ασθένεια), μια σειρά επαναλαμβανόμενων ενεργειών (π.χ., η επανάληψη παράλογων απαιτήσεων από τον εργοδότη, η επανειλημμένη παραβατική συμπεριφορά ενός εφήβου), ή μία χρόνια, σε εξέλιξη κατάσταση (π.χ., συνεχής πόνος, πλήξη, ή τα συναισθήματα της μοναξιάς).

Το πρόβλημα στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι ένα ιδιαίτερο είδος, όπου το εμπόδιο είναι μια σύγκρουση όσον αφορά κυρίως τις απαιτήσεις ή τις προσδοκίες των

ατόμων, που εμπλέκονται στη σχέση αυτή (D’Zurilla, Lawrence, & Chang, 2004). Οι εργοδότες θεωρούν εξίσου ίσως και παραπάνω σημαντικό οι υπάλληλοι να έχουν εκτός από τις τεχνικές δεξιότητες και ικανότητες όπως της ομαδικής εργασίας, της επικοινωνίας, της συγκέντρωσης, της διαπραγμάτευσης και των δημοσίων σχέσεων, της δεξιοτεχνίας και της επίλυσης προβλημάτων (Joswiak, 2004:19· **Albert**, 1980). Για να κατανοηθεί η προβληματική κατάσταση που μπορεί να προκύψει μεταξύ των σχέσεων των μελών που συμβιώνουν σε μια ομάδα, πέραν της οικογενειακής, σύγχρονοι ερευνητές προχώρησαν στην αναζήτηση των πηγών των προβλημάτων και των συσχετίσεων τους (Dereli-İman, E. 2013). Προβλήματα, που αφορούν στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον και που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά όταν εκείνα μεταφέρονται στο υποσυνείδητο, επηρεάζοντας κατ’ επέκταση την προσωπική ισορροπία και αυτήν του στενότερου οικογενειακού κύκλου. Στη συνέχεια αναλύονται οι εργασιακές δεξιότητες όπως τις κατηγοριοποιούν σύγχρονοι ερευνητές των ανθρωπιστικών και κοινωνιολογικών σπουδών.

3.3 ΟΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ο Παληός σε μελέτη του αναφέρει τον όρο «δεξιότητες σταδιοδρομίας» και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα τέτοιων δεξιοτήτων (Παληός, 2003). Οι νέες απαιτήσεις για το εργατικό δυναμικό αναφέρονται τόσο σε αυξημένα προσόντα (εργασιακή εμπειρία, μεταπτυχιακές σπουδές, ξένες γλώσσες) όσο και στις «κομβικές δεξιότητες» και ικανότητες, στις ικανότητες «κλειδιά» (key skills, key competence) ως το διαβατήριο για την εργασία (Κάντας, 1996· Παλαιοκρασσάς, 2004). Η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει ένα σύνολο εσωτερικών ποιοτικών ιδιοτήτων, που βοηθούν το άτομο να μπορεί να αντιμετωπίζει τις διάφορες απαιτήσεις της εργασίας και της ζωής και να προσαρμόζεται και δεν αφορούν μόνο το στενό πλαίσιο των επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις απαιτήσεις κάθε θέσης εργασίας (Χαροκοπάκη, 2005:139) Έτσι, οι παράμετροι που διαμορφώνουν το πλαίσιο των προσόντων του σύγχρονου εργαζόμενου, δεν σχετίζονται απλώς και μόνο με την απόκτηση εξειδικευμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά και με ζητήματα οργάνωσης και συμπεριφοράς. Το άτομο καλείται να διαπραγματεύεται και

συναλλάσσεται απέναντι στους όρους που θέτει η αγορά εργασίας (Χαροκοπάκη, 2003· Κρίβας, 2001)

Η Αργυρώ Χαροκοπάκη κατηγοριοποιεί τις δεξιότητες σε 3 κατηγορίες:

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι δεξιότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με εργασιακές λειτουργίες (τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες).

Στη δεύτερη κατηγορία των «δεξιοτήτων σταδιοδρομίας» τοποθετεί τις «κοινωνικές» και «προσωπικές δεξιότητες» και τις κατηγοριοποιεί σε:

α) νοητικές (ορθής κρίσης, κριτικής ανάλυσης, προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, βασικές ικανότητες στα μαθηματικά, τις επιστήμες και την τεχνολογία, ικανότητα μάθησης, αυτομάθησης και αυτοδιδασκαλίας, ανάκτησης και επεξεργασίας πληροφοριών, ικανότητα δια-βίου μάθησης και εκπαίδευσης.

β) επιχειρηματικές (ανάληψη κινδύνου, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα, αυτοπεποίθηση, λήψης αποφάσεων, νεωτερισμός και καινοτομία, ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλίας, αντοχή στην πίεση.

γ) εκείνες που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και λειτουργούν ως σημαντικές δεξιότητες στο πεδίο του management (επικοινωνία, διαπραγμάτευση, υπευθυνότητα, αυτοδιαχείριση, ανάληψη ευθύνης, δημιουργική πρωτοβουλία).

δ) διαπροσωπικές (ικανότητα συνεργασίας και συμμετοχής σε ομάδα, σε ομαδική ή διαδικτυακή εργασία, συμμετοχικότητα, ανοχή, προσαρμοστικότητα, χειρισμός συγκρούσεων) και ικανότητα οργάνωσης, η επίλυση προβλημάτων, δεξιότητες αυτόνομης εργασίας και η ικανότητα αυθύπαρκτης δράσης, ανάληψης πρωτοβουλίας κ.ά.

Στην τρίτη κατηγορία, τοποθετεί τις «διακρατικές ικανότητες», «ευρωδεξιότητες» και «διαπολιτισμικές δεξιότητες», αφού το άτομο δρα σε διακρατικό ή διεθνές επαγγελματικό επίπεδο.

Η επιβίωση μιας κοινωνίας φαίνεται ότι θα εξαρτηθεί από το βαθμό που αναπτύσσει το έμψυχο δυναμικό της, καθώς η παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών στηρίζεται όλο και περισσότερο στο συνδυασμό γνώσεων και δεξιοτήτων των ανθρώπων. Η εκπαίδευση λοιπόν, μπορεί να βοηθήσει τις σύγχρονες κοινωνίες να αξιοποιήσουν πιο αποτελεσματικά το έμψυχο δυναμικό τους, με διαδικασίες που θα αποσκοπούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων και των

βασικών δεξιοτήτων τους (δημιουργικότητα, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνιακή ικανότητα) (Παναγιωτόπουλος, & Παναγιωτοπούλου, 2005)

Στη σύγχρονη αγορά εργασίας παρατηρούνται δυο τύποι εργαζομένων ή ανερχόμενων εργαζομένων. Εκείνοι που χαρακτηρίζονται από υπερειδίκευση και εκείνοι που χαρακτηρίζονται από υποεκπαίδευση. *«Οι δύο αυτές τάσεις, της επαγγελματικής υπερειδίκευσης μιας μικρής μειοψηφίας στελεχών και της υποειδίκευσης ενός σημαντικού μέρους του ανθρώπινου δυναμικού, δημιουργούν ένα χάσμα στον κοινωνικό ιστό και οξύνουν τις ανισότητες, υπονομεύοντας έτσι την κοινωνική συνοχή με απρόβλεπτα αποτελέσματα»* (Βεργίδης, 1999: 38).

Είναι ευρέως αποδεκτό, ότι η εκπαίδευση αποτελεί αποδέκτη των πιέσεων που ασκούν κυρίως οι τεχνολογικοί και οικονομικοί θεσμοί της κοινωνίας (Jarvis, 2004:26).

Στην εκπαίδευση ενηλίκων λοιπόν οποιασδήποτε βαθμίδας κρίνεται αναγκαίο ένα νέο είδος γνώσης. Το κάθε άτομο θα πρέπει να επεξεργάζεται την υφιστάμενη γνώση του και να την προσαρμόζει σε ποικίλες καταστάσεις, καθώς η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν ολοκληρώνεται με τη μεγιστοποίηση της γνώσης, αλλά με τη διεύρυνση των κοινωνικών και προσωπικών ικανοτήτων που βοηθούν το άτομο να αντιμετωπίζει ποικιλία καταστάσεων συχνά απρόβλεπτων.

Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων γίνεται θεμελιώδες εφόδιο όλων των τύπων εκπαιδευομένων που προετοιμάζονται για την επαγγελματική αποκατάσταση ή όλων εκείνων των εργαζομένων που αναζητούν την εξέλιξη και την εδραίωση τους στην αγορά εργασίας.

Έρευνες έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα, ότι μεταξύ των συνθηκών που συντελούν στην όξυνση του αποκλεισμού από την αγορά εργασίας συγκαταλέγονται τα εξής: η έλλειψη βασικών επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων, η έλλειψη επικοινωνίας με το ευρύτερο περιβάλλον, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης ως αποτέλεσμα όλων των παραπάνω συνθηκών καθώς και η αναντιστοιχία ανάμεσα στην προσφορά και τη ζήτηση στην αγορά εργασίας (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 1999).

Όπως πολύ εύστοχα αναφέρουν στην έρευνα τους για τις δεξιότητες στον εργασιακό χώρο ο Παναγιωτόπουλος και η Παναγιωτοπούλου *«αναβαθμίζοντας τις δεξιότητες των πολιτών υπάρχει δυνατότητα να προληφθεί ή και να αντιμετωπισθεί η*

κοινωνική πόλωση, εφόσον είναι ιδιαίτερα ανησυχητική η διαπίστωση πως αν τα άτομα που αναζητούν μια θέση εργασίας αποκλείουν ολόκληρους εργασιακούς κλάδους από την προσπάθειά τους, θεωρώντας ότι δε διαθέτουν τα αναγκαία προσόντα και δεξιότητες, αυξάνουν τις πιθανότητες να βιώσουν πολυάριθμα και μακροχρόνια διαστήματα ανεργίας. Οι ελλείψεις αυτών των δεξιοτήτων μπορούν να οδηγήσουν ακόμα και τους διανοητικά ευφύστερους αφενός σε απανωτές κοινωνικές αποτυχίες και αφετέρου στον αποκλεισμό τους από το χώρο της αγοράς».

Η κινητικότητα που υπάρχει για διαρκή κατάρτιση, κρίνεται μάλλον αναγκαία αφού δημιουργείται 'χάσμα των δεξιοτήτων' μεταξύ των υπερεκπαιδευμένων και υποεκπαιδευμένων, ένα φαινόμενο που είναι αλληλένδετο με την εδραίωση υψηλών ποσοστών ανεργίας. «Βέβαια η ανεργία δεν είναι μόνο μια απλή οικονομική μεταβλητή. Εκτός από την απαρίθμηση ποσοστών και τάσεων ορίζονται ανθρώπινες υπάρξεις και καταστάσεις» (Δεδουσόπουλος, 2002: 38). Στον αντίποδα της ανεργίας βρίσκεται η μάθηση όχι μόνο με την σύγχρονη οικονομική αλλά και με την κοινωνική διάσταση. Η μάθηση «αποτελεί διεργασία που συνεχίζεται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου και έχει αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία καθώς η ταχύτητα εμφάνισης αλλαγών στην κοινωνία έχει αυξηθεί τόσο, ώστε τα μέλη της να είναι σχεδόν υποχρεωμένα να εξακολουθούν να μαθαίνουν προκειμένου να παραμείνουν μέλη» (Jarvis, 2004:25).

Στη σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία, επιβάλλεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μέτρων πολιτικής, τα οποία θα προϋποθέτουν την άμβλυνση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων και την αποτελεσματική προστασία των εργαζομένων απέναντι στις μεταβολές, προκειμένου να μην οδηγηθούν σε κοινωνικό αποκλεισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

4.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο Βεργίδης (1999) όπως αναλύσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, αναγνωρίζει τον κοινωνικό διαχωρισμό που έχει διαμορφωθεί μεταξύ των υπερ - εκπαιδευμένων και εξειδικευμένων εργαζομένων που έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, το οποίο προκαλείται από την ανάγκη εξειδίκευσης στις νέες ειδικότητες και των υπο-εκπαιδευμένων, που αναπτύσσονται που περιθωριοποιούνται στη δευτερεύουσα αγορά εργασίας και που συνήθως απασχολούνται στις πιο ανεπιθύμητες και κακοπληρωμένες εργασίες ή μένουν άνεργοι χωρίς αυτό να αποτελεί γεγονός.

Η προσπάθεια της ευρωπαϊκής ένωσης και των χωρών της να εισάγει στην εκπαιδευτική της πολιτική προγράμματα όπως αυτά των ΣΔΕ έχει σχέση με την ανθρωπιστική διάθεση αλληλεγγύης και βοήθειας σε άτομα που αντιμετωπίζουν τον κοινωνικό αποκλεισμό (Μαγγόπουλος 2011:202) Ο αποκλεισμός αυτός μπορεί να συμβαίνει είτε λόγω γνωστικών αδυναμιών είτε λόγω ανεπάρκειας κοινωνικών γενικότερα και προσωπικών δεξιοτήτων ειδικότερα.

Η καταπολέμηση απειλής αποκλεισμού έχει άμεση σχέση με την καταπολέμηση της υποεκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (1995: 3-5) η προβληματική της επικεντρώνεται σε κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, η έλλειψη κοινωνικής εκπαίδευσης και η απαξίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι κάποιοι από τους λόγους ύπαρξης της υποεκπαίδευσης. Κάνοντας λόγο για υποεκπαίδευση στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων η σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται στα άτομα εκείνα που δεν έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες με αποτέλεσμα να μην έχουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας αλλά και να μην μπορούν να δραστηριοποιηθούν πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά στην καθημερινή ζωή (Ευστράτογλου, 1999· Μαγγόπουλος 2011:205).

Τα ΣΔΕ ανήκουν στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών σχεδιασμών που συνέβησαν, για να συμβάλλουν όχι μόνο στον κοινωνικό αποκλεισμό αλλά και στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό (Βλαχόπουλος, 2015: 171-172). Μιλώντας για κοινωνικό αποκλεισμό εννοούμε στην περίπτωσή μας εκείνον τον όρο ως παρεμπόδιση στην απορρόφηση

του δημόσιου και κοινωνικού πλούτου. Τα δημόσια και κοινωνικά αγαθά όπως εκπαίδευση, υγειονομική περίθαλψη κλπ., χρειάζεται να απολαμβάνονται από όλες τις μερίδες του πληθυσμού ειδάλλως η έλλειψή τους οδηγεί σε καταστάσεις περιθωριοποίησης.

Στη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει ότι οι κοινωνίες της Ευρώπης είναι υπόχρεες να αντιμετωπίσουν την παγκοσμιοποίηση της κοινωνίας, την επιστημονική και κοινωνική επανάσταση (Βλαχόπουλος, 2015: 138-139). Όπως αναφέρει ο Βλαχόπουλος δικαιολογούν την πεποίθηση αυτή υποστηρίζοντας πως η ορθή αντιμετώπιση των παραπάνω θα φέρει αλλαγές στην οργάνωση της εργασίας. Για να φτάσουν όμως σε αυτό το αποτέλεσμα οι λαοί θα πρέπει να υποστηρίξουν την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Αυτή η σκεπτική που επικρατεί διεθνώς δικαιολογεί και τους στόχους και την λειτουργία των ΣΔΕ που αναφέρονται στο επόμενο κεφάλαιο.

4.2 Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΩΝ ΣΔΕ

Σύμφωνα με το άρθρο 2 του Κανονισμού 5953/23-06-2014 για την Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) της Γενικής γραμματείας δια βίου μάθησης του υπουργείου παιδείας και θρησκευμάτων που βασίστηκε στο Π.Δ. 132/1989, τον νόμο 2525/ 1997, τον νόμο 3879/2010 και τον νόμο 4186/2013 σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας.

Στο πλαίσιο των παραπάνω αρχών του κανονισμού όπως αναφέρεται, τα Σ.Δ.Ε θα πρέπει να επιδιώκουν τη συνεργασία και τη σύμπραξη με όλους τους αρμόδιους κοινωνικούς φορείς για την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνονται τα σχολεία. Επίσης να ακολουθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων και να δίνουν έμφαση στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Να καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και να βοηθούν τους

εκπαιδευομένους να διαμορφώνουν θετικές στάσεις, ως ενεργοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας, σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Να διαμορφώνουν ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.). Να συνεργάζονται μεταξύ τους και να αναπτύσσουν κοινές δράσεις.

Συγκεκριμένα οι στόχοι των Σ.Δ.Ε. είναι:

- Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω.
- Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική – οικονομική ένταξη και ανέλιξη.
- Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων.
- Η συμβολή στην ένταξή τους ή στη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο της εργασίας. Στα Σ.Δ.Ε. υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εντάσσονται στη γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων. Η χρονική διάρκεια της εκπαίδευσης (Σ.Δ.Ε.) είναι δύο (2) σχολικά έτη. Στη χώρα μας λειτουργούν 57 ΣΔΕ και 68 Παραρτήματα. Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα καλύπτει 25 ώρες (20 ώρες καλύπτονται από Γραμματισμούς, 2 ώρες από Συμβουλευτικές Υπηρεσίες και 3 ώρες από σχέδια δράσης (projects). Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι δυνατόν να τροποποιείται καθ' όλη τη διάρκεια.

Τα έτη εκπαίδευσης δεν αντιστοιχούν στα έτη εκπαίδευσης του τυπικού Γυμνασίου. Μόνο όταν ο εκπαιδευόμενος ολοκληρώσει επιτυχώς την εκπαίδευσή του, μπορεί να αποκτήσει απολυτήριο τίτλο που είναι ισότιμος με τον απολυτήριο τίτλο του τυπικού Γυμνασίου.

4.3 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΔΕ

Τα προγράμματα σπουδών είναι ανοικτά και ευέλικτα. Αφετηρία της κατάρτισής τους είναι η διάγνωση των αναγκών σε γνώσεις αλλά και δεξιότητες των εκπαιδευομένων. Ο βασικός πυρήνας του προγράμματος σπουδών συγκροτείται από τον Γλωσσικό (ελληνική γλώσσα), τον Αριθμητικό, τον Πληροφορικό, τον Γλωσσικό

(αγγλική γλώσσα), τον Κοινωνικό, τον Περιβαλλοντικό, και τον Επιστημονικό Γραμματισμό και την Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή.

Στοχεύει στην παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων σχετικών με τη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα, τη χρήση των αριθμών στην καθημερινή ζωή, τη σύγχρονη τεχνολογία και ιδιαίτερα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τις φυσικές επιστήμες, τη χρήση της αγγλικής γλώσσας, τις κοινωνικές επιστήμες, το φυσικό περιβάλλον, τον πολιτισμό, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευομένων ως ενεργών πολιτών, την επαγγελματική και εργασιακή ζωή, τις προσωπικές επιλογές και ενδιαφέροντα (καλές τέχνες, μουσική, άθληση κ.ά.).

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε πως τα βασικά σημεία των στόχων των ΣΔΕ επικεντρώνονται όχι μόνο στις γνώσεις νέων τεχνολογιών, ξένων γλωσσών αλλά και στην καλλιέργεια της προσωπικότητας τους και της κριτικής τους ικανότητας, τη βελτίωση των βασικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η ίδρυση των ΣΔΕ μέχρι στιγμής θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος τουλάχιστον όσον αφορά τα πρότυπα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η διαφορετική πολιτική των χωρών αποτελεί τροχοπέδη στη λειτουργία τους, αφού η ύπαρξη τους σχετίζεται με τη χρηματοδότηση ευρωπαϊκών κονδυλίων όπως αναφέρεται και στη νομοθεσία περί λειτουργίας των ΣΔΕ.

Η ύπαρξη τους καταπολεμά τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ο σχεδιασμός του προγράμματός τους σχετίζεται με τις αρχές της «Κριτικής Θεωρίας» όπου η ανάπτυξη της αυτοκριτικής, της κριτικής, της ελευθερίας, της αλληλεγγύης και της αντίστασης σε κάθε χειραγώγηση αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της φιλοσοφίας τους (Μαγγόπουλος 2011:211).

Με την κριτική θεωρία αμφισβητήθηκαν οι κοινωνικές δομές εξουσίας και δημιουργήθηκε ένα ολόκληρο κίνημα τόσο στην κοινωνικές επιστήμες όσο και στο χώρο της παιδαγωγικής. Ο συσχετισμός επιστήμης και κοινωνίας συνδυαζόταν με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες της μάθησης.

Στα ΣΔΕ φαίνεται ότι αξιοποιείται ως ένα βαθμό το υπόβαθρο αυτής της θεωρίας και εστιάζεται το ενδιαφέρον στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι μπορούν να εισέλθουν σε μια διεργασία χειραφέτησης, με κριτική σκέψη απέναντι στο περιβάλλον που διαμορφώνεται εκείνη τη στιγμή και σε εκείνο που έχουν υιοθετήσει από τις πολιτισμικές τους επιρροές.

Βασικό είναι ότι τα σχολεία αυτά διαφοροποιούνται από τα τυπικά σχολεία. Η συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οδηγούν στην υποστήριξη του βασικού άξονα της φιλοσοφίας της διδασκαλίας των ΣΔΕ. Εκείνης της παρεμβατικής - διερευνητικής διδασκαλίας και της ενσωμάτωσης του νέου υλικού στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά και νοητικά σχήματα που προκαλούν τον μετασχηματισμό. Ο εκπαιδευόμενος αναδομεί και αναθεωρεί με την βοήθεια εξατομικευμένων και καινοτόμων διαθεματικών συχνά, διδακτικών προσεγγίσεων (Λεβάκη, 2008:138).

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στα πλαίσια των παραπάνω προβληματισμών στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να ελέγξει αν η δραματική τέχνη συμβάλει και βελτιώνει την ανάπτυξη των προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων που σχετίζονται με το αίσθημα της αποφυγής, με την αυτοπεποίθηση και την αυτοδιαχείριση (personal control). Τα ερωτήματα συνάδουν με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνάς μας. Κατά τη θεωρητική προσέγγιση της έρευνας μας, κάναμε λόγο για την ανάγκη των εκπαιδευομένων να ενταχθούν κοινωνικά και να συμμετάσχουν κοινωνικά και εργασιακά ως ενεργοί πολίτες. Είναι αρκετές οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη δομή των ΣΔΕ, τη στάση των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των εκπαιδευομένων. Όμως είναι ελάχιστες έως μηδαμινές οι επιστημονικές έρευνες που επικεντρώνονται στο πρόγραμμα της Θεατρικής αγωγής στα ΣΔΕ.

Έτσι λοιπόν προέκυψαν τα παρακάτω ερωτήματα:

- i. Αν τα βιωματικά εργαστήρια της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση θα συνέτειναν στο να βελτιώσουν τη συναισθηματική ανάπτυξη του ενήλικα που σχετίζεται με την αυτοαντίληψη.
- ii. Ποια θα ήταν η εξελικτική πορεία των προσωπικών δεξιοτήτων που ερευνούνται. Της αυτοπεποίθησης, της αυτοδιαχείρισης και της τάσης αποφυγής καθώς και ποιες τεχνικές και μέθοδοι από την ΔΤΕ είναι εκείνες που μπορούν να χρησιμοποιούνται περισσότερο για την επίτευξη των ίδιων ή παρόμοιων στόχων.
- iii. Αν η αντιμετώπιση ενός οποιοδήποτε υποθετικού προβλήματος ή υποθετικής κατάστασης που θα παρουσιάζαμε δραματικά κατά τη διάρκεια του προγράμματος συμβάλλει στην δυναμική αντιμετώπιση προβληματισμών κατά την εύρεση εργασίας και κατά την εργασία. Αυτό συνδέεται με το

ερώτημα ποιες τεχνικές και μέθοδοι κατά τη διάρκεια του προγράμματος είναι εκείνες που θα απέδιδαν περισσότερο.

- iv. Ποιες άλλες δεξιότητες αλλά και ποια χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων θα μπορούσαν να βελτιωθούν με το πρόγραμμα της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση στα ΣΔΕ κι αν υπάρχει χώρος για έρευνες σε άλλα πεδία.

Πιο συγκεκριμένα:

- v. Λόγω της συνύπαρξης διαφορετικών εθνοτήτων τα ΣΔΕ έχουν χαρακτήρα πολυπολιτισμικό και διαπολιτισμικό. Έτσι λοιπόν προέκυψε το ερώτημα αν η ΔΤΕ συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεων των εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και μειώνει τη διάθεση ρατσισμού εφόσον υπάρχει.
 - vi. Αν η ΔΤΕ συμβάλλει στην καλύτερη διαχείριση καθημερινών προβλημάτων στην οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.
 - vii. Αν η ΔΤΕ βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευόμενων και ενισχύει τη συνεργατικότητα.
 - viii. Αν η ΔΤΕ αφυπνίζει ή ενισχύει τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων.
 - ix. Αν μπορεί η ΔΤΕ να συνδυαστεί με την αρχή του πολυγραμματισμού των ΣΔΕ και σε ποιους γραμματισμούς μπορεί να συμβάλλει βελτιωτικά.
- Επίσης:
- x. Αν οι σχολικοί χώροι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι για τη φιλοξενία των βιωματικών εργαστηρίων της ΔΤΕ.

5.1.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η κύρια υπόθεση της έρευνας μας σύμφωνα με την προ έρευνα, τη βιβλιογραφική έρευνα και την εμπειρία μας ήταν ότι το πρόγραμμα της ΔΤΕ θα προήγαγε τις προσωπικές δεξιότητες- αυτοπεποίθηση, αυτοδιαχείριση – και θα μείωνε την τάση αποφυγής στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων στον κοινωνικό γενικότερα και στον εργασιακό τομέα ειδικότερα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων ΣΔΕ. Επιπλέον υποθέσαμε ότι θα βελτιώνε και άλλες δεξιότητες όπως: Της αυτοαντίληψης, γνωστικές, γλωσσικές και γνωσιο - αντιληπτικές δεξιότητες. Θα ενίσχυε την αισθητική και δημιουργικότητα και θα βελτιώνε της

διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων, καθώς επίσης την ομαδικότητα και τη συνεργασία. Ταυτόχρονα θα ενίσχυε τον κοινωνική, περιβαλλοντική και πολιτισμική συνείδηση.

5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Μετά από έγκριση του διευθυντή και ενημέρωση του υποδιευθυντή για την έρευνα ζητήσαμε τη σύμφωνη γνώμη και έγκριση της καθηγήτριας του εργαστηρίου του θεατρικού αυτοσχεδιασμού και έκφρασης, για να χρησιμοποιήσουμε τις διδακτικές της ώρες για την υλοποίηση του προγράμματος. Μετά από παρουσίαση των στόχων μας και έπειτα από συζήτηση για τη μεταξύ μας συνεργασία και τη σύμφωνη γνώμη της για τη συμμετοχή της ως *κριτικής φίλης* και εμψυχώτριας στα βιωματικά εργαστήρια της έρευνας μας προχωρήσαμε στην ερευνητική διαδικασία. Ενημερώσαμε τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους για την παρουσία μας στο σχολείο. Επιλέξαμε τυχαία τον αριθμό των έξι ατόμων για να συμμετάσχουν στην πιλοτική έρευνα και να επιβεβαιώσουμε αν το ερωτηματολόγιο είναι ιδανικό για τη συγκεκριμένη έρευνα και ποιος θα είναι ο αριθμός των υποκειμένων που θα εφαρμοστεί κατά τη μελέτη περίπτωσης. Ενημερώσαμε για την έρευνα και τη διαδικασία της τους ενήλικες εκπαιδευομένους και τους ευχαριστήσαμε για τη συμμετοχή τους. Χωρίσαμε τα υποκείμενα σε ακριβή αριθμό ομάδων πειραματικών και ελέγχου και οργανώσαμε ανοικτή συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους της κάθε ομάδας σχετικά με τους λόγους για τους οποίους φοιτούν στο ΣΔΕ.

Μοιράσαμε πριν την έναρξη των βιωματικών εργαστηρίων τα ερωτηματολόγια και αφού απαντήθηκαν προχωρήσαμε σε συνεντεύξεις των ανοικτών ερωτήσεων σε μικρές ομάδες των συμμετεχόντων.

Ύστερα από την επεξεργασία των δεδομένων της προέρευνας σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα 12 εργαστηρίων σε διάστημα 2 μηνών, με τεχνικές και μεθόδους από την ΔΤΕ. Λόγω του ότι φιλοξενηθήκαμε σε συγκεκριμένη ώρα του ωρολογίου προγράμματος η διάρκεια του κάθε εργαστηρίου ήταν 60' έως 80' σε δυο διδακτικές ώρες με ένα διάλειμμα 10' ανάμεσα. Η συναντήσεις μας γίνονταν μια φορά την εβδομάδα αρχικά και αργότερα δύο με τρεις λόγω αναπληρώσεων. Προσαρμόσαμε το

πρόγραμμα μας σύμφωνα και με τους περιορισμούς που καταγράφουμε παρακάτω χωρίς να αποκλίνουμε από τους αρχικούς στόχους της ερευνάς μας.

Στις συναντήσεις μας με την πειραματική ομάδα όσον αφορά τα 12 βιωματικά εργαστήρια εφαρμόστηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης. Ο εμπυχωτής ήταν ο ίδιος ο ερευνητής με τη βοήθεια της παρατήρησης του *κριτικού φίλου* και αντίστροφα αφού η καθηγήτρια που είχε αναλάβει τις συγκεκριμένες διδακτικές ώρες ήταν έμπειρη θεατρολόγος. Έπειτα από τη διεξαγωγή όλων των εργαστηρίων όπου μοιράσαμε το ίδιο ερωτηματολόγιο των 32 ερωτήσεων και οργανώσαμε συνεντεύξεις σε ομάδες των 3-5 ερωτώμενων, προχωρήσαμε στην ποσοτική και ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων μας και καταγράψαμε τα αποτελέσματα και συμπεράσματα μας.

5.3 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ

Κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος λάβαμε υπόψη:

1. Τις ήδη υπάρχουσες ικανότητες των συμμετεχόντων ύστερα από συζήτηση με την καθηγήτρια του συγκεκριμένου τμήματος. Γνωστικές, ως προς το επίπεδο σπουδών και την προηγούμενη παρακολούθηση στα σχολεία. Κοινωνικές, ως προς τη συνεργατικότητα, τις επιθυμίες και τη διαχείριση του εαυτού στα πλαίσια της ομάδας.
2. Ζητήσαμε την άδεια του διευθυντή και μελετήσαμε το εκπαιδευτικό και γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων με αναφορά στους προσωπικούς τους φακέλους.
3. Λάβαμε υπόψη τις συζητήσεις – συνεντεύξεις με τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή σχετικά με τη λειτουργία των ΣΔΕ σήμερα και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.
4. Τον κανονισμό 5953/23-06-2014 σχετικά με τη δομή τους στόχους και τη λειτουργία των ΣΔΕ.
5. Τη μεθοδολογία της Δραματικής τέχνης που έχει εφαρμοστεί σε προηγούμενα προγράμματα εργαστηρίων σε ενήλικες εκπαιδευομένους αλλά και σε παιδιά και εφήβους, αναπροσαρμόζοντάς τα για τις συγκεκριμένες απαιτήσεις του συγκεκριμένου προγράμματος όπως αυτές αναφέρονται στο αντίστοιχο κεφάλαιο της συγκεκριμένης έρευνας.

6. Εργαστήρια που είχαμε εφαρμόσει ως εμπυχωτές ενηλίκων σε προηγούμενες συναντήσεις με ενήλικες άλλων κοινωνικών ομάδων.
7. Τις αντιδράσεις και την εξέλιξη της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

5.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ

Στην παρούσα ποσοτική έρευνα το δείγμα μας ήταν εκπαιδευόμενοι από τον Α΄ και Β΄ κύκλο σπουδών του 1^{ου} Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Κορυδαλλού .

Ο αριθμός του δείγματος αποφασίστηκε ύστερα από πιλοτική έρευνα σε 6 σπουδαστές και με βάση τον προσδιορισμό της τυπικής απόκλισης και του τυπικού σφάλματος καταλήξαμε στον παρακάτω αριθμό υποκειμένων. Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 36 εκπαιδευόμενοι. Από αυτούς 15 προέρχονταν από τον Α΄ κύκλο σπουδών και 21 από τον Β΄. Ο αριθμός των υποκειμένων της ομάδας παρατήρησης ήταν 18 ατόμων και παρέμεινε ο ίδιος στην ομάδα ελέγχου.

Στα βιωματικά εργαστήρια τα άτομα που συμμετείχαν, ήταν συνεπή στην παρουσία τους κατά το 90%.

Τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά ήταν τα ακόλουθα: γυναίκες και άντρες ηλικίας 20 έως 50.

Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 6 άντρες και 12 γυναίκες. Από αυτούς οι 8 εργάζονταν και οι υπόλοιποι ήταν άνεργοι. Οι 12 ήταν άγαμοι.

Στην ομάδα ελέγχου, 8 άντρες και 10 γυναίκες. Από αυτούς 7 ήταν εργαζόμενοι και οι υπόλοιποι άνεργοι. 4 από τους 18 εκπαιδευόμενους, ήταν άγαμοι.

5.5 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Η ερευνητική μελέτη βασίστηκε σε ημι -πειραματικό σχέδιο με προ-τεστ, και, μετά-τεστ αξιολόγηση. Για να ερμηνεύσουμε πιο ολοκληρωμένα τα αποτελέσματα της έρευνας μας χρησιμοποιήσαμε και ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν κατά τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων. Οι πηγές των στοιχείων ήταν το προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο στα μέλη της

πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στην αρχή, πριν από την ερευνητική παρέμβαση και επίσης εκ νέου μετά το τέλος της ερευνητικής παρέμβασης.

Η καταγραφή των αντιδράσεων κατά τη συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων καθώς και οι ερευνητικές ομαδικές συνεντεύξεις με το σχήμα των ανοικτών ερωτήσεων προς τους συμμετέχοντες κατά τη λήξη του προγράμματος. Καταλήξαμε στην τριγωνοποίηση των ερευνητικών μας δεδομένων με σκοπό να εξηγήσουμε τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων και φυσικά αν η έρευνα μας οδήγησε σε θετικά αποτελέσματα.

5.5.1. Η ΚΛΙΜΑΚΑ ΤΩΝ HEPPNER & PETERSEN

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε βασίζεται στην PSI κλίμακα των Heppner & Petersen (1982). Αποδώσαμε την κλίμακα στα ελληνικά, εφαρμόζοντας την αντίστροφη μετάφραση με την επιστημονική βοήθεια εξειδικευμένων ερευνητών.

Η παρούσα PSI αποτελείται από έξι-παράγοντες, στη μορφή των 32 ερωτήσεων, τύπου Likert και κατασκευάστηκε από τους συγγραφείς και ερευνά καθένα από τα πέντε στάδια επίλυσης προβλημάτων. Αυτή η κλίμακα είναι παράγωγη υπο- κλίμακα του μοντέλου της κοινωνικής επίλυσης προβλημάτων Social Problem Solving Inventory (SPS), που αναπτύχθηκε από τους D’Zurilla και Goldfried το 1971 και αργότερα αναπροσαρμόστηκε από τους D’Zurilla, Nezu, και Maydeu-Olivares (D’Zurilla, 1986; Nezu & D’Zurilla, 1989). Πάνω σε αυτήν οι Heppner και Petersen αναπροσάρμοσαν την κλίμακα «problem solving inventory» με ψυχολογικές κυρίως ερωτήσεις (D’Zurilla, Lawrence, & Chang, 2004).

Οι παράγοντες και οι εξαρτημένες μεταβλητές της κλίμακας της προσωπικής επίλυσης προβλημάτων είναι η αυτοπεποίθηση του ατόμου να επιλύει προβλήματα, η αποφυγή επίλυσης προβλημάτων και η αυτοδιαχείριση κατά τη παρουσίαση ενός προβλήματος. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές αφορούσαν στην οικογενειακή τους κατάσταση, στην εργασιακή τους κατάσταση και στην ηλικία.

Την αυτοπεποίθηση αντιπροσώπευαν οι ερωτήσεις:

5, 10,11,12,19,23,24,27,33,34,35 (βλ. παράρτημα 1)

Την αυτοδιαχείριση οι ερωτήσεις:

3, 14, 25, 26, 32 (βλ. παράρτημα 1)

Την αποφυγή οι ερωτήσεις:

1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30, 31 (βλ. παράρτημα 1)

Μοιράσαμε το ερωτηματολόγιο αφού πρώτα ενημερώσαμε προφορικά τους εκπαιδευόμενους για το περιεχόμενο του. Πριν παρουσιάσαμε τους εαυτούς μας και τους λόγους ύπαρξης μας στο ΣΔΕ.

Αφού κάθε άτομο συγκέντρωσε ένα προσωπικό σκορ από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων, τα σκορ ταξινομήθηκαν σε δύο στήλες, για τις μετρήσεις πριν και μετά. Προχωρήσαμε στη στατιστική ανάλυση και συσχέτιση των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS υιοθετώντας το παραμετρικό κριτήριο t-student για εξαρτημένα δείγματα.

Για τον έλεγχο ψυχομετρικών ιδιοτήτων των μέσων συλλογής δεδομένων το εργαλείο μέτρησης είχε υποβληθεί σε ανάλυση αξιοπιστίας από τους Heppner & Petersen το 1982. Το ερωτηματολόγιο είχε παρουσιάσει υψηλή αξιοπιστία 0,93 σύμφωνα με το συντελεστή Cronbach's Alpha.

5.5.2. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Στην αρχή της διαδικασίας οργανώσαμε ανοικτή συζήτηση με όλους τους εκπαιδευόμενους. Κατά τη διάρκεια της έρευνας πραγματοποιήσαμε κάποιες συνεντεύξεις ανεπίσημα και παράλληλα με τις καθιερωμένες συναντήσεις για τις βιωματικές δράσεις κυρίως για να διεκπεραιωθούν και να χτιστούν οι σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτή, του εμπυχωτή και των εκπαιδευομένων και για να επισημανθούν οι έννοιες προς διερεύνηση και η κατανόηση τους. Επίσης πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις που επιδιώκαμε σχεδόν κάθε φορά με το κλείσιμο της βιωματικής δράσης και εφόσον κρινόταν απαραίτητο. (βλ. παράρτημα 2) Το ίδιο και κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων όπως απαιτούσαν συγκεκριμένες μέθοδοι όπως αυτή του *διαδικαστικού δράματος* και του *μανδύα του ειδικού*.

Κάποιες άλλες έγιναν τυπικά, με τη λήξη του προγράμματος όπως προαναφέραμε, κυρίως για να εμπλουτίσουμε τα στοιχεία της έρευνας μας και να μπορέσουμε να έχουμε όσο περισσότερες ενδείξεις για την ενδεχόμενη επιτυχία του. Σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να ελέγξουμε τις βασικές έννοιες των παραγόντων που ερευνούσαμε και να στηριχτούμε στην αυθόρμητη άποψη των ενηλίκων

εκπαιδευομένων που μπορεί να εκφραζόταν κατά τη συζήτηση μας (βλ. Παράρτημα 3).

Οι συνεντεύξεις στηρίχτηκαν στη μέθοδο των ανοικτών ερωτήσεων. Χωρίσαμε το δείγμα μας σε 3 ομάδες των 5, των 4 των 9 ατόμων αντίστοιχα. Η ανομοιομορφία του αριθμού των ερωτηθέντων σε κάθε ομάδα είχε να κάνει με τη δυσκολία να συγκεντρωθούν όλοι οι εκπαιδευόμενοι αφού οι ερωτήσεις έγιναν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή των μαθημάτων άλλων διδακτικών ωρών και με τη σύμφωνη γνώμη του καθηγητή οπότε και ήταν δύσκολο να συγκεντρωθούν ταυτόχρονα.

Η μαγνητοφώνηση των απαντήσεων των ερωτηθέντων έγινε με την έγκριση τους και οι περισσότεροι ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν. Απομαγνητοφωνήσαμε τις συνεντεύξεις και τις ομαδοποιήσαμε με βάση την θετική και την αρνητική προσέγγιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες (Βλ. πίνακες 3, 4, 5).

5.5.3. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Κατά τη διαδικασία καταγραφής όσων συνέβαιναν στη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος θεωρήσαμε σωστό να εκμεταλλευτούμε την κοινή ιδιότητα του εμπυχωτή - ερευνητή και της εκπαιδύτριας ενηλίκων του συγκεκριμένου ΣΔΕ και να χρησιμοποιήσουμε εκείνη ως τον άμεσο *κριτικό φίλο* της έρευνας που διεξαγόταν. Έτσι μας δόθηκε η δυνατότητα της εναλλαγής ρόλων όποτε κρινόταν απαραίτητο, ώστε να μπορούμε ως ερευνητές να έχουμε αντικειμενικότερη άποψη για τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Οργανώσαμε μια μελέτη περίπτωσης παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά της ομάδας της συγκεκριμένης σχολικής τάξης, εξερευνώντας βαθιά και αναλύοντας συστηματικά τα δεδομένα παρατήρησης. Εμπλακήκαμε και οι δυο ως εμπυχωτρίες στις δραστηριότητες αλλά και ως παρατηρήτριες. Καταγράψαμε τις παρατηρήσεις μας με προσοχή και με πληρότητα, ώστε να μπορέσουμε να ανακαλέσουμε στην μνήμη μας τα γεγονότα με επάρκεια για να μπορέσουμε να τα συσχετίσουμε κατά την τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων.

5.5.4. ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΩΝ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

Κατά τη διάρκεια των βιοματικών εργαστηρίων χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές και μέθοδοι όπως αυτές του διαδικαστικού δράματος, του κοινωνικού θεάτρου, του θεάτρου εικόνας, ασκήσεις μνήμης φαντασίας και συναισθημάτων, τεχνικές ενσωμάτωσης και ομαδοποίησης, παιχνίδια ρόλων και τεχνικές επινόησης. Εφαρμόσαμε εκείνες που έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν από επιστήμονες παιδαγωγούς, θεατρολόγους και εμπνευστές όλων των ηλικιακών ομάδων, εμπλουτίζοντας και προσαρμόζοντας κάποιες στον προκαθορισμένο σχεδιασμό της έρευνας.

Ξεκινήσαμε από τις πολύ απλές ασκήσεις και καταλήξαμε στις πιο σύνθετες και στα σύνθετα δρώμενα. Σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν πριν την έναρξη των δράσεων, προσαρμόσαμε κάποιες ασκήσεις στο πρόγραμμα παρέμβασης και επισημάναμε τα σημεία. Επίσης, αυτό έγινε και σύμφωνα με τις συζητήσεις με τους εκπαιδευόμενους για τους λόγους που επέλεξαν το συγκεκριμένο εργαστήριο, αφού εκείνο προτεινόταν στο πλαίσιο της ελεύθερης επιλογής των μαθημάτων του ΣΔΕ.

Όλοι όσοι επέλεξαν το εργαστήριο της *θεατρικής έκφρασης και αυτοσχεδιασμού* είχαν εκφράσει την επιθυμία στην καθηγήτρια τους και σε εμάς αργότερα, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και την ανάγκη τους να μάθουν να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς προσωπικά κωλύματα και ενδοιασμούς. Έτσι επιλέξαμε απλές ασκήσεις έκφρασης στα πλαίσια του θεατρικού παιχνιδιού για να ξεπεράσουν τους δισταγμούς τους. Αυτό επιτεύχθηκε όχι με ιδιαίτερη δυσκολία αφού από την απλή παρουσία τους σε κύκλο και τη γνωριμία τους με την ομάδα έμπαιναν στο πλαίσιο της θεατρικής εκφραστικότητας και δημιουργίας ασυναίσθητα. Επινοήσαμε τεχνάσματα για να επιτύχουμε τη συνοχή της ομάδας.

Επιλέξαμε ορισμένα θέματα που είχαν να κάνουν με τον καθημερινό βίο που κάθε πολίτης αυτής της χώρας αντιμετωπίζει, για να τους αφυπνίσουμε την ικανότητα της λήψης αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων. Επιλέξαμε θέματα λοιπόν που σχετίζονται με τον κοινωνικό περίγυρο στο στενό και στο ευρύτερο περιβάλλον. Κατά τη διάδραση θίξαμε θέματα που αφορούν στον εργασιακό χώρο και τις σχέσεις μας με τους άλλους και κυρίως την αναγνώριση του εαυτού.

Πρωταρχικό μέλημα ήταν η ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας όπως με τις ασκήσεις συνεργασίας. πχ. *Φτιάξτε μια ουρά με κλειστά μάτια* (βλ. παράρτημα). Καθώς επίσης την προώθηση της συζήτησης διαφόρων ζητημάτων που καλούνταν να ερευνήσουν. Την παρακίνηση για δημιουργική έκφραση και τη δραματοποίηση που προέκυπτε από τις συζητήσεις σε ομάδες – με τυχαία επιλογή - που κάθε φορά γίνονταν ανάλογα με το προσχεδιασμένο πρόγραμμα.

Επιμείναμε στις ασκήσεις της αυθόρμητης έκφρασης και αυτοσχεδιασμού – από την τεχνική της *ιδεοθύελλας* έως την *παγωμένη εικόνα* αλλά και εκτενέστερα - αφού οι εκπαιδευόμενοι δεν είχαν παρακολουθήσει ανάλογα εργαστήρια Δραματικής Τέχνης. Όπως αναφέραμε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα βιωματικά εργαστήρια, ενεργοποιούν τη φαντασία και τον δημιουργικό λόγο.

Κατά τη βιωματική δράση της έρευνάς μας όπως προαναφέραμε, στηριχθήκαμε σε συγκεκριμένες τεχνικές και μεθόδους αλλά επινοήσαμε και νέους τρόπους προσέγγισης ανάλογα με τη δυναμική που κάθε φορά παρουσίαζε η πειραματική ομάδα. Παρακάτω θα προχωρήσουμε σε μια διεξοδική αναφορά των 12 εργαστηρίων που σχεδιάσαμε όσον αφορά τους στόχους του καθενός από αυτά σχετικά με την επίτευξη των στόχων της έρευνας.

Η λεπτομερής διεξαγωγή του ερευνητικού προγράμματος όπως εφαρμόστηκε, με τις μεταβολές που ενδεχομένως χρειάστηκαν, καθώς και ο έλεγχος παρατήρησης και επαλήθευσης παρουσιάζονται στο παράρτημα.

1^η και 2^η συνάντηση

Στην εναρκτήρια αλλά και στη 2^η συνάντηση, επικεντρωθήκαμε σε απλές ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού και απλές ασκήσεις έκφρασης και απελευθέρωσης του σώματος.

Στόχοι μας ήταν η γνωριμία με εμάς και με τους άλλους. Με τη βοήθεια απλών τεχνικών, να ακουστούν τα χαρακτηριστικά και οι απόψεις των μελών της ομάδας σ' ένα χαρούμενο περιβάλλον. Επίσης, έπρεπε να παρακινήσουμε την απελευθέρωση των συμμετεχόντων και να βοηθήσουμε στην αποβολή ενδεχόμενης ανασφάλειας που μπορεί να υπάρχει. Θέλαμε να δημιουργήσουμε ένα θετικό και ασφαλές κλίμα αποδεσμευμένο από τις εντάσεις. Επιδιώξαμε την κατανόηση και την αντίληψη της έννοιας «Ομάδα». Αφήσαμε να γίνουν αντιληπτές οι ανάλογες συμβάσεις που

χρειάζεται κάθε φορά να εφαρμόζουμε κατά την είσοδό μας στην τάξη και κατοχυρώσαμε το συμβόλαιο της ομάδας μας, έτσι ώστε να μπορούμε να αρχίζουμε και να τελειώνουμε κάθε φορά τοποθετημένοι σε κύκλο χωρίς να χρειάζεται να γίνονται υποδείξεις.

Κατά τη 2^η συνάντηση μας επιμείναμε στο συμβόλαιο της ομάδας μας και προσθέσαμε σε αυτό λέξεις και ήχους όπως ένα μουσικό όργανο. Για τη διευκόλυνση και την κατανόηση των δραστηριοτήτων που δανειστήκαμε από το Θέατρο εικόνας και που σκοπεύαμε να ακολουθήσουμε στις επόμενες συναντήσεις μας εστίασαμε την προσοχή μας στη λέξη «παγώνω» δημιουργώντας αυθόρμητες σωματοποιημένες εικόνες. Εστίασαμε στη δημιουργία ομάδων αρχικά των δύο και αργότερα περισσότερων ατόμων. Στόχος ήταν να αρχίσουν να συγκεντρώνονται και να παρατηρούν, έτσι ώστε να ενισχυθεί ή αφυπνιστεί η κριτική σκέψη. Να μιμούνται και να εκτίθενται με σκοπό την απελευθέρωση της έκφρασης και της φαντασίας. Να μάθουν να συνεργάζονται. Επινοήσαμε παιχνίδια ενσωμάτωσης. Ενεργοποιήσαμε τις αισθήσεις με τις ασκήσεις διαμόρφωσης προπλασμάτων με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης.

3^η συνάντηση

Στόχοι: να επιμείνουμε στην συνεργατικότητα ξεκινώντας από το δέσιμο της ομάδας σε κύκλο με τη βοήθεια ασκήσεων ρυθμού. Ενσωμάτωση της τεχνικής της ανίχνευσης σκέψης για να πετύχουμε τη βελτίωση της ικανότητας της ενδοσκόπησης και της αντικειμενικής κριτικής όσων συμβαίνουν γύρω μας. Ενίσχυση της έννοιας *παρατηρώ* με τη δημιουργία σωματοποιημένων εικόνων, καθώς επίσης και παρότρυνση της δημιουργικότητας και της ευρηματικότητας εκμεταλλευόμενοι τα ελάχιστα αντικείμενα που μπορεί να υπάρχουν μέσα στην αίθουσα, π.χ. *καρέκλες*. Ενίσχυση με απλές δραστηριότητες της συνοχής της ομάδας και της στάσης ως προς εμάς, ως προς τους διπλανούς μας και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Πρόσθεση εννοιών στην θεματολογία του προγράμματος όπως *καταπίεση*, *πρόβλημα*. Σωματοποίηση σε εικόνες των τυχαίων πραγματικών ιστοριών των συμμετεχόντων και παρέμβαση σε αυτές με στόχο την παρακίνηση των μελών της ομάδας για τη βελτίωση μιας προβληματικής κατάστασης και την ενδεχόμενη ανακάλυψη μια νέας λύσης.

4^η και 5^η συνάντηση

Στις προκαταρκτικές μας ασκήσεις εμείναμε στην ενσωμάτωση της ομάδας και στην έννοια *σύνολο*, στην ενεργοποίηση αισθήσεων, συναισθημάτων και έκφρασης. Χρησιμοποιήσαμε τις ασκήσεις με μαριονέττες και τις αισθητήριες ασκήσεις για την ενδυνάμωση των ομάδων. Μέσω της έκθεσης των σωμάτων με την παρατήρηση και δράση ενισχύσαμε την αυτοπεποίθηση. Προετοιμάσαμε έναν γνωστό μύθο για να ενεργοποιήσουμε τη φαντασία. Στην 5^η συνάντηση εξελίξαμε τις παραπάνω ικανότητες με ανάλογες ασκήσεις και οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να πάρουν θέση σε ένα πρόβλημα που είχε παρουσιαστεί στο παρελθόν και που οι ίδιοι δεν είχαν ζήσει ποτέ αφού στηριχτήκαμε σε μύθο του αρχαίου δράματος. Επιδίωξη μας ήταν να ενισχύσουμε την έννοια των λέξεων «παίρνω θέση» και να βελτιώσουμε την ικανότητα του καθενός μας για αυτοπροσδιορισμό, αυτοδιαχείριση. Έτσι θα συνεχίζαμε να ενισχύαμε την αυτοπεποίθηση μας.

6^η και 7^η συνάντηση

Στόχος να προωθήσουμε τη διάθεση για αποφασιστικότητα και λήψη αποφάσεων που αφορούν στη συμπεριφορά μέσα από την παρατήρηση και τον αυτοσχεδιασμό και την τυχαία επιλογή θεμάτων που αφορούν την καθημερινότητα. Χρησιμοποιήσαμε παιχνίδια εκφράσεων, δυναμικών εικόνων και κλιμακωτών εντάσεων έκφρασης, διαχείρισης και συμπεριφοράς. Στόχος να προωθήσουμε την αίσθηση της συμμετοχής και συνεργασίας στην επίλυση ενός προβλήματος και να ενισχύσουμε τη δημιουργική σκέψη. Επίσης, να κατανοήσουν την έννοια *διαφορετικότητα*, *καταπίεση* και *πρόβλημα*, χρησιμοποιώντας επίσης τεχνικές του θεάτρου φόρουμ.

8^η και 9^η συνάντηση

Υιοθετήθηκαν τεχνικές και μέθοδοι όπως η τεχνική της ιδεοθύελλας, παιχνίδια σωματικής έκφρασης και ασκήσεις μιμικής και αυτοσχεδιασμού για να ενισχύσουμε την αυτοπεποίθηση μέσα από την έκθεση των συμμετεχόντων στα μάτια των άλλων. Χρησιμοποίηση της μάσκας για την επίτευξη σωματικής απελευθέρωσης και την αποκωδικοποίηση και την ερμηνεία νοημάτων που αφορούν στην καθημερινότητα σε οποιοδήποτε χώρο.

Στόχος του 9^{ου} εργαστηρίου ήταν να ενισχύσουμε τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, με τη βοήθεια τεχνικών του κουκλοθέατρου. Οι παράμετροι και οι

επιδιώξεις αυτού, επικεντρώνονται στη διαχείριση του θυμού και των διαπροσωπικών σχέσεων. Επίλυση προσωπικών προβλημάτων και αδυναμίας αυτοδιαχείρισης.

10^η συνάντηση

Ο στόχος μας ήταν η επίλυση προβλήματος που αφορά στην κοινότητα. Η μέθοδος που υιοθετήσαμε ήταν το διαδικαστικό δράμα.

11^η συνάντηση

Η δραματική τεχνική που εφαρμόστηκε στο συγκεκριμένη συνάντηση ήταν ο «Μανδύας του Ειδικού» με στόχο τη συνειδητοποίηση και ενδυνάμωση του εαυτού και των ικανοτήτων του και τη διαχείριση της ατομικής ανθρώπινης συμπεριφοράς σε σχέση με την ομάδα.

12^η συνάντηση

Στόχος η επαλήθευση των σημαντικότερων σημείων της πορείας της έρευνας μέσω της δημιουργικής έκφρασης. Η ελεύθερη έκφραση και ο αυτοσχεδιασμός με επίκεντρο την ομάδα και το κάθε μέλος της. Αποχαιρετισμός.

Όπως διαπιστώνουμε από την επιγραμματική αναφορά στα εργαστήρια, οι δράσεις που εφαρμόσαμε όσον αφορά το βαθμό δυσκολίας είχαν κλιμακωτή μορφή. Δεν επικεντρωθήκαμε τόσο σε πάγιες και αποδεδειγμένες μεθόδους εκτός από τις τελευταίες συναντήσεις μας. Ως πρωταρχικό μέλημα μας, ήταν η ενδυνάμωση απλών χαρακτηριστικών της ανθρώπινης υπόστασης.

Οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν εμπειρίες προκειμένου να κατανοήσουν τους εαυτούς τους, τους άλλους και τον κόσμο. Ενεπλάκησαν στη διαδικασία προκειμένου να μάθουν. Ανέπτυξαν την ενσυναίσθηση. Κατανόησαν την έννοια του *δημιουργώ, του παρουσιάζω και ανταποκρίνομαι*.

Στα περισσότερα των εργαστηρίων η χρησιμοποίηση της μουσικής και του χορού ήταν καταλυτική. Η απελευθέρωση της έκφρασης και ο κατακερματισμός των ψυχικών αναστολών αναπτύχθηκαν σταδιακά.

Ο κυρίαρχος στόχος μας ήταν ο *μετασχηματισμός*. Με την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, την εξάλειψη της ανασφάλειας, την εκβάθυνση και την ενδυνάμωση των προσωπικότητάς τους, ενισχύθηκε η συμμετοχή τους στη δραματική διαδικασία σταδιακά και βελτιωτικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Η στατιστική επεξεργασία των εξαρτημένων μεταβλητών έγινε όπως προαναφέραμε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistic Package in Social Science). Έγινε η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων και για τις τρεις μεταβλητές σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές με το στατιστικό κριτήριο t-student. Στον πίνακα 1 και στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) και για τους τρεις παράγοντες.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 για την πειραματική ομάδα, οι τιμές των παραγοντικών μεταβλητών άλλαξαν στατιστικά σημαντικά. Και οι τρεις μεταβλητές διαφοροποιήθηκαν θετικά, ενώ οι αντίστοιχες τιμές αυτών των μεταβλητών για την ομάδα ελέγχου δεν έδειξαν κάποια σημαντική μεταβολή.

Οι ερευνητικές μας υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν. Το πειραματικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε λειτούργησε θετικά στον μετασχηματισμό των ενηλίκων εκπαιδευομένων και οι δραματικές δραστηριότητες επέδρασαν θετικά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, στην αυτοδιαχείριση και στην μείωση της τάσης να αποφύγουν να επιλύσουν ένα πρόβλημα. Οι στατιστικές τιμές των πιθανοτήτων ($p < 0,10$) δείχνουν πως η μεταβολή στις τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών στο δείγμα της πειραματικής ομάδας οφείλεται στην επενέργεια του προγράμματος ερευνητικής παρέμβασης, πράγμα που δεν παρατηρείται στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 1

Τιμές μέτρησης των παραγοντικών μεταβλητών αυτοπεποίθηση-αυτοδιαχείριση-τάση αποφυγής της πειραματικής ομάδας

Πειραματική ομάδα (N 18)	Πριν M SD	Μετά M SD	MD SD	t	p
Αυτοπεποίθηση	26.5 5.17	28.8 6.20	2.27 5.43	1.779	0.093**
Τάση αποφυγής	43.1 6.03	45.7 6.98	2.66 6.44	1.756	0.097**
Αυτοδιαχείριση	13.8 3.59	15.5 3.11	1.66 3,08	2.29	0.035*

Σημείωση για τον πίνακα 1: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Τιμές μέτρησης των παραγοντικών μεταβλητών αυτοπεποίθηση-αυτοδιαχείριση-ταση αποφυγής της ομάδας ελέγχου

Ομάδα ελέγχου (N 18)	Πριν M SD	Μετά M SD	MD SD	t	p
Αυτοπεποίθηση	27.5 7.51	27.3 8.26	0.11 3.16	0.149	0.883
Τάση αποφυγής	44.3 8.85	44.1 10.0	0.16 4.65	0,152	0.881
Αυτοδιαχείριση	14.9 3.63	15.0 3.66	0.11 2.67	0,176	0.862

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

6.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Η κωδικοποίηση των συνεντεύξεων και η ομαδοποίηση τους έγινε με υποκειμενικά κριτήρια. Διαχωρίσαμε τις απαντήσεις μετά τη συνέντευξη, σε δύο ομάδες. Εκείνες που απαντήθηκαν ως προς τη θέση και την άποψη των εκπαιδευομένων ότι οι συναντήσεις μας, λειτούργησαν βελτιωτικά για τις προσωπικές δεξιότητες και την επίλυση προβλημάτων (απάντηση συγκεκριμένου προσανατολισμού) και στη δεύτερη ομάδα εκείνες που απαντήθηκαν ως προς τη γενικότερη θέση και άποψη για τα βιωματικά εργαστήρια και τις οποιεσδήποτε διαδραστικές συναντήσεις αλλά και τη βελτίωση άλλων δεξιοτήτων (απάντηση γενικού προσανατολισμού). Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων ήταν στην πλειονότητα θετικά. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων παρουσίασαν 3 αρνητικές στάσεις ως προς τις ερωτήσεις με ειδικό προσανατολισμό αλλά με θετική στάση στις απαντήσεις των ερωτήσεων με γενικό προσανατολισμό και 15 θετικές και στους δυο προσανατολισμούς. Η μία περίπτωση του εκπαιδευόμενου, που δήλωσε ότι η αυτοπεποίθηση του και η σιγουριά να επιλύσει ένα πρόβλημα δεν έχει να κάνει με το

διαδραστικό πρόγραμμα που παρακολουθεί στα ΣΔΕ αλλά με τη μέχρι τώρα εμπειρία του εκτός σχολείου και την προσπάθεια επιβίωσης του ίδιου και της οικογένειάς του, κρίθηκε ως αρνητική στάση απέναντι στη βελτίωση προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Επειδή προερχόταν από άλλη χώρα ανέπτυξε μηχανισμούς άμυνας απέναντι στις δυσκολίες που αντιμετώπιζε ούτως ώστε να αισθάνεται αρκετά δυνατός να αντιμετωπίσει οποιοδήποτε πρόβλημα. Επίσης αρνητική θεωρήσαμε την απάντηση δυο άλλων ερωτηθέντων γυναικών πως η γενικότερη καθημερινή στάση τους στην επίλυση προβλημάτων δεν έχει την ανάγκη επιπρόσθετης ενίσχυσης και δεν μπόρεσαν να αισθανθούν τη διαφορά στην βελτίωση των μεταβλητών πριν και μετά την παρακολούθηση των εργαστηρίων.

Όμως όλοι, επέμεναν στην αφύπνιση της δημιουργικότητάς τους και στην απελευθέρωση της εκφραστικότητας καθ' όλη τη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος. Οι θετικές εντυπώσεις που λάβαμε κατά τις συνεντεύξεις με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες ήταν θετικές. Οι δραματικές δραστηριότητες έδειξαν πως συνέλαβαν στα εξής: Κινητοποίηση και συνειδητοποίηση των ατομικών ικανοτήτων, ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και ανακάλυψη του εαυτού. Ευαισθητοποίηση ως προς τις ανάγκες της ομάδας και συνεργασία. Δημιουργία νέων σχέσεων και κατανόηση της θέσης των συναδέλφων τους. Ενεργοποίηση συναισθημάτων και έκφρασης σώματος. Χαρακτηριστικό ως προς αυτό τα λόγια μιας εκπαιδευόμενης σχετικά με την αλλαγή στη στάση του σώματος της και την αυτοπεποίθηση της. *[..] Τώρα πλέον μπορώ και στέκομαι διαφορετικά [...] θα το χρησιμοποιήσω όταν θα πάω να ζητήσω δουλειά[...].* Επίσης η παιγνιώδη διάθεση και απελευθέρωση της συμπεριφοράς με το στενό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον *[...]παίζω με το παιδί μου όλη μέρα και του μιλώ διαφορετικά. Απέκτησα άλλους κώδικες, το κατανοώ και με κατανοεί [...] δεν ντρέπομαι στη δουλειά μου να μιλήσω[...]* (βλ. παράρτημα).

Οι περισσότεροι δήλωσαν αυθόρμητα πως θα ήθελαν να συνεχίσουν τα εργαστήρια και στον άλλο κύκλο, ενώ ένιωσαν ευτυχείς που έμαθαν περισσότερο τους συμμαθητές τους και συζήτησαν μαζί τους ενώ πριν, δε θα το έκαναν ποτέ. Επίσης τόνισαν την επίτευξη της εξάλειψης των φόβων και των ενδοιασμών που ένιωθαν αρχικά, σχετικά με τη συμμετοχή τους, τη συνεργασία και την εκφραστικότητά τους. Πολύ σημαντικά τα απλά λόγια ενός εκπαιδευόμενου για την εξέλιξη της δεξιότητας να επιλύει προβλήματα και της σημαντικότητας τη συνεχιζόμενη ύπαρξη τέτοιων εργαστηρίων στις σπουδές τους. *[..] κατανόησα πως δε*

χρειάζεται ν' αγχώνομαι για τα προβλήματα μου. Υπάρχει τρόπος [...]τουλάχιστον θα προσπαθήσω [...] μπορώ να λύσω τις διαφωνίες μου διαφορετικά και με την οικογένεια μου[...]στη δουλειά μου είμαι ήρεμος και χαμογελώ γιατί σκέφτομαι όταν γίνονται διάφορα. Τι θα έκανα τώρα; ..θα το συζητούσα [...]θα ήταν καλό να υπήρχε αυτό το μάθημα γενικά και τα δύο χρόνια.[...] (βλ. παράρτημα)

Η συνολική θετική διάθεση των απαντήσεων και των τριών ομάδων (Α, Β, Γ) ικανοποιεί τους στόχους μας και επιβεβαιώνει τις ερευνητικές μας υποθέσεις.

Πίνακας 3

Συνεντεύξεις από την Α ομάδα εκπαιδευομένων του πειραματικού συνόλου

Ερωτηθέντες	Προσανατολισμοί	Θετική στάση (+)	Αρνητική στάση(-)
1	Ειδικά	X	
	Γενικά	X	
2	Ειδικά	X	
	Γενικά	X	
3	Ειδικά	X	
	Γενικά	X	
4	Ειδικά	X	

Πίνακας 4

Συνεντεύξεις από την Β ομάδα εκπαιδευομένων του πειραματικού συνόλου

Ερωτηθέντες	Προσανατολισμοί	Θετική στάση (+)	Αρνητική στάση(-)
1	Ειδικά	X	
	Γενικά	X	
2	Ειδικά	X	
	Γενικά	X	
3	Ειδικά	X	
	Γενικά	X	
4	Ειδικά		X
	Γενικά	X	
5.	Ειδικά	X	
	Γενικά	X	

Πίνακας 5

Συνεντεύξεις από την Γ ομάδα εκπαιδευομένων του πειραματικού συνόλου

Ερωτηθέντες	Προσανατολισμοί	Θετική στάση (+)	Αρνητική στάση (-)
1	Ειδικά		X
	Γενικά	X	
2	Ειδικά	X	
	Γενικά	X	
3	Ειδικά	X	
	Γενικά	X	
4	Ειδικά	X	
	Γενικά	X	
5	Ειδικά	X	
	Γενικά	X	
6	Ειδικά	X	
	Γενικά	X	
7	Ειδικά		X
	Γενικά	X	
8	Ειδικά	X	
	Γενικά	X	
9	Ειδικά	X	
	Γενικά	X	

6.3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης σημειώθηκε η εξελικτική πορεία των προσωπικών ικανοτήτων του δείγματος (βλ. παράρτημα)

Η ομάδα μας απαρτιζόταν από ενήλικες διαφορετικών ηλικιών. Ενήλικες διαφορετικών εθνικοτήτων και ενήλικες άνεργους και εργαζόμενους. Στην πρώτη συνάντηση παρατηρήσαμε ότι οι συμμετέχοντες ενώ γνωρίζονταν δεν ήταν τόσο εξοικειωμένοι μεταξύ τους, ώστε να μπορούν να συνεργαστούν. Επομένως καθένας

αναζητούσε κάποιον φίλο ή συμμαθητή του που αισθανόταν οικεία. Στην επόμενη συνάντηση παρατηρήσαμε ότι υπήρχε μια έντονη διάθεση επιβολής της κυρίαρχης κλειστής ομάδας που είχε δημιουργηθεί από μαθητές που παρακολουθούσαν τον δεύτερο κύκλο σπουδών. Όμως αυτό στη συνέχεια και κατά τη διάρκεια των δράσεών μας κατάφερε να εξαλειφτεί. Οι ενήλικες από μόνοι τους επικοινωνούσαν όλο και περισσότερο μεταξύ τους και δημιουργούσαν νέες ομάδες γνωριμιών αλλά και τα μέλη των ομάδων σταδιακά εναλλάσσονταν. Στα τελευταία εργαστήρια λύθηκαν και κάποιες συγκρούσεις αντιπαραθέσεις που είχαν συμβεί στη διάρκεια των διαλειμμάτων καθ' όλη τη διάρκεια της παρακολούθησής τους στο ΣΔΕ. Η αυτοδιαχείριση λοιπόν έδειξε να βελτιώνεται σημαντικά κυρίως όπως έδειξαν οι καταγραφές μας στα τελευταία εργαστήρια αλλά όπως καταλάβαμε και εμείς ως συμμετέχοντες στην κάθε συνάντηση. Επίσης, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας ήταν έντονη ειδικά από το 4^ο εργαστήριο κι ύστερα. Οι απλές ασκήσεις που εφαρμόσαμε από το πρώτο εργαστήριο, με ασκήσεις θεατρικού αυτοσχεδιασμού, παγωμένων εικόνων και της υπόδησης δραματικών ρόλων αργότερα, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση σταδιακά. Δημιουργήθηκαν ευχάριστες αλληλεπιδράσεις με τη συμμετοχή στο δραματικό παιχνίδι, θετική κλιμακωτή συναισθηματική ανταπόκριση. Σταδιακά λαμβάνονταν πρωτοβουλίες που βοηθούσαν το έργο της έρευνας και της ομάδας. Από τους αρχικούς ενδοιασμούς των μελών να εκφραστούν και εκτεθούν κατά την παρουσία των συμμαθητών τους καταλήξαμε στην άμεση και δημιουργική λήψη αποφάσεων όταν έπρεπε να τοποθετηθούν σε συζητήσεις και προβληματισμούς και στην άμεση διάθεση και ανταπόκριση για ατομική έκφραση και δημιουργία.

Από τη σύντομη αυτή αναφορά καταλήγουμε στο συμπέρασμα που επιβεβαιώνει τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας αλλά και των δευτερευόντων υποθέσεων. Μετά την διεξαγωγή των εργαστηρίων ήταν ευδιάκριτη η δυναμική της ομάδας ως σύνολο πλέον που είχε αρχίσει να ακούει, να μαθαίνει και να συνεργάζεται. Τα 12 εργαστήρια ήταν αρκετά για την υποκίνηση όλων των παραπάνω. Θα χρειαζόταν όμως, όπως νιώσαμε ως εμπυχωτρίες και παρατηρήτριες, επιπλέον ώρες συναντήσεων, για να επιτύχουμε τις μεγαλύτερες προσδοκίες μας. Αν και νιώσαμε και διαπιστώσαμε- όπως είδαμε παραπάνω από τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια - τη θετική έκβαση των συναντήσεων μας, δημιουργήθηκε το ερώτημα και η αμφιβολία κατά πόσο κάποιες άλλες αδυναμίες όπως αυτές της ανάγνωσης και γραφής θα επηρέαζαν την στάση και θέση που είχαν διαμορφώσει οι

συμμετέχοντες απέναντι στην αντιμετώπιση προβλημάτων όταν θα μεταφέρονταν σε μια πραγματική συνθήκη στην καθημερινότητά τους. Πέραν των προβληματισμών που διαπιστώσαμε και αναφέρουμε στο επόμενο υποκεφάλαιο των περιορισμών της έρευνας, η βελτιωτική λειτουργία των βιωματικών εργαστηρίων που εφαρμόσαμε ήταν εμφανής και μας γέμισε προσδοκίες για περισσότερες έρευνες για τον ερευνητικό πληθυσμό αυτών των ανθρώπων που μάχονται για την κοινωνική καταξίωσή τους σε όλα τα επίπεδα.

6.4 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Προκειμένου να αποφευχθούν ορισμένες παρερμηνείες σχετικά με τη δυναμική αλλά και τη συμβολή της παρούσας μελέτης, καθίσταται αναγκαία η αναφορά στους περιορισμούς. Κατά τη διάρκεια του προγράμματός μας παρατηρήθηκαν τα παρακάτω:

1. Οι περιορισμένες γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες των συμμετεχόντων και άρα ελλιπής η κατανόηση κάποιων οδηγιών αλλά και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Από τη πρώτη στιγμή παρατηρήσαμε την δυσκολία αντίληψης λέξεων και εννοιών πράγμα που μας υποχρέωσε να διαμορφώνουμε τον αρχικό σχεδιασμό κάθε προγράμματος και να εμβαθύνουμε σε σημεία που ορισμένες στιγμές παρέκλιναν από τους ειδικούς στόχους της έρευνάς μας και εμπόδιζαν την διαδικασία.
2. Η ηλικιακή ανομοιομορφία. Το γεγονός της διαφορετικής ηλικίας του συνόλου του δείγματος μας στην πειραματική ομάδα μας ήταν ανασταλτική κυρίως κατά τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος. Στα πρώτα εργαστήρια νιώσαμε ανασφαλείς και ανήσυχοι με τον ενδιασμό αν η θεματολογία μας θα κάλυπτε τα ενδιαφέροντα όλων των συμμετεχόντων αλλά και αν θα γινόμασταν αρκετά κατανοητοί από όλους ως προς τις οδηγίες και την αποσαφήνιση των στόχων μας.
3. Το πρόγραμμα των εργαστηρίων κάποιες φορές εμπλεκόταν με τους στόχους της εκπαιδύτριας του ΣΔΕ, οι οποίοι στο σύνολο τους δεν διαφοροποιούνταν ιδιαίτερα από τους γενικότερους στόχους της έρευνάς μας. Ειδικότερα όμως αποτελούσε κώλυμα για τον σχεδιασμό του

προγράμματος, αφού οι συγκεκριμένοι στόχοι μας κατείχαν ένα μονάχα μέρος του ημερολογιακού προγράμματος που έπρεπε να παρουσιάσει η ίδια, ως υπεύθυνη καθηγήτρια του εργαστηρίου της *Θεατρικής έκφρασης και αυτοσχεδιασμού* κατά το τέλος του τριμήνου. Άρα δεν εξαντλήσαμε όλες τις πιθανές διδακτικές ώρες αφού έπρεπε να αφήσουμε το ανάλογο χρονικό διάστημα για την επίτευξη στόχων της εκπαιδευτριας και έτσι προσαρμόσαμε το χρονικό διάστημα της έρευνας μας σύμφωνα με αυτό που είχαμε στη διάθεση μας χωρίς να παρεμποδίσουμε το έργο της.

4. Κάποιοι συμμετέχοντες έπρεπε να αποχωρούν κάποια λεπτά νωρίτερα από το ΣΔΕ λόγω υποχρεώσεων οικογενειακών και επαγγελματικών. Επομένως η διάδραση μπορεί να διακοπτόταν λόγω της αποχώρησής τους.
5. Οι απουσίες ενός με δύο άτομα κάποιες φορές διαμόρφωναν την προσαρμογή του σχεδιασμού των συναντήσεων μας κυρίως όσον αφορά τον ακριβή αριθμό των συμμετεχόντων και τον ακριβή αριθμό των ομάδων που είχε προσχεδιαστεί.
6. Το διάλειμμα διαμόρφωνε τον σχεδιασμό των βιωματικών δράσεων όπου στις περισσότερες των περιπτώσεων αποτελούσε περιοριστικό παράγοντα κατά τη διάρκεια της διάδρασης και της δραματοποίησης αφού αποδυνάμωνε τη συμμετοχή και αποσπούσε τη συγκέντρωση των εκπαιδευομένων.
7. Ο χώρος της αίθουσας ήταν ελάχιστος για τον αριθμό των ατόμων που συμμετείχαν με αποτέλεσμα εκείνα να μην μπορούν να εκφραστούν με την ελευθερία που επιθυμούσαν.
8. Η τωρινή κατάσταση που αντιμετωπίζει το σύνολο των ΣΔΕ σε όλη τη χώρα. Τα ΣΔΕ επιχορηγούνται από το πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης οπότε η ανάκληση της επιχορήγησης λόγω των οικονομικών δυσχερειών και της ευρωπαϊκής κρίσης οδηγεί και στο οριστικό κλείσιμό τους. Οι κινητοποιήσεις που οργανώθηκαν στη διάρκεια της παραμονής μας στο σχολείο ήταν σημαντικές για να διαμορφωθούν οι συζητήσεις ανάλογα με τις ανησυχίες των συμμετεχόντων και να αποσυντονίσει τον προγραμματισμό μας. Αυτό ταυτόχρονα αποτέλεσε κι ένα πλεονέκτημα στη διαδικασία αφού τέθηκαν θέματα προς ανάλυση που

σχετίζονται με την προσωπική διαχείριση προβλημάτων σε κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο.

9. Ο αριθμός του δείγματος μας ήταν περιορισμένος και επηρεάστηκε από τον αριθμό των εισακτέων στο συγκεκριμένο ΣΔΕ. Επίσης η πιθανή άγνοια και τα ελάχιστα βιώματα των περισσότερων σε δραματικές δράσεις και ο πιθανός ενδοιασμός επηρέασε την απόφαση τους να επιλέξουν το συγκεκριμένο εργαστήριο αφού ήταν στα πλαίσια του ελεύθερου προγράμματος του ΣΔΕ.
10. Ο μεγάλος αριθμός των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου – που δικαιολογείται λόγω της διερεύνησης τριών μεταβλητών – άγχωνε ορισμένους εκπαιδευόμενους και προκαλούσε ενδοιασμούς για τη συμπλήρωση του. Αξίζει όμως, παράλληλα να σημειώσουμε ότι σε γενικά πλαίσια η προθυμία των σπουδαστών για τη συμπλήρωσή του ήταν εμφανής και εγκαρδιωτική για εμάς.
11. Τα συμπεράσματα της έρευνας, λόγω της επιλογής δείγματος σκοπιμότητας, δεν έχουν τη δυνατότητα γενίκευσης στον ευρύτερο πληθυσμό και έχουν αξία και εγκυρότητα μόνο για τον συγκεκριμένο πειραματικό πληθυσμό.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνάς μας οι προσωπικές δεξιότητες του κάθε ατόμου να μπορεί να διαχειρίζεται την προσωπική του αντίδραση σε καθεστώτα προβληματισμών, που μπορεί να προκύψουν τυχαία, αλλάζει θετικά αφού μετά τη διεξαγωγή των βιωματικών εργαστηρίων με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, τα αποτελέσματα ήταν θετικά και οι συμμετέχοντες έδειξαν θετική διάθεση απέναντι στον προβληματισμό και την επίλυση του.

Από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, τις συνεντεύξεις και τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια διαπιστώθηκε ότι παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στην αυτοδιαχείρισή τους, όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα που επιβάλλεται να επιλυθεί, στην αυτοπεποίθηση, όπως και στο αίσθημα της αποφυγής για την επίλυσή του. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με την επιστημονική κοινότητα των ερευνητών

που παρουσιάστηκαν στην βιβλιογραφική μας ανασκόπηση και που προάγουν τις εκπαιδευτικές διαστάσεις της Δραματικής Τέχνης.

Όπως αναφέραμε και στα αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης τα χρονικά σημεία, όπου άρχισαν να βελτιώνονται οι μεταβλητές τις οποίες ερευνούσαμε ήταν διαφορετικά αλλά και ταυτόχρονα. Σύμφωνα με την καταγραφή εκείνο που από την πρώτη στιγμή έδειξε να αλλάζει και βελτιώνεται ήταν η αυτοπεποίθηση τους. Αν και ένα μεγάλο μέρος των ενηλίκων που θα συμμετείχαν στο εργαστήριο, δήλωνε κατά τις συζητήσεις μας πριν την έναρξη του προγράμματος ότι εκείνο που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά τους είναι η αυτοπεποίθηση, στα πρώτα βιωματικά εργαστήρια παρουσίασαν αναστολές και ενδοιασμούς στο να εκτεθούν και εκφραστούν. Παρατηρήσαμε ότι όταν πρόκειται να διαβάσουν ένα κείμενο ή κάτι που είχαν γράψει και δημιουργήσει οι ίδιοι απέφευγαν να το κάνουν ή δυσανασχετούσαν. Θεωρήσαμε με τη κριτική μας φίλη ότι αυτό ήταν μια ένδειξη χαμηλής αυτοεκτίμησης και της μειωμένης εκπαιδευτικής επάρκειας που χαρακτηρίζει άλλωστε τους εκπαιδευόμενους ΣΔΕ όπως αναλύσαμε παραπάνω στη θεωρητική προσέγγιση. Όπως φάνηκε η αυτοπεποίθηση ενισχύθηκε ιδιαίτερα στα παιχνίδια ρόλων και στην ελεύθερη έκφραση και αυτοσχεδιασμό.

Οι συμμετέχοντες απέκτησαν συναισθηματική έκφραση αφού προτιμούσαν να εμπλέκονται στο δραματικό σχεδιασμό και να σωματοποιούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους από τις πρώτες κιόλας παρεμβάσεις.

Η αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση που συνέβαινε κατά τις δραστηριότητες επηρέασαν τη δεκτικότητα στο να συναναστραφούν με τους άλλους και να δημιουργήσουν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Εκείνο που παρατηρήθηκε ήταν η διάθεση επιθετικών συμπεριφορών μεταξύ ορισμένων ατόμων που φάνηκε εξ' αρχής να έχουν προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις. Οι παρεμβάσεις βελτίωσαν τη συνεργασία και προώθησαν την επικοινωνία μεταξύ εκείνων και του συνόλου των μαθητών. Όπως παρατηρήσαμε κατά την αποχώρηση μας μετά το τέλος των 12 συναντήσεων μεταφέρθηκε και εκτός διδακτικών ωρών. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν αρχίσει να δένονται συναισθηματικά και να αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις. Έτσι λοιπόν βελτιώθηκε ο συναισθηματικός τους αυτοέλεγχος εφόσον αυξήθηκε το αίσθημα της συμπάθειας προς τους άλλους.

Η θετική αλληλεπίδραση των φανταστικών δραματικών ρόλων και σχέσεων που δημιουργήθηκαν μέσα από αυτές απελευθέρωσε τη δημιουργικότητα και τη

φαντασία τους. Αυξήθηκε η παιγνιώδης και χαρούμενη διάθεση και ενισχύθηκε η εξωστρέφεια. Παράλληλα οι τεχνικές συγκέντρωσης βοήθησαν την ενδοσκόπηση και την αναγνώριση του εαυτού. Το αισθησιοκινητικό παιχνίδι ενεργοποίησε τις αισθήσεις αναγνώρισης του άλλου και ενδυνάμωσε την εμπιστοσύνη και την συνοχή της ομάδας.

Η δραματοποίηση κοινωνικών καταστάσεων από την οικογένεια, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και την εργασία συνέβαλε όχι μόνο στη συνεργασία των ατόμων αλλά και στη διαπραγμάτευση. Οι εκπαιδευόμενοι βρέθηκαν σε καταστάσεις αδιεξόδου και προβληματισμού. Η επίλυση προβλημάτων μεταμορφώθηκε σε παιχνίδι και εκείνοι έφευγαν με ικανοποίηση.

Εντάξαμε στο πρόγραμμα μας ασκήσεις ρυθμού και λόγου συνδέοντας την αρχική επιθυμία των συμμετεχόντων για μουσική και χορό και την διάθεση μας να βελτιώσουμε την άρθρωση και τη σωστή εκφορά του λόγου αφού θεωρήσαμε ότι έτσι θα ενδυναμωθεί η αυτοπεποίθησή τους.

Ο χώρος δεν ήταν ο ιδανικός για να φιλοξενεί βιωματικά εργαστήρια και αυτό λειτουργούσε συχνά ανασταλτικά στη ροή του προγράμματος μας.

Η παρουσία της κριτικής φίλης ήταν σημαντική και αξιόπιστη αφού εκ των προτέρων ως καθηγήτρια τους, γνώριζε τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και μπορούσε να αναγνωρίζει τις αντιδράσεις τους. Οι παρατηρήσεις διόρθωναν τις παρεμβάσεις και βελτίωναν τη σχέση μεταξύ εμπνευστών και εκπαιδευομένων. Η θέση μας στον ρόλο του παρατηρητή επίσης ήταν καθοριστική για την αντικειμενική καταγραφή όσων συνέβαιναν.

Οι συζητήσεις που έγιναν με τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή λόγω της θέσης τους αλλά και της πολύχρονης πείρας τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων ΣΔΕ βοήθησαν στο να κατανοήσουμε την κατάσταση των ΣΔΕ στην σημερινή εποχή αλλά και για να προετοιμάσουμε καλύτερα το ερευνητικό πρόγραμμα. Οι πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες όσων ενηλίκων πραγματοποιούσαν την εγγραφή τους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ήταν χρήσιμες. Εντύπωση μας έκανε η τήρηση της ανωνυμίας τους και η παράκληση για εχεμύθεια. Οι περισσότεροι από τους ενήλικες μαθητές κρύβουν από τους οικογένειες τους ότι δεν έχουν τελειώσει το σχολείο και γράφονται με μυστικότητα σε αυτό. Την ίδια εχεμύθεια ζήτησαν και οι συμμετέχοντες αφού δεν ήθελαν να μαθευτεί το όνομα τους από την έρευνα και δεν ήθελαν να δημοσιοποιηθούν οποιεσδήποτε φωτογραφίες τους.

Άλλοι λόγοι που μας επεσήμαναν ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και η καθηγήτρια του εργαστηρίου της Θεατρικής έκφρασης και του αυτοσχεδιασμού και επιβεβαιώθηκαν από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ είναι οι εξής: η ανάγκη απόκτησης του απολυτηρίου Γυμνασίου για τους ναυτικούς που ήθελαν να φοιτήσουν στο ναυτικό λύκειο και επιθυμούσαν να περάσουν στο αξίωμα του καπετάνιου. Η εργασιακή αποκατάσταση. Η ικανοποίηση του *ανήκειν* για έναν μικρό αριθμό ατόμων με ειδικές ανάγκες που είχαν αναγκαστεί να διακόψουν το σχολείο - λόγω της διαφορετικότητας τους. Η εργασιακή αποκατάσταση και η ολοκλήρωση της φοίτησης σε ελληνικό σχολείο των αλλοδαπών που ήθελαν να αποκτήσουν την ελληνική ιθαγένεια. Η καταπολέμηση της διαγνωσμένης κατάθλιψης και η επιλογή φοίτησης τους για να αποφύγουν την φαρμακευτική περίθαλψη. Η ανάγκη της κοινωνικής ένταξης. Η εργασιακή κατοχύρωση. Οι εργασιακές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν είτε λόγω περιορισμένων γνώσεων είτε χαμηλής αυτοπεποίθησης.

Χρειάστηκε να μεσολαβήσουμε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, διότι κάποιες ερωτήσεις φαίνονταν δυσνόητες. Για τη συμπλήρωσή του δε κρατήθηκε ορισμένος χρόνος. Σε ορισμένες περιπτώσεις ξεπερνούσε τα 15 '. Αυτό συνδέεται με την αδυναμία για γραφή και ανάγνωση ορισμένων σπουδαστών. Προσπαθήσαμε να μην επηρεάζουμε την συμπλήρωση του. Έτσι προβληματιστήκαμε για την επιτυχία της πιλοτικής έρευνας. Διαπιστώσαμε ότι κάθε εκπαιδευόμενος όσον αφορά τον γλωσσικό γραμματισμό είναι μια ξεχωριστή περίπτωση και ίσως το τυχαίο δείγμα που επιλέξαμε να μην ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα. Η αδυναμία αυτή έγινε αισθητή και κατά τη διάρκεια των δράσεων όπου - μεμονωμένες βέβαια περιπτώσεις που αξίζει να αναφερθούν- δεν καταλάβαιναν τη λέξη *προσόν*. Παρ' όλα αυτά η έρευνα απέδωσε θετικά αποτελέσματα στις προσωπικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που αφορούν και τον κοινωνικό περίγυρο και τον χώρο της εργασίας. Άλλωστε ο εργασιακός χώρος και σχέσεις είναι κάτι που αφορά άμεσα το μεγαλύτερο αριθμό των εκπαιδευόμενων υιοθετώντας πάντα τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας του προγράμματος που εφαρμόσαμε. Η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων γενικότερα ήταν καθοριστική.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μετά από τα θετικά αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι η μέθοδοι και οι τεχνικές της Δραματικής τέχνης είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για την ενδυνάμωση δεξιοτήτων όπως αυτό της προσωπικής επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν στην καθημερινότητα και στον εργασιακό χώρο.

Οδηγούμαστε σε ερωτήματα όπως το πόσο επηρεάζει το τυπικό πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ την αυτοδιαχείριση των υποκειμένων. Επίσης, κατά πόσο το οικογενειακό ή προηγούμενο κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει την απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων ή κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι διαθέσιμος ή καταρτισμένος να επιμορφώσει τους εκπαιδευόμενους για την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων απέναντι στην αγορά εργασίας.

Η Νίκη Φίλλιπς στην διατριβή της στο ελληνικό ανοικτό πανεπιστήμιο με τίτλο: *«η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων»* αναλύει τον όρο βιωματική εκπαίδευση και άρα εμπειρική εκπαίδευση μέσα από τις θεωρίες και παραθέσεις του Kolb, του Jarvis, του Κόκκου και του Μπακιρτζή. Αποδεικνύει πως όταν η μάθηση ή η εκπαίδευση περνά μέσα από βιωματικές και άρα εμπειρικές διαδικασίες ενεργοποιεί τα συναισθήματα και τις αισθήσεις του ενήλικα, δημιουργικά, με κατάληξη την αλλαγή τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς του. Ο ενήλικας ενισχύει τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες και δημιουργεί νέες. Η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων και η προσαρμογή σε νέα περιβάλλοντα μεταβάλλεται κατά την ερευνά της θετικά και εξελικτικά (Φίλλιπς, 2005).

Πολλοί εισηγητές στα πρακτικά εισηγήσεων στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων κάνουν λόγο για την επιτακτική ανάγκη των απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων και τη σημασία της Δια βίου μάθησης αλλά και θέτουν έναν ισχυρό προβληματισμό για το κατά πόσο οι επιταγές της αγοράς εργασίας συνάδουν με την προσωπικότητα των εργαζομένων ή αν εκείνη καταλήγει απρόσωπο εργαλείο στην υπηρεσία της αγοράς. Μια επιχείρηση χρειάζεται να διερευνήσει σε βάθος τα δυσλειτουργικά της προβλήματα και συνακόλουθα να αναζητήσει μορφές εκπαίδευσης, που συντείνουν στη βελτίωση των συνθηκών

εργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης ιδιάζουσας σημασίας στις σχετικές έρευνες φαίνεται να έχει η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτών.

Οι ερευνητές καταδεικνύουν την ουσιαστική συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να μειωθεί το «χάσμα δεξιοτήτων» που τους οδηγεί στην ανεργία. Δίνουν έμφαση στην απόκτηση ενός νέου είδους γνώσης, και στον χειρισμό της, έτσι ώστε να είναι σε θέση ο πολίτης να αντιμετωπίζει ποικιλία καταστάσεων και να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι. Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας καλούνται να προσανατολίσουν τους πελάτες τους στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους για έναν ευρύτερο σχεδιασμό ζωής και σταδιοδρομίας. Ειδικά για τον πληθυσμό - στόχο των ενηλίκων η συμβουλευτική σταδιοδρομίας συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων-κλειδιών και ειδικά κοινωνικών δεξιοτήτων σε ανέργους, εργαζόμενους ενήλικες, ευάλωτες ομάδες ενηλίκων και στους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Έχει πάντως διαπιστωθεί ότι οι κοινωνικές δεξιότητες, λόγω της φύσης και των χαρακτηριστικών τους, δεν λειτουργούν υποχρεωτικά υπέρ των εργαζομένων καθώς, μεταξύ άλλων, δεν μπορεί να αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία να συγκροτηθεί η οργάνωση των συμφερόντων των κατόχων τους και να αναπτυχθεί μια στρατηγική περαιτέρω υποστήριξης αυτών των συμφερόντων (Ευστράτογλου, 2005: 35· Παναγιωτόπουλος, & Παναγιωτοπούλου, 2005 · Παπαβασιλείου - Αλεξίου, 2005).

Κάποιες έρευνες ασχολούνται με το αν είναι έτοιμοι οι ενήλικες μετά από τους σπουδές τους για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και τονίζουν την ανάγκη για ένα ισχυρό μέσο αξιολόγησης τις προθέσεων συμπεριφοράς για την επίλυση των προβλημάτων στη μαθησιακή τους προσπάθεια (Savenko, 2010). Οι νεώτεροι εργαζόμενοι έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα της αυτοπεποίθησης όχι όμως έτσι ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν το κοινωνικό καθημερινό περιβάλλον (Siu, & Shek, 2010).

Από την άλλη οι απόφοιτοι πανεπιστημίων παιδαγωγικών ή μηχανικών σχολών και άλλων δείχνουν γνωστικά ικανότατοι, αλλά με χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοδιαχείριση στην προσπάθεια να επιλύσουν ένα πρόβλημα καθώς και με χαμηλή αυτοεκτίμηση στην αναζήτηση εργασίας (Moalosi, Molokwane, & Mothibedi, 2012). Επίσης οι κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με την αυτό - αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται με αρκετά αρνητικά αποτελέσματα (Atilgan, 2014).

Η αναζήτηση μιας καλύτερης επαγγελματικής αποκατάστασης οδήγησε σε έρευνες που κατηγοριοποίησαν τις ικανότητες που απαιτούν οι εργοδότες να διαθέτει ο εργαζόμενος (Carnevale, Gainer, & Meltzer, 1990).

Κάποιες έρευνες από τον τομέα της διοίκησης επιχειρήσεων έχουν ασχοληθεί με την δυσκολία του έμπειρου εκπαιδευτικού να προετοιμάσει τους τελειόφοιτους να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια που ενδεχομένως υπάρχουν στον επιχειρηματικό κόσμο (Raymond, McNabb & Matthaei, 1993).

Στις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και τα προβλήματα που συναντούν στο εργασιακό τους περιβάλλον εστιάζονται έρευνες από τον εκπαιδευτικό κλάδο, όπου τα αποτελέσματα τονίζουν τη χρησιμότητα ενός διαφορετικού μοντέλου μάθησης (Κατσιφή - Χαραλαμπίδη, 2010).

Άλλες έρευνες έχουν αναλύσει τις έννοιες της διαπροσωπικής ενδοπροσωπικής νοημοσύνης και παραδειγματίζονται από ήδη δοκιμασμένες μελέτες περίπτωσης, για να αποδείξουν πως οι διαδικασίες ενεργοποίησης συναισθημάτων είναι απαραίτητες για την ευκολότερη επίλυση προβλημάτων (Ranade, & Corrales, 2013, Τσιάρας, 2014).

Τη σημασία της εφαρμογής δραματικών τεχνικών στα παιδιά του δημοτικού αποδεικνύουν αντίστοιχες μελέτες (McLennan, 2012).

Απόφοιτοι μηχανικών σχολών παρουσιάζονται ιδιαίτερα δημιουργικοί αλλά αδύναμοι να επιλύσουν κοινωνικά προβλήματα και να μπορούν έτσι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αγοράς (Hämäläinen, Cincinnato, Antero, & De Wever, 2014· Daud, Abidin, Sapuan, & Rajadurai, 2011).

Υπάρχει λοιπόν πλήθος ερευνών που καταπιάνονται με ζητήματα επίλυσης κοινωνικών και προσωπικών προβλημάτων, όμως είναι ελάχιστες εκείνες που ασχολούνται με τον ίδιο τον εργασιακό χώρο διαφόρων ειδικοτήτων και σχεδόν ελάχιστες εκείνες που έχουν εφαρμόσει μελέτες παρατήρησης σε εργαζόμενους. Επίσης, οι ποσοτικές ή ποιοτικές έρευνες που έχουν εφαρμόσει βιωματικά εργαστήρια δραματικής τέχνης σε ενήλικες εργαζόμενους είναι ελάχιστες.

Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής μας έρευνας διαπιστώσαμε την πολυσημία των εννοιών της επίλυσης προβλημάτων και τα διαφορετικά αντικείμενα που προσπαθούν να αναλύσουν και να ερευνήσουν την ύπαρξη της. Θεωρούμε απαραίτητο τον συνδυασμό της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση με τις διάφορες μεθόδους και κλίμακες που έχουν εφαρμοστεί στις διάφορες επιστήμες.

Η παρατήρηση της συμπεριφοράς των υποκειμένων για την ανάλυση όλων των παραγόντων που μπορούν να επηρεάζουν την επίλυση προβλημάτων μας, θεωρείται χρήσιμη και κυρίως ο μετασχηματισμός της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια των βιωματικών εργαστηρίων της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση.

Ο τρόπος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να μετατρέπει τη μάθηση από νοητική διαδικασία σε βίωμα ζωντανό με τρόπο χαρούμενο και δημιουργικό ενισχύει την πεποίθηση της ύπαρξης της σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης (Νικολάου, 2005).

Η ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης, η αρμονική ένταξη, η συνεργατικότητα, η καλλιέργεια του ψυχικού κόσμου, η αισθητική και καλλιτεχνική αντίληψη, η γνωριμία με καλλιτεχνικά και πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της πατρίδας όσο και άλλων πολιτισμών είναι εκείνα που οδηγούν στην ομαλότητα των σχέσεων μέσα στο σχολείο (Τσιάρας, 2006). Όπως πολύ σωστά υποστηρίζουν οι Heathcote και Bolton (1995) «...το Δράμα είναι ένα ιδανικό μέσο δεδομένου ότι απαιτεί τη χρήση της φαντασίας, που «επιτρέπει τόσο στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές να επινοήσει εναλλακτικούς τρόπους δράσης, εναλλακτικά σχέδια και λύσεις».

Μέσω της διορατικότητας που ενισχύεται καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, των προκλήσεων που αφυπνίζουν τη σκέψη, των οδηγιών – σχετικών με τις δραματικές δομές - και των δυνατοτήτων που αξιολογούνται κάθε φορά ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε τη διδασκαλία και τη μάθηση έχει αλλάξει για πάντα (Schneider, Crumpler & Rogers 2006: 5-6)

Μεταξύ του εσωτερικού διαλόγου και του διαλόγου με τον κοινωνικό περίγυρο παίρνει θέση η Δραματική τέχνη που με τις τεχνικές και μεθόδους της βοηθά το άτομο και το σύνολο του να ισορροπήσει για να κατανοήσει ή ερμηνεύσει τη δική του συμπεριφορά ή των άλλων. Στη θέση αυτή βρίσκεται όχι για να καθοδηγήσει αλλά να αφυπνίσει και να μετασχηματίσει συνειδήσεις και εμπειρίες έτσι ώστε οι ενήλικες να αναπροσαρμοστούν σ' ένα νέο και ενιαίο κοινωνικό σύνολο.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Η σχετική επιτυχία του προγράμματος οδηγεί στην διαπίστωση πως ΔΤΕ πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι όλων των μορφών εκπαίδευσης και σε όλες τις

ηλικιακές ομάδες. Οι προτάσεις που προκύπτουν από την παράστασή μας στον χώρο των ΣΔΕ και την αναγνώριση των σημείων που διαπιστώθηκαν και θα μπορούσαν να διερευνηθούν είναι :

- Η συγκριτική μελέτη των ικανοτήτων νεότερων και μεγαλύτερων εκπαιδευομένων ΣΔΕ και κατά πόσο οι νεότεροι υποψήφιοι εργαζόμενοι διαφοροποιούνται στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων από τους μεγαλύτερους και ποια η επίδραση της ΔΤΕ και στις δύο ηλικιακές ομάδες.
- Συσχέτιση των μεταβλητών που εξετάσαμε αλλά και άλλων δεξιοτήτων ως προς τους γραμματισμούς και τα project. Αν δηλαδή η ΔΤΕ μπορεί να δράσει υποστηρικτικά και βελτιωτικά στους στόχους των γραμματισμών, έτσι ώστε να ενδυναμωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες. Κάποιοι από τους γραμματισμούς μπορεί να είναι ο γλωσσικός γραμματισμός, ο πληροφορικός, ο περιβαλλοντικός και ο επιστημονικός.
- Δεν πρέπει να ξεχάσουμε ότι τα ΣΔΕ είναι ένας χώρος όπου μπορούν να τεθούν προς διερεύνηση ζητήματα διαφορετικότητας και διαπολιτισμικότητας, αφού δέχεται ενήλικες σπουδαστές διαφορετικών ηλικιών, πολιτισμών και κοινωνικών ομάδων.
- Η διεξαγωγή έρευνας δράσης για την ενδυνάμωση κοινωνικών δεξιοτήτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων μέσω των τεχνικών και μεθόδων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τυχαία δειγματοληψία από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Αττικής ή άλλων περιφερειών της χώρας.
- Η διεξαγωγή έρευνας δράσης για την ενδυνάμωση γλωσσικών δεξιοτήτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων ΣΔΕ (στα πλαίσια του Γλωσσικού Γραμματισμού), μέσω των τεχνικών και μεθόδων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τυχαία δειγματοληψία από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Αττικής ή άλλων περιφερειών της χώρας.

Το καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των ΣΔΕ όπως ενσωματώθηκε στις Προδιαγραφές Σπουδών αποτελεί ως ένα βαθμό ζωτικό χώρο καινοτόμων δράσεων. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει εκείνες τις μεθόδους διδασκαλίας που θα ενισχύσουν το εκπαιδευτικό σύστημα των ΣΔΕ και θα προάγουν το εκπαιδευτικό

πλαίσιο που ορίζει το Λευκό Βιβλίο όπως θεσμοθετήθηκε από τους Ευρωπαϊκούς θεσμούς. Η εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού είναι πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού συστήματος που εφαρμόζεται.

Δεδομένης της αστάθειας της εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καλύπτουν με επάρκεια τις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η ανάγκη για κοινωνική και εργασιακή καταξίωση δεν διαφοροποιείται από τις αντίστοιχες ανάγκες άλλων εκπαιδευομένων διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων. Η ραγδαία εξέλιξη των εργασιακών απαιτήσεων οδηγεί σε τέτοιες αναζητήσεις. Για να μπορέσουν τα ΣΔΕ να υπερβούν τα εμπόδια που παρουσιάζονται λόγω της σύγχρονης εκπαιδευτικής κρίσης χρειάζεται να ευοδωθούν με καινοτόμες δράσεις.

Ο διαδραστικός χαρακτήρας των ΣΔΕ επιτρέπει την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων. Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση με τις πρωτότυπες δράσεις της αποτελεί μια τέτοια περίπτωση. Μέσα από διαδραστικές τεχνικές ενισχύει την βελτίωση και την ικανοποίηση της ανάγκης του ενήλικα εκπαιδευόμενου για αυτοκαθορισμό.

Τα βιωματικά εργαστήρια που εφαρμόσαμε στην έρευνα μας, ήταν μια ελάχιστη προσπάθεια προσαρμογής των μεθόδων του εκπαιδευτικού δράματος. Έδειξαν όμως, ότι μπορούν να ενδυναμώσουν τις κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες των συμμετεχόντων. Αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευόμενοι απέκτησαν ή ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, ενώ εξελίχθηκε σταδιακά η επιθυμία τους να επιλύουν προβλήματα. Από τις πιο απλές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού έως και τις πιο πολύπλοκες του διαδικαστικού δράματος, φάνηκε η αλλαγή συμπεριφορών και στάσεων. Οι συμμετέχοντες ενδυνάμωσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και απελευθερώθηκαν. Συνειδητοποίησαν τις προσωπικές τους δυναμικές και ικανότητες, και κατανόησαν τον εαυτό τους και τους άλλους.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί εκείνη τη λειτουργική διαδικασία, όπου επιτυγχάνεται η ψυχική και η συναισθηματική ισορροπία με τη βοήθεια δημιουργικών διαδικασιών. Οι ενήλικες μπορούν έτσι, να αποκτήσουν εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα τους επιτρέψει την προσωπική και κοινωνική καταξίωση, ανάλογη των απαιτήσεων της σύγχρονης εποχής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Albert, K. J. (1980). *Handbook of Business Problem Solving*. New York: McGraw-Hill.
- Atilgan, E. (2014). Analysis of Social Problem Solving and Social Self-efficacy in Prospective Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 447-455.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V.S. Ramachaudran(ed), *Encyclopedia of Human Behavior*(Vol.4, pp.71-81). New York: Academic Press.
- Boal, A. (1994). *Games for Actors and Non - actors*. London & New York: Routledge.
- Bolton, G. M. (1993). Drama in Education and TiE: A Comparison. In T. Jackson, *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education* (pp. 39-47). London & New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1985). *Το Συντηρητικό Σχολείο: Οι Ανισότητες στην Εκπαίδευση και στην Παιδεία* στο Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bowell, P., & Heap B. S. (2001). *Planning Process Drama*. London: David Fulton Publishers.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: JosseyBass.
- Carnevale, A. P., Gainer, L. J., & Meltzer, A. S. (1990). *Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Daud, S., Abidin, N., Sapuan, N. M., & Rajadurai, J. (2011). Enhancing University Business Curriculum Using an Importance-Performance Approach: A Case Study of the Business Management Faculty of a University in Malaysia. *International Journal of Educational Management*, 25(6), 545-569.
- D'Zurilla, T. J, & Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1):107-26.
- D'Zurilla, T. J. (1986). *Problem-solving Therapy: A Social Competence Approach to Clinical Intervention*. New York: Springer.
- D'Zurilla, T. J, Lawrence J. S, & Chang, E. C. (2004). *The Social Problem Solving: Theory, Research and Training*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Dereli-İman, E. (2013). The Social Problem-Solving Questionnaire: Evaluation of Psychometric Properties among Turkish Primary School Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 97-116.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Franklin C. (2003). *Curriculum Drama: Using Imagination and Inquiry in a Middle School Social Studies Classroom*. Occasional Paper Series: Bank Street College of Education.
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

- Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*. New York: Continuum.
- Gardner, H. (2010), *Frames of Mind: Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιά.
- Gencil, I. E. (2015). Learning Styles and Problem Solving Skills of Turkish Prospective Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 11(2), 39-56.
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Halpern, D. F. (1989). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hämäläinen, R., Sebastiano, C., Antero, M., & De Wever, B. (2014). VET workers' Problem-solving Skills in Technology-rich Environments: European approach. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(1), 57-80.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. H., & Jakson, J. (1985). Problem-Solving Self - Appraisal, Depression and Attributional Style: Are they related? *Cognitive Therapy and Research*, 9, 105-113.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory, *Journal in Counseling Psychology*. *American Psychological Association*. 29(1), 66-75.
- Heppner, P. P., & Baker, C. E. (1997). Applications of the Problem Solving Inventory. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 29(4), 229-241.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. (μτφρ. Αλεξάνδρα Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Johnson, L., & O' Neil, C. (1991). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Joswiak, J. (2004). Teaching Problem-Solving Skills to Adults, *MPAEA Journal of Adult Education*, xxxiii(1), 19-34.
- Kennedy, L., Tipps, S., & Johnson, A. (2004). *Guiding Children's Learning of Mathematics*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of adult education: From pedagogy to Andragogy*. Chicago: Association Press.
- Kolb, B. (2000). Experience and the Developing Brain. *Education Canada*, 39(4): 24-27.
- Lecoq, J. (2005). *Το Ποιητικό Σώμα. Μια Διδασκαλία της Θεατρικής Πράξης* (μτφρ Έλενα Βόγλη). Αθήνα: Κοάν.
- McLennan, D. M. P. (2012) Using Sociodrama to Help Young Children Problem Solve, *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 407-412.
- Meichenbaum, D. H. (1977). *Cognitive-behavior Modification: An Interactive Approach*. N.Y: Plenum Press.

- Mezirow, J. D. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives On A Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moalosi, R., Molokwane, S., & Mothibedi, G. (2012). Using a Design-Orientated Project to Attain Graduate Attributes. *Design and Technology Education*, 17(1), 30-43.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nezu, A. M., & D’Zurilla, T. J. (1989). Social Problem Solving and Negative Affective Conditions. In P. C. Kendall & D. Watson (Eds.), *Anxiety and depression: Distinctive and overlapping features* (pp. 285-315). New York: Academic Press.
- O’ Neil, C. & Lambert, A. (1982). *Drama Structures - A practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson Education.
- O’ Neill, C. (1995), *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Pammenter, D. & Mavrokordatos, A. (2004). On Being and Becoming in Someone else’s World. Who Callws the shots? In N. Govas (Ed.), *Theater/Drama and Performing Arts in Education: Creativity and Metamorphosis*. Proceedings from the 4th Athens International Theater Education Conference. Athens: Hellenic Theatre/Drama Education Network.
- Poston-Anderson, B. (2012). *Drama-learning Connections in Primary School*. Australia: Oxford University Press.
- Ranade, S. M., & Corrales, A. (2013). Teaching Problem Solving: Don't Forget the Problem Solver(s). *European Journal of Engineering Education*, 38(2), 131-140.
- Raymond, M. A., McNabb, D. E., & Matthaei, C. F. (1993). Preparing Graduates for the Workforce: The Role of Business Education. *Journal of Education for Business*, 68(4), 202-206.
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Savenko, N. (2010). *Validation of the Solving Problems Scale with Adult Learners*. Doctoral Dissertation, Regent University.
- Schneider, J. J. Crumpler, T. P., & Rogers, T. (2006). *Process Drama and Multiple Literacies. Addressing Social Cultural and Ethical Issues*, Portsmouth NH: Heinemann.
- Schonmann, S. (2011). *Key Concepts in Theatre/ Drama Education*, Rotterdam & Boston: Sense publisher.
- Siu, A. M. H., & Shek, D. T. L. (2010). Social Problem Solving as a Predictor of Well-Being in Adolescents and Young Adults. *Social Indicators Research*, 95(3), 393-406.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*, London: University of London Press.
- Taylor, P. & Warner C. D. (2006). *Structure and Spontaneity: The Process Drama of Cecily O’Neil*. Stoke On Trent: Trentham Books.
- UNHCR. *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (10.12.1948)* Διεθνής Χάρτα των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington, D.C.: National Education Association.

- Ward, W. (1930). *Creative Dramatics: For the Upper Grades and Junior High School*. N.Y: D. Appleton.
- Weil, S., & McGill, I. (1989). *Making Sense of Experiential Learning*. Milton Keynes: SRHE/Open University Press.

Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Δ. (1995) *Υποεκπαίδευση, Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.
- Βεργίδης, Δ. & Α. Κόκκος (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βλαχόπουλος, Στ. (2015). *Πρακτικές Γραμματισμού και Επιμόρφωση Ενηλίκων : Από τη Βασική Εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Άτραπος.
- Ευρωπαϊκή επιτροπή (1996). *Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Διδασκαλία και Μάθηση . Προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Brussels: European Commission.
- Ευστράτογλου, Α. (1999). *Οικονομικές και Κοινωνικές Διαστάσεις του Αναλφαβητισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Ευστράτογλου, Α. (2005) *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κοινωνικές Δεξιότητες και Ευελιξίες στις Αγορές Εργασίας*. Πρακτικά εισηγήσεων, 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζώνιου, Χ. (2007). *Το Εφαρμοσμένο Θέατρο στην Μη Τυπική και στην Άτυπη Εκπαίδευση: το Κοινωνικό Θέατρο*. Στο Α. Τσιάρας (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, (Πρακτικά ημερίδων 2005-2006 Παν/μιου Πελ/νήσου), Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καλαντζή - Αζίζι, Α., Αγγελή, Α. Κ., & Ευσταθίου, Γ. Η. (2011). *Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή - συμπεριφοριστική προσέγγιση*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.
- Κάντας, Α. (1996). *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Επαγγελματικές Αποφάσεις των Νέων στις Σύγχρονες Κοινωνικοοικονομικές Συνθήκες. Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 14, 16-17.*
- Καραλής, Θ. (2008). *Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης*, στο Σ. Μάλιας (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κατσιφή – Χαραλαμπίδη, Σ. (2010). *Αξιολόγηση Μοντέλου Επικοινωνιακής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού στη Σχολική τάξη: Άρρητες Θεωρίες Επαγγελματικής Απόδοσης*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Τόμος Α (Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2010). *Κριτικός Στοχασμός: Ένα Κρίσιμο Ζήτημα*. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές* (σσ 65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη και Άσπρη Αγγελάδα- Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

- Κρίβας, Σ. (2001). *Η Διαφοροποίηση της Αντίληψης για τη Σταδιοδρομία στα πλαίσια της Παγκοσμιοποίησης. Από την «Αντικειμενική» Ιεραρχική Δομή στη Διαμορφούμενη Υποκειμενικά Δια Βίου Διαδικασία*. Εισήγηση στο Α' Διεθνές Συνέδριο του Ε.Κ.Ε.Π. "Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21ου Αιώνα" (Αθήνα 9-11-2001), Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π., σσ. 53-62.
- Λιντζέρης, Π. (2007α). Η Διεργασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12 ,6-8.
- Λεβάκη, Α. (2008). *Καινοτομική Διδακτική Πρακτική: το Παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2011). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιοκρασσάς, Σ. (2004). *Αξιολόγηση Πιλοτικής Εφαρμογής Έργου 2.4.1.ε: Εφαρμογή Προγραμμάτων Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε Εκπαιδευτικές Μονάδες*. Έκθεση Αξιολόγησης. Δημοσιευμένες στον ιστότοπο: <http://www.pi-schools.gr> (Ανάκτηση στις 15.12.2015)
- Παλής, Ζ. (2003). *Κατάρτιση και Απασχόληση*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Παναγιωτόπουλος, Γ., & Παναγιωτοπούλου, Π. (2005). *Κοινωνικές Δεξιότητες: η Σχέση τους με τον Χώρο της Αγοράς*. Πρακτικά εισηγήσεων, 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαβασιλείου – Αλεξίου, Ι. (2005). *Δεξιότητες-Κλειδιά & Κοινωνικές Δεξιότητες στη Διά Βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας*. Πρακτικά εισηγήσεων, 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαδόγαμβρος, Β., (2002α). *Κοινωνικές και Οικονομικές Διαστάσεις Της Επαγγελματικής Κατάρτισης, Ευρωπαϊκή Πολιτική και Θεσμικό Πλαίσιο*. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (1,2) σσ 15-19
- Παπαδόγαμβρος, Β., (2002β). *Τα Συστήματα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης στο Γ'ΚΠΣ. Στο: Εργασία. Ινστιτούτο Αστικού Περιβάλλοντος και Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Δεξιότητες Μάθησης και Κριτική Ικανότητα*, στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (σσ 43-55) (επιμ. Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης.
- 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.
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Γενική Γραμματεία. Διαχείρισης Κοινοτικών και άλλων Πόρων (1999). *Τροποποίηση αναμορφωμένου επιχειρησιακού προγράμματος καταπολέμησης του αποκλεισμού από την αγορά εργασίας ΚΠΣ 1994-1999*.
- Φίλιπς, Ν. (2005) *Η Συμβολή της Βιωματικής Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών

Σπουδών, Τομέας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Χαροκοπάκη, Α. (2005). *Ο Ρόλος και η Σημασία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων στον Κόσμο της Αγοράς Εργασίας. Οι Δεξιότητες Σταδιοδρομίας*. ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ, 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα, 16-18 Δεκεμβρίου 2005.

Χαροκοπάκη, Α. (2003). Συμβουλευτική Επανατοποθέτησης στην Αγορά Εργασίας: Η Συμβουλευτική για τη Μετάβαση σε Ένα Νέο Επαγγελματικό Περιβάλλον. *Επιθεώρηση Ελληνικής Εταιρίας Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*, 66-67

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

P. PAUL HEPPNER AND CHRIS H. PETERSEN

Επιλογές των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση:

- 1) Συμφωνώ απόλυτα 2) Συμφωνώ 3) Δεν είμαι σίγουρος 4) Διαφωνώ
5) Διαφωνώ απόλυτα

Παράγοντας 1: Αποφυγή

No 1 Όταν η λύση που είχα βρει σε ένα πρόβλημα ήταν ανεπιτυχής, δεν εξετάζω γιατί δεν λειτούργησε.

No 2 Όταν έρχομαι αντιμέτωπος με ένα σύνθετο πρόβλημα, δεν μπαίνω στον κόπο να αναπτύξω στρατηγικές, για να συλλέξω πληροφορίες, έτσι ώστε να μπορώ να καθορίσω ακριβώς ποιο είναι το πρόβλημα.

No 4 Όταν έχω λύσει ένα πρόβλημα, δεν αναλύω τι πήγε καλά και τι πήγε στραβά.

No 6 Αφού έχω προσπαθήσει να λύσω ένα πρόβλημα με έναν συγκεκριμένο τρόπο, παίρνω χρόνο για να συγκρίνω το πραγματικό αποτέλεσμα, με ό, τι νόμιζα εξ' αρχής ότι θα έπρεπε να είχε συμβεί.

No 7 Όταν έχω ένα πρόβλημα, σκέφτομαι όλους τους πιθανούς τρόπους, για να το χειριστώ όπως μπορώ, μέχρι να φτάσω στο σημείο να μην μπορώ να καταλήξω σε οποιοσδήποτε άλλες ιδέες.

No 8 Όταν έρχομαι αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα, διαχειρίζομαι με συνέπεια τα συναισθήματά μου για να καταλάβω τι συμβαίνει σε μια προβληματική κατάσταση

No 13 Όταν έρχομαι αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα, έχω την τάση να κάνω το πρώτο πράγμα που μπορώ να σκεφτώ για να το λύσω.

No 15 Όταν έχω μία ιδέα ή έχω αποφασίσει μια πιθανή λύση σε ένα πρόβλημα, δεν παίρνω χρόνο για να εξετάσω τις πιθανότητες της κάθε εναλλακτικής λύσης που μπορεί να είναι επιτυχής.

No 16 Όταν έρχομαι αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα, σταματάω και το σκέφτομαι πριν αποφασίσω το επόμενο βήμα.

No 17 Γενικά, επιλέγω την πρώτη καλή ιδέα που έρχεται στο μυαλό μου.

No 18 Κατά τη λήψη μιας απόφασης, ζυγίζω τις συνέπειες όλων των εναλλακτικών επιλογών που έχω και τις συγκρίνω μεταξύ τους.

No 20 Προσπαθώ να προβλέψω το συνολικό αποτέλεσμα της διεξαγωγής μιας συγκεκριμένης σειράς ενεργειών.

No 21 Όταν προσπαθώ να σκεφτώ πιθανές λύσεις σε ένα πρόβλημα, δεν καταλήγω σε πάρα πολλές εναλλακτικές λύσεις.

No 28 Έχω μια συστηματική μέθοδο για να συγκρίνω τις εναλλακτικές λύσεις και για να παίρνω αποφάσεις.

No 30 Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα, δεν εξετάζω συνήθως τι είδους εξωτερικοί παράγοντες μπορεί να συμβάλλουν στο πρόβλημά μου.

No 31 Όταν βρίσκομαι σε σύγχυση από ένα πρόβλημα που έχει προκύψει, ένα από τα πρώτα πράγματα που κάνω είναι η ερευνησω την κατάσταση και να εξετάσω και να υπολογίσω όλες τις πιθανές πληροφορίες.

Παράγοντας 2: Αυτοδιαχείριση

No 3 Όταν η πρώτη προσπάθεια μου να επιλύσω ένα πρόβλημα έχει αποτύχει, αρχίζω και ανησυχώ για την ικανότητά μου να μπορώ να χειριστώ την κατάσταση.

No 14 Μερικές φορές δεν σταματώ καθόλου για να πάρω χρόνο και να ασχοληθώ με τα προβλήματά μου και συγχύζομαι.

No 25 Ακόμη και αν προσπαθώ να σκεφτώ και να επιλύσω ένα πρόβλημα, μερικές φορές αισθάνομαι σαν να τα «ψειρίζω» ή «να «χάνομαι», έτσι ώστε να μην επικεντρώνομαι στο πραγματικό ζήτημα.

No 26 Παίρνω στιγμιαίες αποφάσεις κι αργότερα τις μετανιώνω.

No 32 Μερικές φορές είμαι τόσο φορτισμένος συναισθηματικά, που δεν είμαι σε θέση να σκεφτώ πολλούς τρόπους, για να αντιμετωπίσω τα προβλήματα μου.

Παράγοντας 3: Αυτοπεποίθηση

No 5 Είμαι συνήθως ικανός να σκέφτομαι δημιουργικές και αποτελεσματικές εναλλακτικές λύσεις για την επίλυση ενός προβλήματος.

No 10 Έχω την ικανότητα να λύνω τα περισσότερα προβλήματα, ακόμη και αν αρχικά δεν είναι άμεσα εμφανής η επίλυση τους.

No 11 Πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζω είναι υπερβολικά πολύπλοκα για μένα να τα λύσω.

No 12 Παίρνω αποφάσεις και είμαι χαρούμενος με αυτές αργότερα.

No 19 Όταν κάνω σχέδια για να λύσω ένα πρόβλημα, είμαι σχεδόν σίγουρος ότι μπορώ να τα καταφέρω.

No 23 Έχοντας αρκετό χρόνο και με αρκετή προσπάθεια, πιστεύω ότι μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα που μου τυχαίνουν.

No 24 Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος με μια νέα κατάσταση έχω εμπιστοσύνη ότι μπορώ να χειριστώ τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν.

No 27 Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να λύσω καινούργια και δύσκολα προβλήματα.

No 33 Αφού πάρω μια απόφαση, το αποτέλεσμα που περίμενα συνήθως ταιριάζει με το πραγματικό αποτέλεσμα.

No 34 Όταν έρχομαι αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα, δεν είμαι σίγουρος για το αν μπορώ να χειριστώ την κατάσταση.

No 35 Όταν μαθαίνω ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα, ένα από τα πρώτα πράγματα που κάνω είναι να προσπαθήσω να ανακαλύψω ακριβώς ποιο είναι το πρόβλημα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

1^η συνάντηση

Διαμόρφωση περιβάλλοντος : μουσική.

=Παιχνίδια γνωριμίας:

* Σε κύκλο. Χτυπάμε ρυθμικά τα δάχτυλα μας και αναφωνούμε το όνομα μας. Αν θέλουμε να χορέψουμε με τον ρυθμό μπορούμε απλά να το κάνουμε.

* Κάθε ένας από τον κύκλο στέκεται στην μέση του και εκφράζεται όπως επιθυμεί. Οι υπόλοιποι ας τον μιμηθούμε.

* Ας προχωρήσουμε στον χώρο, περπατάμε γρήγορα, αργά, με τις μύτες των ποδιών μας. Τεντωνόμαστε όρθιοι. Προχωρούμε με τα χέρια σταυρωμένα. Και τώρα με μουσική. Ας ακούσουμε τη μουσική και ας κινηθούμε ρυθμικά με αυτήν. Μόλις σταματήσει η μουσική ας σταματήσουμε όλοι. Συνεχίζουμε. περπατάμε να προλάβουμε στη δουλειά. Με ένα χαρτοφύλακα στο χέρι. Με μια τσάντα. Παίρνουμε το καπέλο μας και φεύγουμε. Είμαστε στο βουνό! Πετάμε το καπέλο. Και σηκώνουμε τα χέρια ψηλά να πιάσουμε τον ουρανό. Τεντώνουμε τα χέρια όσο πιο ψηλά μπορούμε και παγώνουμε. Χαλαρώνουμε.

=Έκφραση και συγκέντρωση:

* Ας πιάσουμε τον διπλανό μας που στέκεται δίπλα μας και ας σταθούμε αντικριστά. Γινόμαστε ο καθρέφτης του. Και γίνεται ο καθρέφτης μας. Προσπαθούμε να πλησιάσουμε το είδωλο μας. Απομακρυνόμαστε από αυτό.

* Συγκεντρωνόμαστε και μετράμε μαζί από το ένα έως το πέντε. Πρώτα ο Α λέει τον πρώτο αριθμό ο Β τον δεύτερο, ο Γ τον τέταρτο και ούτω καθεξής.

* Αποφασίζουμε τρεις κινήσεις με τα χέρια μας και προσπαθούμε να τις μιμηθούμε διαδοχικά και με τη σειρά η μια κίνηση μετά την άλλη, ο κάθε εκπαιδευόμενος ο ένας μετά τον άλλο.

* Ανά τέσσερα άτομα : μια οποιαδήποτε κίνηση με όλο μας το σώμα. Αποφασίζουμε κάθε ομάδα πέντε κινήσεις και μιμούμαστε με τον ίδιο τρόπο.

* Υπάρχουν ήχοι. Τους ακούμε έναν έναν. Ήχος με το γράμμα π. με το ο. με το α. Διαλέγουμε τα κάθε ζευγάρι όποιον θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε και καλούμε με τον ήχο ο ένας τον άλλο. Αν κάποιο ζευγάρι ακούσει από ένα άλλο ζευγάρι πως χρησιμοποιεί τον ίδιο ήχο ενώνονται. Όταν ενωθούμε διαλέγουμε έναν άλλο ήχο που να ταιριάζει με τις υπόλοιπες και ενωνόμαστε μαζί τους. Και συνεχίζουμε σταδιακά μέχρι να δημιουργηθεί πάλι ένας μεγάλος κύκλος.

= Αποχωρισμός:

* Κλείνουμε τα μάτια και ακούμε τη μουσική. Δημιουργούμε την πιο χαρούμενη εικόνα που έχουμε ζήσει. Συνεχίζουμε να σκεφτόμαστε τους λόγους που μας έκαναν χαρούμενους. Κρατάμε αυτή την εικόνα μέχρι την επόμενη φορά.

Συνάντηση 1^η Έλεγχος επαλήθευσης - παρατήρηση

Οι εκπαιδευόμενοι είναι αρκετά διστακτικοί και η πιο απλή άσκηση δείχνει να τους εντυπωσιάζει. Εντοπίστηκαν θέματα έκφρασης. Ντρέπονται να εκτεθούν. Δεν αντιλαμβάνονται τους στόχους αρχικά και έγιναν διστακτικοί. Όμως σταδιακά άρχισαν να απελευθερώνονται και να χαίρονται το παιχνίδι. Στην συνεργασία με τον άλλον επέλεξαν εκείνοι το ζευγάρι τους. Διασκέδασαν ιδιαίτερα και φάνηκαν να απολαμβάνουν τις μιμητικές ασκήσεις.

2^η Συνάντηση

Διαμόρφωση περιβάλλοντος - Υλικά: μουσική, συρραπτικό, ντέφι

=Επαναπροσδιορισμός σε κύκλο:

Ένα αντικείμενο μέσα από την τάξη, ένα συρραπτικό που το μετατρέπουμε σ' ένα φανταστικό αντικείμενο. Μπαίνουμε μέσα στον κύκλο ή περιφερόμαστε μέσα στον κύκλο με αυτό ή μένουμε στη θέση μας. Ότι επιθυμούμε. Επιστρέφουμε στον κύκλο και δίνουμε το φανταστικό αντικείμενο στον επόμενο...

«Είμαι η Καλλιόπη και σου δίνω αυτήν την ομπρέλα που την κρατώ γιατί βρέχει...» .

Το δίνουμε στον επόμενο και εκείνος το μετατρέπει σε κάτι άλλο.

=Έκφραση – ενεργοποίηση σώματος:

*Ας κινηθούμε στον χώρο και ας δώσουμε μια γερή χειραψία σε όποιον συναντάμε με ένα πλατύ χαμόγελο και λέμε τ' όνομα μας. Χαιρετιόμαστε, κοιταζόμαστε στα μάτια.

*(Κινούμαστε στον χώρο με μουσική υπόκρουση). Ας ακούσουμε λοιπόν τη μουσική. Ψάχνουμε να βρούμε κάτι στο πάτωμα χορεύοντας. Ψάχνουμε να βρούμε κάτι στο ντουλάπι χορεύοντας. Ψάχνουμε να βρούμε κάτι έξω από το παράθυρο χορεύοντας. Κάτω από το γραφείο. Πίσω από τη πόρτα κλπ. Πίσω από τη κουρτίνα, πίσω από τον πίνακα κλπ. Να γράψουμε κάτι χορεύοντας. Ας γράψουμε κάτι στον τοίχο με μεγάλες κινήσεις. Στο πάτωμα. Στο παπούτσι μας. Στην πλάτη του διπλανού μας. Το αρχικό του ονόματος μας. Του φίλου μας. » (χαμηλώνει η μουσική)

*Έχω αυτό εδώ το οργανάκι. Όταν ακουστεί μια φορά θα παγώνουμε, θα γινόμαστε αγάλματα. Όταν ακουστεί δυο φορές θα ξεπαγώνουμε. Περπατάμε στον χώρο. Και δείχνουμε πόσο θυμωμένοι είμαστε. Με το πρόσωπο μας. Με το σώμα μας. Θυμωμένοι – χαρούμενοι. Φοβισμένος – τολμηρός. Ευτυχισμένος – στεναχωρημένος. Νευριασμένος – υπομονετικός. Αγχωμένος – χαλαρός. Αφηρημένος – προσεκτικός. Ακούμε τη μουσική (δυναμώνουμε την ένταση). Όταν σταματά η μουσική παγώνουμε και βάζουμε μια οποιαδήποτε έκφραση στο σώμα ή το πρόσωπο μας.

* Ας κάνουμε δύο σειρές με γυρισμένη την πλάτη. Με το έναυσμα από το οργανάκι μας γυρίζουμε αυθόρμητα με όποια έκφραση και συναίσθημα θέλουμε και κοιτάζουμε τον απέναντι μας.

=Σε ζευγάρια:

* Προχωράμε στον χώρο με μουσική. Όταν σταματά η μουσική παγώνουμε. Ενώνουμε ένα οποιοδήποτε μέλος του σώματος μας και προχωρούμε ενωμένοι. Δε μιλάμε, συγκεντρωνόμαστε στο μέλος του σώματος μας που μας ενώνει με το ζευγάρι μας, δεν ξεκολλάμε. Προχωράμε στον χώρο. Ο ένας είναι ο αρχηγός κι ο άλλος εκείνος που ακολουθεί. Αλλαγή ρόλου.

* Γλυπτό και συναίσθημα. Ας θυμηθούμε τα συναισθήματα. Γινόμαστε ο γλύπτης και το άγαλμα με αλλαγή ρόλων. Απομακρυνόμαστε και κοιτάζουμε οι γλύπτες τα αγάλματα μας. Ας απομακρυνθούμε κι ας παρατηρήσουμε το σύνολο των δημιουργιών μας. Είμαστε σ' ένα μουσείο, στο μουσείο του σχολείου μας. Περιφερόμαστε στον χώρο. Και παρατηρούμε τα έργα τέχνης. Ας αλλάξουμε θέσεις κι ας συνεχίσουμε.

=Μίμηση:

Ας χωριστούμε σε 4 ομάδες. Κάθε μέλος της κάθε ομάδας αντιπροσωπεύει έναν αριθμό. Ένα μέλος είναι ο αριθμός 1 , το άλλο ο αριθμός 2, το άλλο ο αριθμός 3 και το τέταρτο μέλος, ο αριθμός 4. Ξεκινούν όλα τα 3 από κάθε ομάδα, κάνουν μια κίνηση συνεχόμενη ή στατική και οι υπόλοιποι αριθμοί μιμούνται το 3 της ομάδας τους. Ας ανακαλύψει κάθε ομάδα της δικές της κινήσεις. Διαδοχικά συνεχίζουν και τα υπόλοιπα νούμερα μόλις ακούσουν το κάλεσμα με το ντέφι και το νούμερο τους. Τώρα ας ενωθούμε όλα τα νούμερα και όλες οι ομάδες και ας κινηθούμε στον χώρο. Όποιος επιθυμεί μπορεί να επιλέξει και μια άλλη ομάδα, ένα άλλο νούμερο. Ας κινηθούμε στον χώρο με το άκουσμα της μουσικής και ας επιλέξουμε την κίνηση που επιθυμούμε από το σύνολο της ομάδας μας ή ακόμα μπορούμε να κρατήσουμε και την δική μας. Εμείς επιλέγουμε. Μόλις ακουστεί το οργανάκι μας παγώνουμε. Παρατηρούμε γύρω μας τις εικόνες που έχουν δημιουργηθεί μέχρι το σημείο που φτάνει η κόρη του ματιού μας.

=Συγκέντρωση και αποχωρισμός :

* Σε κύκλο πιασμένοι χέρι χέρι. Κλείνουμε τα μάτια. Ηρεμούμε. Εισπνέουμε και εκπνέουμε. Συγκεντρωνόμαστε στους εαυτούς μας, στο σώμα μας. Στο χέρι του διπλανών μας. Μεταφέρω τον χτύπο της καρδιάς με ένα σφίξιμο στο χέρι του διπλανού μας- ότι πάρω πρέπει να δώσω. Η καρδιά μου αισθάνεται αδύναμη, δίνω αδύναμο παλμό. Αισθάνεται δυνατή, δίνω δυνατό παλμό, φοβισμένη, ενθουσιασμένη. Συγκεντρωθείτε κι ας δημιουργήσουμε τους χτύπους της καρδιάς της ομάδας μας. Η καρδιά της ομάδας χτύπησε δυνατά με εντάσεις και με ρυθμούς διαφορετικούς. Είμαστε υπέροχη ομάδα.

Συνάντηση 2^η Έλεγχος επαλήθευσης – παρατήρηση

Η γενική αναστολή στην αρχή του εργαστηρίου ήταν ευδιάκριτη. Κυρίως γιατί δεν γνώριζαν τι επρόκειτο να συμβεί. Έντονη επιθυμία για μουσική υπόκρουση υπήρχε εξ αρχής. Οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν να ανταποκρίνονται στο μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων. Στην πρώτη δραστηριότητα υπήρξε άμεση ανταπόκριση με εκφραστικές και πλούσιες ιδέες από μέρους τους. Μερικές μετατροπές ήταν μια τσάντα, ένα αλυσοπρίονο, ένα κουπί που πάει τη βάρκα ταξίδι, ένα καπέλο, μια

βεντάλια. Το χάρηκαν ιδιαίτερα, γέλασαν και διασκέδασαν. Υπήρξαν ελάχιστες αναστολές αν και οι περισσότεροι προτίμησαν να περιφερθούν μέσα στον κύκλο με το φανταστικό αντικείμενο. Υπήρξε έντονος αυθορμητισμός και κέφι στην δραστηριότητα των αντικριστών σειρών. Δυο εκπαιδευόμενες αντέδρασαν με έντονο νευρικό γέλιο βλέποντας τις φάτσες και τις γκριμάτσες όλων αλλά και προσπαθώντας να εκφραστούν και οι ίδιες. Όλοι έδειξαν να το απολαμβάνουν. Στην δραστηριότητα με τα αγάλματα και τους γλύπτες παρατηρήθηκε πολύ καλή σωματοποίηση. Σκεπτικά πρόσωπα, στάσεις θριάμβου και υπερηφάνειας, θυμού, επιδεκτικότητας, στεναχώριας και άλλα. Όπως επίσης και στην μιμητική δραστηριότητα τα συνονθυλεύματα που δημιουργήθηκαν ήταν σωματοποιημένα με τέτοιο τρόπο, ώστε έδειχναν δυναμικές εικόνες. Συνεργάστηκαν πολύ καλά και δεν ήταν δύσκολο να επικοινωνήσουν και να επιλέξουν. Υπήρχαν κι εκείνοι που επέλεξαν να κρατήσουν την δική τους κίνηση απορώντας ταυτόχρονα αν κάποιος τους ακολουθεί. Η ανάγκη τους για ηρεμία και συγκέντρωση φάνηκε στην τελευταία δραστηριότητα όπου κατά τη διάρκεια της εισπνοής και εκπνοής έδειξαν να το απολαμβάνουν. Επίσης οι χτύποι της καρδιάς ένωσαν την ομάδα και συνεργάστηκαν άψογα παρόλο που στην αρχή υπήρχε ενθουσιασμός και φασαρία ψάχνοντας τον παλμό. Ηρέμησε ακόμα και ο εκπαιδευόμενος που κάνει την περισσότερη φασαρία μέσα στην τάξη. Αν και στην αρχή της διαδικασίας δεν ήθελε να συνεργαστεί με τους υπόλοιπους σε όλες τελικά τις δράσεις διασκέδασε και ειδικότερα στην τελευταία άρχισε να συντονίζεται με την υπόλοιπη ομάδα. Όλοι ευχαρίστησαν και μας ρώτησαν αν θα γίνει το μάθημα την επόμενη εβδομάδα, γιατί διασκέδασαν.

3^η συνάντηση

=ενεργοποίηση- γνωριμία- έκφραση :

* Καρέκλες σε κύκλο. Είμαστε 14 άτομα, θα βάλουμε 15 καρέκλες. Δίνουμε έναν ρυθμό με παλαμάκια με δάχτυλα ή πόδια και χέρια. 4/4, 2/4 κλπ ανάλογα ότι επιλεγεί από τον εμψυχωτή. Και αρχίζει ο πρώτος: «η καρέκλα δεξιά μου είναι αδειανή, έλα Ελένη να κάτσουμε μαζί! » σηκώνεται η Ελένη και κάθεται εκ δεξιών του ανθρώπου που προσφωνεί και πρέπει εκείνη να φτάσει στην καρέκλα με τον ρυθμό που ακούγεται, χορεύοντας ρυθμικά. Πρέπει όλοι να σηκωθούν. Αρχίζει εκείνος που έχει στα δεξιά του την κενή καρέκλα.

* Τοποθετούμε τις καρτέλες σε δυο σειρές ή τις αφήνουμε σε κύκλο.

Άλλοι κάθονται, άλλοι είναι πίσω ακριβώς από τους καθισμένους κι άλλοι είναι πίσω ακριβώς από άδειες καρτέλες που δεν έχει κάτσει κανείς. Εκείνοι που είμαστε πίσω από τις άδειες καρτέλες, προσπαθούμε με το νεύμα ή βλέμμα μόνο, να καλέσουμε αυτούς που κάθονται και να τους «κλέψουμε» από τον επιτηρητή τους που στέκεται ακριβώς πίσω τους έτσι ώστε να καθίσουν στη δική μας καρτέλα. Μόλις επιτευχθεί η οπτική επαφή, εκείνος που κάθεται ξεφεύγει γρήγορα από την καρτέλα και κάθεται στην απέναντι καρτέλα εκείνου που τον κάλεσε. Αν ο επιτηρητής το καταλάβει και ακουμπήσει αυτόν που κάθεται μπροστά του πριν εκείνος προλάβει να φύγει τότε γυρίζει πίσω και παραμένει καθισμένος.

*Στάσεις σώματος και έκφρασης ως προς την καρτέλα.

Καθόμαστε όλοι στις καρτέλες. Συγκεντρωνόμαστε για 1' και σε κάθε κάλεσμα από το οργανάκι μας και το άκουσμα του νούμερου που αντιπροσωπεύουμε παίρνουμε την πόζα που έχουμε σκεφτεί. Αυτοί που έχουμε το νούμερο 1 σηκώνόμαστε και παίρνουμε την στάση – πόζα μας. Εκείνοι που έχουμε το 3 αντίστοιχα και οι 2 επίσης. Οι υπόλοιποι που δεν έχουμε ακούσει το νούμερο μας, παρατηρούμε τις εικόνες που σχηματίζονται.

=Κυρίως θέμα:

*Ας χωριστούμε σε ζευγάρια κι ας σκεφτούμε κάτι που μας ενόχλησε στη δουλειά μας, σε προηγούμενες δουλειές μας ή κατά την αναζήτηση μιας εργασίας σήμερα ή τις προηγούμενες μέρες. Εναλλακτικά κάτι που μας ενόχλησε όταν πηγαίναμε στην δουλειά μας.

Σταδιο 1: οι Α εξιστορούμε στο ζευγάρι μας ότι μπορεί να μας βαραίνει, ότι μας έχει κάνει να αισθανθούμε άσχημα μέσα σε 2'. Το ίδιο κι οι Β επίσης στους Α.

Σταδιο 2-3: Συγκεντρωνόμαστε όλοι οι Α μαζί και όλοι οι Β μαζί και δημιουργούμε δυο ομάδες. Εξιστορούμε τις ιστορίες που ακούσαμε από τα ζευγάρια μας στην καινούργια ομάδα μας. Συζητάμε και διαλέγουμε μια ιστορία από την κάθε ομάδα για να την παρουσιάσουμε σε παγωμένη εικόνα.

Στάδιο 4: η πρώτη ομάδα μας παρουσιάζει μια παγωμένη εικόνα. Εμείς οι υπόλοιποι ελάτε λοιπόν να συζητήσουμε την κάθε εικόνα που βλέπουμε. Μπορεί να αλλάξει αυτή η πρώτη εικόνα που βλέπουμε; Θέλει κάποιος να παρέμβει; Προς το καλύτερο ίσως; Μας αρκεί; Θέλουμε να παρέμβουμε;

Εάν όχι ας μας παρουσιάσει η δεύτερη ομάδα την παγωμένη της εικόνα. Θέλουμε να παρέμβουμε εδώ; Υπάρχει κάτι που θέλουμε να αλλάξουμε; Μπορούμε να σηκωθούμε και να αλλάξουμε τα αγάλματα, τις εικόνες που έχουμε μπροστά μας. Θέλει κάποιος να πάρει θέση σε ότι βλέπει; Τι λέτε;

=Αποχωρισμός:

Ελάτε να κλείσουμε με έναν κύκλο. Ας τινάξουμε τα χέρια πάνω και ας αναφωνήσουμε τρεις φορές όλοι μαζί τη φράση *έξω το κακό!* τώρα ας καλέσουμε το καλό με τα χέρια μας και ας πούμε τρεις φορές *μέσα το καλό!*

Με χαλαρωτική μουσική κλείνουμε τα μάτια και σκεφτόμαστε την πιο όμορφη στιγμή μέσα στην εβδομάδα. Εκτός και εντός σχολείου. Κάτι που μας διασκέδασε που μας έκανε να νιώσουμε όμορφα. Με την οικογένεια μας, με τους φίλους μας, με τους συμμαθητές μας. Μια εικόνα, κάτι που παρατηρήσαμε. Μένουμε εκεί αρκετή ώρα. Κρατάμε αυτήν την εντύπωση και ανοίγουμε τα μάτια. Υπέροχα χαμογελαστά πρόσωπα.

Μ' ένα μεγάλο λοιπόν χαμόγελο κλείνουμε τις παλάμες μας και χειροκροτούμε τους συμμαθητές μας για την σημερινή τους προσπάθεια! Δυνατά χειροκροτούμε τους εαυτούς μας για την προσπάθεια μας! Ας δώσουμε ένα δυνατό χειροκρότημα στην ομάδα μας! Υπέροχα. Κρατάμε αυτό το χαμόγελο στην ψυχή μας μέχρι την επόμενη συνάντησή μας.

Συνάντηση 3^η έλεγχος επαλήθευσης - παρατήρηση

Από την αρχή υπήρξε μια δυσκολία στην κατανόηση. Μια εκπαιδευόμενη που αγαπά πολύ το θέατρο ήταν πρόθυμη να συμμετέχει σε όλα. Κάποιοι ήταν εντελώς αδιάφοροι και κάποιοι άλλοι σνόμπαραν την διαδικασία. Υπάρχουν αντιπαραθέσεις μεταξύ τους που δεν έχουν να κάνουν με το εργαστήριο. Αυτό έγινε αντιληπτό στο τέλος του εργαστηρίου όπου αναγκαστήκαμε να μην ακολουθήσουμε το πρόγραμμα και να δώσουμε έμφαση στην ενοποίηση της ομάδας. Λόγω της τεταμένης ατμόσφαιρας προτιμήσαμε να μην συζητηθούν οι διαφορές που μπορεί να έχουν δημιουργηθεί και επικεντρωθήκαμε στην διαδικασία. Ξεχάστηκαν όταν χρειάστηκε να ερμηνεύσουν παγωμένες εικόνες και να τις επεξηγήσουν. Τα σώματα τους πήραν στάσεις προσευχής, προσφοράς, συστολής και προβληματισμού όπως οι παρατηρητές ερμήνευσαν και οι ίδιοι παραδέχτηκαν. Έτσι η ανίχνευση σκέψης που

χρησιμοποιήσαμε ως τεχνική σε όλες τις παγωμένες εικόνες ήταν ένας τρόπος να κατανοήσουν, να ξεχάσουν τις αντιπαραθέσεις τους και να συζητήσουν μεταξύ τους. Στην δραστηριότητα που έπρεπε να ακούσουν τις ιστορίες των άλλων σε 2' το απόλαυσαν όμως δυσκολευτήκαν πολύ να εκθέσουν τις ιστορίες των άλλων και με φόβο μήπως εκτεθούν οι δικές τους. Όταν κατάλαβαν ότι το μπέρδεμα των ομάδων αργότερα είχε ως στόχο να μη γίνει αντιληπτό σε ποιον ανήκει η ιστορία συνεργάστηκαν και μάλιστα έγιναν ιδιαίτερα εκφραστικοί. Το γεγονός ότι μπορούσαν να επεμβαίνουν στις εικόνες και να τις αλλάζουν τους ικανοποίησε ιδιαίτερα και άρχισαν να νιώθουν περήφανοι για το αποτέλεσμα. Αφού ακούστηκαν σχόλια του τύπου «μπράβο μας», «είμαστε πολύ καλοί» «τα ταχτοποιήσαμε πολύ καλά, είμαστε σπουδαίοι» κλπ. Από μέρος μας ενισχύσαμε το ηθικό με λεκτική επιβράβευση. Τελικά κατάφεραν αν φύγουν από την αίθουσα πιο ήρεμοι και ήσυχοι. Μας χαιρέτησαν με χαμόγελο και χαρούμενη διάθεση. Μετά τη συνεργασία τους σε ομάδες άρχισαν να μιλάνε μεταξύ τους εκείνα τα άτομα που είχαν λογοφέρει εξαρχής. Παγωμένες εικόνες:

- Στον δρόμο κάποιος αρπάζει την τσάντα μια περαστικής. Η δεύτερη γυναίκα κοιτάζει αδιάφορη. Ανίχνευση σκέψης: «φοβάμαι», «θα την πλακώσω». Λύση: η δεύτερη γυναίκα επεμβαίνει στο περιστατικό.
- Μια γυναίκα μόνη σκεφτική κρατάει μωρό και άλλες δυο σκεφτικές απομακρυσμένες την παρατηρούν. Ανίχνευση σκέψης: «την καημένη είναι μόνη μ' ένα μωρό», «την λυπάμαι». Λύση: η μία από τις δυο γυναίκες πλησιάζει την γυναίκα με το μωρό. Εξέλιξη: και οι τρεις κάνουν παρέα.
- Μια γυναίκα και ένας άντρας τσακώνονται. Μια άλλη γυναίκα παρατηρεί. Ανίχνευση σκέψης :«είμαι η διευθύντρια». Λύση: 1. Ερωτική διάθεση μεταξύ άντρα και γυναίκας. Λύση 2: η διευθύντρια να επέμβει στον τσακωμό.
- Δυο γυναίκες απαξιώνουν η μια την άλλη όταν συναντιούνται. Μια Τρίτη κοιτάζει αδιάφορα. Λύση: οι δυο γυναίκες αγκαλιάζονται. Η Τρίτη κοιτάζει χαρούμενα.

Συνάντηση 4^η

Υλικά: πράσινο κουβάρι, ντέφι, κρόταλα, μουσική

=Ενεργοποίηση:

Στο άκουσμα χαμηλόφωνης μουσικής ακορντεόν και εγχόρδων. Ένα κουβάρι περνά από το ένα χέρι στο άλλο (απέναντι ή δίπλα). Όποιος κυλά το κουβάρι λέει το πρώτο γράμμα του ονόματος του με διάρκεια μέχρι το κουβάρι να φτάσει απέναντι ή δίπλα. Όταν όλοι τελειώσουν, γυρίζουμε γύρω – γύρω από το δίχτυ μας. Χορεύουμε στον ρυθμό της ομάδας μας. Όταν ακούμε το οργανάκι συνεχόμενα σηκώνουμε την κλωστή ψηλά. Όταν το ακούσουμε μια φορά χαμηλώνουμε την κλωστή όπως και τα σώματα μας όσο μπορούμε. Αρχίζει η μουσική, γυρίζουμε γύρω - γύρω ακούγοντας αυτή τη μουσική. Σταματά η μουσική, σταματάμε κι εμείς. Και αρκετές φορές επανάληψη. Τώρα κάθε φορά που ξεκινά η μουσική αλλάζουμε τη φορά του σώματος, χωρίς να πέσει κάτω το νήμα. Όποιος επιθυμεί αν θέλει μπορεί να περάσει μέσα από το δίχτυ και να χορέψει με αυτό. Ας προσπαθήσουμε να μαζέψουμε το νήμα της ομάδας μας και ας ξεκινήσει το παιχνίδι!!

=Ζευγάρια :

Είμαστε οι κουκλοπαίχτες και το ζευγάρι μας είναι οι μαριονέττες μας. Προσπαθούμε οι κουκλοπαίχτες να μετακινήσουμε την κούκλα μας- το ζευγάρι μας με μια αόρατη κλωστή από οποιοδήποτε σημείο του σώματος της. Είμαστε κουκλοπαίχτες και έχουμε τον έλεγχο της κατάστασης. Όταν ακούσουμε τα κρόταλα παγώνουμε. Όταν ακούσουμε αλλαγή ρόλου, γινόμαστε οι μαριονέττες και αφήνουμε το ζευγάρι μας να γίνει ο κουκλοπαίχτης και να μας μετακινήσει. Οργανάκι, παγώνουμε. Αλλαγή ρόλου. Οργανάκι, παγώνουμε. Αλλαγή ρόλου.

*Ενεργοποίηση αισθήσεων

Ο Α κλείνει τα μάτια και ο Β κάνει ήχο που πρέπει ο Α να ακολουθήσει. Και αντίστροφα με το κάλεσμα «αλλαγή ρόλου». Μόλις ακουστεί το οργανάκι όλοι παγώνουμε και δεν ακούγεται τίποτα.

*Ενεργοποίηση συναισθημάτων και έκφρασης.

Ας δείξουμε έναν Θαυμασμό με το φωνήεν α. Λυπάμαι με α. Χασμουριέμαι με α. Γελάω με α. Κατεβαίνω τις σκάλες με α. Χοροπηδάω με α. Είμαι μια κότα και κακαρίζω με α. Είμαι μια μύγα και βουίζω με α. Ψιθυρίζω με α. Πονάω με α. Νευριάζω με α. Ανακουφίζομαι με α.

Β' μέρος:

*Στεκόμαστε αντικριστά ο ένας με τον άλλο ανά ζευγάρια. Προσπαθούμε να αναγνωρίσουμε την μορφή μας στην κόρη των ματιών του άλλου. Τα μάτια του άλλου είναι ο καθρέφτης μας. Συγκεντρωνόμαστε.

*Περπατάμε. Ας πιάσουμε όλο τον χώρο. Πιάνουμε κάθε γωνία και κάθε πλευρά, πρέπει να είμαστε σίγουροι ότι έχουμε περπατήσει κάθε σημείο του. Περπατάμε γρήγορα όσο πιο γρήγορα γίνεται. Βιαζόμαστε πολύ. Περπατάμε χαλαρά. Ήρεμα. Επιβραδύνουμε. Μόλις ακούσουμε το οργανάκι παγώνουμε τυχαία και παρατηρούμε τον διπλανό μας. Συνεχίζουμε να περπατάμε και όποτε αποφασίσουμε εμείς, σταματάμε με παύσεις και παρατηρούμε τον διπλανό μας σαν να μας είναι άγνωστος. Παρατηρούμε τον διπλανό μας όποτε το επιθυμούμε ή ένα άλλο ζευγάρι που υπάρχει δίπλα μας. Αν ακούσουμε πάλι το οργανάκι παγώνουμε όλοι μαζί με τον ίδιο τρόπο. Συγκεντρωνόμαστε στους άλλους που περπατούν γύρω μας και επιλέγουμε πότε θα σταματήσουμε, πότε θα παρατηρήσουμε, πότε θα κάνουμε παύση.

*Σταματάμε. Βρισκόμαστε ξαφνικά στον προαύλιο χώρο ενός αρχαιολογικού μουσείου, επεξεργαζόμαστε τα πάντα γύρω μας. Είναι εκεί ο ξεναγός και διαβάζει τον μύθο της Ηλέκτρας και του Ορέστη. Καθόμαστε στις καρέκλες και ακούμε τον μύθο για τα δυο αδέρφια που αποφάσισαν να φονεύσουν την μητέρα τους που είχε δολοφονήσει τον πατέρα τους. Η Κλυταιμνήστρα, με τη βοήθεια του εραστή της Αίγισθου, δολοφόνησε τον Αγαμέμνονα. Αυτό δεν μπόρεσαν να το συγχωρέσουν τα παιδιά της, ιδίως η Ηλέκτρα και ο Ορέστης, που με τη φροντίδα της πρώτης είχε φυγαδευτεί όσο ήταν μικρός από τις Μυκήνες. Μα όταν μεγάλωσε, ένας σκοπός μόνο τον κατείχε ολοκληρωτικά. Να εκδικηθεί το θάνατο του πατέρα του και να ξεπλύνει τη ντροπή της μητέρας του. Το μίσος τους προς την Κλυταιμνήστρα και τον Αίγισθο, που ανενόχλητοι και επιδεικτικά συνεχίζουν την παράνομη ζωή τους, βρίζοντας και κακολογώντας και το νεκρό Αγαμέμνονα και τα παιδιά του, είναι πολύ. Ο Ορέστης έρχεται στις Μυκήνες και πραγματοποιεί τον όρκο του. Σκοτώνει την Κλυταιμνήστρα και τον Αίγισθο. Η Ηλέκτρα συμπαραστέκεται στον αδελφό της, σ' όλες τις ταλαιπωρίες στις οποίες τον υπέβαλαν οι συνέπειες αυτής της ενέργειας. Όμως πριν γίνουν όλα αυτά υπήρξε η συνάντηση της αναγνώρισης τους μετά από πολλά χρόνια

τα δύο αδέρφια ξανασυναντιούνται. (ως εμπνευστές σε ρόλο ξεναγού προτρέπουμε τους εκπαιδευόμενους να διαβάσουν το κείμενο του διαλόγου που μοιράζουμε)

Ένας ένας με τη σειρά διαβάζει τον διάλογο της Ηλέκτρας και του Ορέστη.

*Εμψ: Κλείνουμε τα μάτια. Θα περάσω σ έναν έναν και όποιον ακουμπήσω στη πλάτη θα μου πει αυθόρμητα μια λέξη που του έρχεται στο μυαλό ακούγοντας και διαβάζοντας την ιστορία.

=Αποχαιρετισμός:

Σηκωνόμαστε και περπατάμε στον χώρο. Μουσική υπόκρουση. Απαλή.

Κλείνουμε τα μάτια και προσπαθούμε με τις αισθήσεις να πιαστούμε χέρι χέρι και να δημιουργήσουμε μια ουρά. Συνεχίζουμε να έχουμε τα μάτια κλειστά και προσπαθούμε σιγά σιγά να ενωθεί η ουρά για να δημιουργηθεί ένας κύκλος. Ανοίγουμε τα μάτια – μπράβο ομάδα.

Συνάντηση 4^η έλεγχος επαλήθευσης - παρατήρηση

Η χρησιμοποίηση του κουβαριού, τους έκανε να νιώσουν αμήχανα αρχικά ίσως γιατί δε μπορούσαν να καταλάβουν τι γίνεται. Μόλις αντιλήφθηκαν το παιχνίδι τότε συμμετείχαν ακόμα και εκείνοι που συνήθως είναι διστακτικοί. Το δίχτυ λειτούργησε πολύ καλά στην ένωση της ομάδας. Η συνοδεία της κλασικής ατμοσφαιρικής μουσικής που ακουγόταν χαμηλόφωνα τους έκανε να θέλουν να χορέψουν οπότε και αφεθήκαμε στον χορό για αρκετά λεπτά εφόσον έδειξαν αυτή την επιθυμία και ένωσε την ομάδα. Το κλίμα ήταν καλό και οι εκπαιδευόμενοι πλέον έχουν ξεπεράσει τις διαφορές τους. Στις μαριονέττες αντέδρασαν θετικά. Κινητικά όμως ήταν δύσκολο λόγω περιορισμού χώρου. Στα παγώματα και στη παρατήρηση του συνόλου τους άρεσε πολύ το αποτέλεσμα που έβλεπαν αφού εκφώνησαν θαυμασμό. Κάποιοι δυσκολεύτηκαν να κάνουν ζευγάρια. Το παιχνίδι του τυφλού ήταν αρκετά διασκεδαστικό για τις περισσότερες. Η δραστηριότητα με τα φωνήεντα τους έκανε ιδιαίτερα εκφραστικούς. Έγιναν ευρηματικοί, αυθόρμητοι και ανταποκρίθηκαν άμεσα. Στο β' μέρος του εργαστηρίου στην οπτική επαφή δεν ανταποκρίθηκαν όπως ήταν το αναμενόμενο. Ένιωσαν αμήχανοι αλλά και δυσκολεύτηκαν να αντιληφθούν πως πρέπει να γίνει. Γκροτέσκο και θεατρικό το αποτέλεσμα στα τυχαία παγώματα και στις αυθόρμητες συναντήσεις με πολύ καλό οπτικό αποτέλεσμα. Φαίνονται να

έχουν επηρεαστεί από τις ασκήσεις εκφραστικότητας στο α' μέρος. Έγινε εξιστόρηση του μύθου με ικανοποιητική ανταπόκριση από το σύνολο των εκπαιδευομένων. Κατά την ανάγνωση του διαλόγου καθυστερήσαμε αρκετά αφού διαβάζουν ρομποτικά και δεν χρωματίζουν την φωνή. Όμως ο μύθος τους άρεσε πολύ αφού οι περισσότεροι δεν τον γνώριζαν. Έτσι κρίναμε απαραίτητο να μην προχωρήσουμε στη δραματοποίηση και να κλείσουμε το εργαστήριο με μια σύντομη δραστηριότητα που ένωσε την ομάδα.

Λέξεις που ειπώθηκαν: φόνος, αγάπη, αναγνώριση, ελπίδα, μπορώ, δεν πιστεύω, πόλεμος, αδερφός, πόνος, χαρά, άγνοια.

Συνάντηση 5^η

Υλικά: Κείμενο- διάλογος Ηλέκτρας και Ορέστη κατά την αναγνώριση. Μουσική. Χαρτάκια με ερωτήσεις. Μουσικά ξυλάκια. Άδεια καρέκλα.

A' ΜΕΡΟΣ

=Κύκλος – καθισμένοι – απαλή μουσική:

Κλείνουμε τα μάτια. Προσπαθούμε να θυμηθούμε την ιστορία του Ορέστη και της Ηλέκτρας. Τα αδέρφια με τον κοινό στόχο.

(Όσο οι εκπαιδευόμενοι έχουν τα μάτια κλειστά τοποθετούμε μια άδεια καρέκλα στο κέντρο του κύκλου.) Ανοίγουμε τα μάτια, σηκωνόμαστε και κάθε φορά που ακούμε μια φράση τοποθετούμε τα σώματα μας πολύ κοντά στην καρέκλα ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας μας. Αν διαφωνούμε απομακρυνόμαστε από το σημείο της καρέκλας ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας μας.

1. Ο Ορέστης έπραξε καλά που γύρισε να εκδικηθεί τον θάνατο του Αγαμέμνονα.
2. Η Ηλέκτρα θα μπορούσε να μην φαίνεται τόσο εχθρική απέναντι στη μητέρα της την Κλυταιμνήστρα.
3. Η Ηλέκτρα έπρεπε να είχε πάρει την απόφαση να σκοτώσει το ζεύγος Αίγισθος-Κλυταιμνήστρα νωρίτερα.
4. Η Ηλέκτρα θα μπορούσε να εγκαταλείψει το παλάτι στο Άργος και να φύγει για αλλού εάν διαφωνούσε με τις επιλογές της μητέρας της.
5. Με τον φόνο της Κλυταιμνήστρας και του Αίγισθου ξανάρχεται η ισορροπία και η ηθική στον κόσμο.

Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες. Ποιοι συμπάσχουν με την Ηλέκτρα; Και ποιοι με τον Ορέστη. Χωριζόμαστε σε ομάδα Ορέστης και ομάδα Ηλέκτρα. Φανταζόμαστε το πρόσωπο στου οποίου την ομάδα συμμετέχουμε. Ποιος είναι, τι χαρακτηριστικά έχει. Το συζητάμε για λίγο.

Όποιος επιθυμεί από τον κύκλο της Ηλέκτρας παίρνει τον ρόλο της Ηλέκτρας και όποιος επιθυμεί από τον κύκλο του Ορέστη παίρνει τον ρόλο του Ορέστη.

Αν είναι πολλοί με τυχαίο τρόπο ο ένας από τον κύκλο της ΗΛΕΚΤΡΑΣ κάνει την Ηλέκτρα και ο άλλος από τον κύκλο του ΟΡΕΣΤΗ κάνει τον Ορέστη.

Να ενωθούμε πλέον ως χορός πια σε έναν ενιαίο κύκλο. Στη μέση του κύκλου τοποθετούμε από μια καρέκλα για να κάτσει ο Ορέστης και η Ηλέκτρα αντίστοιχα.

Στη μέση του μεγάλου κύκλου τοποθετούμε τα χαρτάκια με τις ερωτήσεις και ένας ένας παίρνει από ένα χαρτάκι. Οι ερωτήσεις μπορούν να γίνονται ή στον Ορέστη ή στην Ηλέκτρα όπως θέλει ο καθένας από τον κύκλο.

Αφού γίνουν οι ερωτήσεις αν θέλουμε να συμπληρώσουμε επιπλέον ερωτήσεις διαλέγουμε από τα λευκά χαρτάκια και ρωτάμε κάτι δικό μας.

Υπάρχει κάποιος άλλος που θέλει να πάρει τη θέση της Ηλέκτρας και του Ορέστη και ν' απαντήσει; Υπάρχει κάποιος που θα ήθελε να δώσει άλλες απαντήσεις;

ΥΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Ποιος είμαι;
2. Μου αρέσει το όνομα μου;
3. Ποια είναι η ηλικία μου; Τι σκέπτομαι για την ηλικία μου;
4. Πως μιλώ; Προσεχτικά και καθαρά; Ή καθημερινά, γρήγορα και απρόσεχτα;
5. Πως είναι τα μαλλιά μου; Χρώμα και κούρεμα;
6. Είμαι ενεργητικός ή αργοκίνητος; Μου αρέσει; Θέλω να το αλλάξω;
7. Πως είναι οι χειρονομίες μου; Ολοκληρωμένες ή ημιτελείς; Δυνατές ή αδύναμες; Αυθόρμητες ή ελεγχόμενες;
8. Πως περπατώ;
9. Πως κάθομαι;
10. Πως στέκομαι;
11. Τι ρούχα φοράω;
12. Πως ήταν η παιδική μου ηλικία;
13. Πιστεύω στη θρησκεία;
14. Ποιοι είναι οι γονείς μου; Τι μου αρέσει και τι όχι σε αυτούς;

15. Τι επιλογές αντιμετωπίζω;
16. Τι πρόκειται να κάνω;
17. Ποιες είναι οι φιλοδοξίες και στόχοι μου;
18. Τι με ανησυχεί;
19. Τι μου αρέσει και τι όχι στον εαυτό μου;
20. Τι χρειάζομαι;
21. Τι φοβάμαι;
22. Ποια είναι η στάση μου απέναντι στην επιλογή μου;
23. Γιατί βρίσκομαι μέσα στο έργο;
24. Που βρισκόμουν πριν βγω στην σκηνή; Τι θα ήθελα να δω ή να κάνω όταν βγω στην σκηνή;

B ΜΕΡΟΣ:

Μπαίνουμε με δυο ξυλάκια που χτυπούμε ρυθμικά.

«Σκέψεις... σκέψεις... θέσεις... ποιον συμπάσχω;...»

ποιον συμπονώ;... συναισθήματα... σταθείτε στον χώρο περπατήστε.

Ακούστε τον ρυθμό των τυμπάνων και σταματήστε.

=Διάδρομος συνείδησης:

Μουσική –

καλούμε την Ηλέκτρα: είσαι η Ηλέκτρα. Σκέφτεσαι τις αποφάσεις σου. Τα διλήμματα σου... με το βλέμμα στραμμένο στον τοίχο γυρίζεις την πλάτη στον χορό.

Καλούμε τον Ορέστη. Είσαι ο Ορέστης. Σκέφτεσαι τις αποφάσεις σου. Τα διλήμματα σου... με το βλέμμα στραμμένο στον τοίχο γυρίζεις την πλάτη στον χορό.

Χορέ. Ας γίνουμε οι σκέψεις της ..τα διλήμματα της...

χωρίς να μιλάμε περπατάμε ακούγοντας τη μουσική. Σκεφτόμαστε τι έχει συμβεί.

Σκεφτόμαστε την Ηλέκτρα ...τον Ορέστη... Σχηματίζουμε δυο παράλληλες σειρές κι ανάμεσα με σταθερά αργά βήματα περνάει η Ηλέκτρα. Οι υπόλοιποι στη σειρά είμαστε η συνείδηση της. Οι μια σειρά της λέει εκείνα που πρέπει να κάνει και η άλλη εκείνα που δεν πρέπει... το ίδιο και στον Ορέστη.

Χωρισμός σε ομάδες : δυναμικές εικόνες κλιμακωτά. Ανίχνευση σκέψης.

Πρώτα μπαίνουν οι Ηλέκτρες, ο Ορέστης, ο χορός ή ένα συναίσθημα που έχουν σωματοποιήσει. Καθένας από τις ομάδες ακολουθεί τα μέλη της ομάδας του που έχουμε συζητήσει και συμπληρώνουμε την εικόνα διαδοχικά.

Συνάντηση 5^η έλεγχος επαλήθευσης παρατήρηση:

Το πρώτο μέρος διαφοροποιήθηκε επειδή χρειάστηκε η εξήγηση του μύθου εκ νέου λόγω απουσίας δυο μελών στο προηγούμενο εργαστήριο. Η μουσική προκάλεσε ηρεμία και συγκέντρωση. Σχετικά με τη στάση - θέση στις 5 φράσεις που ακούστηκαν τα αποτελέσματα ήταν καλά αφού όλοι ήταν πρόθυμοι να πάρουν θέση για όσα άκουσαν. Στην πρώτη πρόταση τα 2/3 συμφωνούσαν απόλυτα. Στη δεύτερη μια μόνο εκπαιδευόμενη έμεινε μακριά από την καρέκλα. Στην τελευταία πρόταση ήταν τόσο έντονη η συμμετοχή τους που μια από τους εκπαιδευόμενους έκατσε κιάλας στην καρέκλα. Η επιθυμία τους να πάρουν θέση σχετικά με τον μύθο και τις συνειδήσεις των ηρώων ήταν μεγάλη. Όλοι όσοι πήραν τον ρόλο της Ηλέκτρας και του Ορέστη ήταν ευρηματικοί στις απαντήσεις τους και είχαν γνώση της κατάστασης. Στον διάδρομο συνείδησης ήταν αποφασιστικοί οι μεν και με συστολή οι δε. Όμως παρόλο που ήταν πληθωρικοί σε όσα έλεγαν τελικά ήταν διστακτικοί στην ένταση της φωνής και έτσι με δυσκολία ακούγονταν. Πιθανότατα έχει να κάνει με την χαμηλή αυτοπεποίθηση. Υπάρχει πάντα ένας εκπαιδευόμενος που δεν συγκεντρώνεται και κάνει πλάκα όταν έρχεται σε αμηχανία. Ικανοποιητική η συμμετοχή των υπολοίπων. Στις παγωμένες εικόνες ενώ είχαμε ακολουθήσει παρόμοια διαδικασία σε προηγούμενα εργαστήρια δεν κατανόησαν τις οδηγίες άμεσα. Πιθανότατα λόγω επιπολαιότητας. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευόμενοι αρχίζουν πλέον να γίνονται πιο δυναμικοί εκφραστικά, συνεργάζονται καλύτερα και επίσης βελτιώνονται στην κατανόηση της δημιουργίας διαφορετικών ομάδων ξεφεύγοντας έτσι από τις καθιερωμένες παρέες- κλίκες που δημιουργούνται εκτός μαθημάτων.

Συνάντηση 6^η

Υλικά: ραβδί, χαρτάκια με λέξεις.

= Κύκλος.

Η μύγα. Πιάνει ένας – ένας τη μύγα κι ανάλογα με την κίνηση του παράγει ήχο... βzzzzz. Την δίνει δίπλα.

=Ηχος και κίνηση:

*Όλοι σε κύκλο. Ένας συμμετέχων με έναν ήχο σε συνδυασμό με κίνηση φτάνει στο κέντρο και κατευθύνεται σε έναν άλλον συμμετέχοντα και του «παραδίδει» ήχο και κίνηση. Αυτός τα πηγαίνει μέχρι το κέντρο, εκεί αλλάζει και με την σειρά του τα παραδίδει σε κάποιον άλλον κτλ.

*Η ορχήστρα συναισθημάτων :

Η εμπυχωτρία ή ένας εκπαιδευόμενος σε ρόλο διευθυντή ορχήστρας. Οι υπόλοιποι σε ομάδες σε τμήματα συναισθημάτων. Ο τομέας της χαράς, της λύπης, του φόβου, του άγχους, μπερδεμένοι κτλ.

Κάθε φορά που σηκώνω το ραβδάκι-μαρκαδόρο αρχίζει η κάθε ομάδα να παράγει τον ήχο της. Όσο πιο ψηλά το ραβδί, ανεβάζουμε την ένταση της φωνής, όσο πιο χαμηλά την κατεβάζουμε. Μόνο ήχοι. Σταδιακά και ταυτόχρονα και άλλο γκρουπ, ή και τρία δημιουργώντας ένα μικτό αποτέλεσμα ήχων. Ή σταματάει ένα γκρουπ για να συνεχίσει ένα άλλο.

=Κυρίως θέμα:

*Α. Ένα ζευγάρι : εργοδότης – εργαζόμενος σε συνέντευξη
Συμμετέχει όποιος επιθυμεί. Προτρέπουμε για τη συμμετοχή.

1^η εκδοχή: ουδέτερη κατάσταση

2^η εκδοχή: normal κατάσταση

3^η εκδοχή: ο εργαζόμενος υπερέχει του εργοδότη

4^η , 5^η , κλπ εκδοχές: εναλλαγές του status

*Β.Αυτοσχεδιασμός

Έπειτα ανά δυο συζητάμε το ζευγάρι που θέλουν να παρουσιάσουμε σε οποιοδήποτε καθημερινό περιβάλλον σε οποιαδήποτε σχέση. Μοιράσαμε χαρτάκια με τις λέξεις: Γραφείο εύρεσης εργασίας. Τράπεζα. Νοσοκομείο. Σχολείο. Δουλειά.

Παρουσιάζονται σχεδόν αυθόρμητα με κλιμακώσεις. Ο εμπυχωτής σταματά την κλιμάκωση όποτε θεωρήσει απαραίτητο.

Συζήτηση όποτε χρειαστεί

=Αποχωρισμός:

Ας κάνουμε ένα τεράστιο κύκλο. Κλείνουμε τον κύκλο σιγά- σιγά όσο πιο σφιχτά γίνεται! Κολλάμε τα σώματα μας με τους διπλανούς μας. Ενώνουμε τις παλάμες μας και.... Χειροκροτούμε τους συναδέλφους μας. Δίνουμε ένα καλό χειροκρότημα στους εαυτούς μας και.... στην ομάδα μας!

Συνάντηση 6^η έλεγχος επαλήθευσης – παρατήρηση:

Παρατηρήθηκε το φαινόμενο της έλλειψης προσοχής. Δυο από τους μαθητές ,τη στιγμή που παρουσίαζαν οι συμμαθητές τους, έκαναν ιδιαίτερη φασαρία και μιλούσαν για θέματα άσχετα με το εργαστήριο μας. Αναγκαστήκαμε να υπενθυμίσουμε την αξία των θεατών σε οποιοδήποτε θέαμα και το σεβασμό απέναντι σε όποιον προσπαθεί ή έχει τη καλή διάθεση να μας ψυχαγωγήσει. Προσπαθήσαμε να μεταφερθούμε φαντασιακά στον χώρο κατά τη διάρκεια μιας θεατρικής παράστασης. Προσπαθήσαμε με τη συζήτηση να τους κάνουμε να καταλάβουν πως θα ένιωθαν αν ήταν στη θέση των ηθοποιών ή των υπόλοιπων θεατών. Η αναφορά ήταν εύστοχη, αφού κατανοήθηκε και συνεχίσαμε χωρίς άλλες παρεμβολές. Σε όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου παρατηρήθηκε μια ιδιαίτερη απελευθέρωση στην εκφορά του λόγου αν και εντυπώσεις δισταγμού συνέχιζαν να υπάρχουν.

Επινόησαν ιδιαίτερα αποτελεσματικούς αυτοσχεδιασμούς και έδειξαν την επιθυμία για έκφραση. Επίσης, κατά την διαδικασία του τυχαίου χωρισμού σε ομάδες, δεν έδειξε κανείς να δυσανασχετεί και όλοι είχαν αρχίσει να το αποδέχονται σε σχέση με τα πρώτα εργαστήρια. Υπήρξε κώλυμα σχετικά με την αντίληψη των οδηγιών. Όπως επίσης και έντονο γλωσσικό πρόβλημα πιθανότατα λόγω χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Η λέξη προσόν ήταν άγνωστη σε μια μαθήτρια. Ένας άλλος πιθανός λόγος ενδεχομένως να ήταν η καταγωγή προέλευσης.

Ένωσαν όλοι άνετα στην τεχνική των διαφορετικών status. Όπως μας είπαν κατά τις συζητήσεις μας, οι καταστάσεις αναζήτησης μια εργασίας, τους ήταν ιδιαίτερα γνώριμες. Εντύπωση μας έκανε η εκφραστική ικανότητα ενός εκπαιδευόμενου να παραστήσει τον εργοδότη. Προσέγγισε με εκφραστικότητα όλες τις κλιμακώσεις συμπεριφοράς. Υπήρξε η τάση και η επιθυμία να μιλούν σχετικά με τις δουλειές τους. Πότε έχουν υπάρξει διεκδικητικοί. Σε σχέση με τον εργοδότη τους. Σε σχέση με τους συναδέλφους τους. Διασκέδασαν πολύ όταν μεταβαλλόμαστε από

τις ήπιες εκδοχές στις έντονες και αντίστροφα. Ένωσαν καλά που μπορούσαν να έχουν τον έλεγχο της κατάστασης και που διαχειριζόντουσαν τις εντάσεις.

Όταν χρειάστηκε να εκφραστούν αυτοσχεδιαστικά, διασκέδασαν αλλά και προβληματίστηκαν. Είχαν όλοι αποκτήσει αυτοπεποίθηση όσον αφορά τις εκφραστικές τους ικανότητες. Κάποιοι όμως αισθάνθηκαν άγχος γιατί θυμήθηκαν ανάλογες εμπειρίες του παρελθόντος. Μάλιστα μια μαθήτρια δε κατάφερε να ακολουθήσει την ομάδα επακριβώς όπως στην οδηγία να γίνει διεκδικητική. Οι αυτοσχεδιασμοί και των πέντε ομάδων ήταν διασκεδαστικοί. Όλοι όσον αφορά την έκφραση τους ήταν σαφώς πιο απελευθερωμένοι. Το 5^ο ζευγάρι ενώ αρχικά δεν ήθελε να συμμετάσχει τελικά παρουσίασε την εκδοχή του με επιτυχία. Η ομαδικότητα λειτουργούσε απόλυτα αφού η μια ομάδα βοηθούσε την ομάδα του άλλου.

1^ο ζευγάρι: δασκάλα και μαθήτρια. Η δασκάλα επιβλητική. Η μαθήτρια αδιαφορούσε ως προς τις παρατηρήσεις της δασκάλας χωρίς να αντιδρά.

2^ο ζευγάρι: νοσοκόμα και ασθενής. Ο ασθενής καταπιεστικός με ένταση στη φωνή.

3^ο ζευγάρι: επέλεξαν να μπουν στην αίθουσα αυθόρμητα, ως κλέφτες στην τράπεζα. Ενεπλάκησαν ασυναίσθητα κι οι υπόλοιποι συμμαθητές στον αυτοσχεδιασμό. Μπήκαν σε ρόλο αμέσως.

4^ο ζευγάρι: 2 πυροσβέστες σε κατάσταση φωτιάς. Ο ένας επιτακτικός, ο άλλος φοβισμένος.

5^ο ζευγάρι: Στον κινηματογράφο. Μια θεατής ενοχλεί μια άλλη θεατή πολύ καλό εκφραστικό αποτέλεσμα.

Σημείωση: και στις πέντε περιπτώσεις εμφανείς οι δραματουργικές εντάσεις.

Συνάντηση 7^η

Υλικά: κείμενο του Μιχάλη, κείμενο του Μ. Α. Κίνγκ

=Ενεργοποίηση: μουσική (αφήνουμε για λίγο να χαλαρώσουν και να προσαρμοστούν στον χώρο)

=Κυρίως θέμα

Α' μέρος

**Σήμερα έπεσε στα χέρια μας ένα κείμενο από τα παλιά και θέλουμε να το μοιραστούμε μαζί σας..την ιστορία του Μιχάλη.. (σταματούμε σ' ένα σημείο και τους ζητούμε να συνεχίσουν την ιστορία). Τι νομίζετε θα μπορούσε να έχει συμβεί;*

*Συζήτηση σε ομάδες.

Παρουσιάζουμε σε παγωμένες εικόνες την συνέχεια της ιστορίας.

Συζήτηση πάνω στις σωματοποιημένες εικόνες. *Είμαστε οι νησιώτες. Βλέπουμε την ιστορία να εκτυλίσσεται. Νομίζετε ότι θα έπρεπε να είχε συμβεί αλλιώς; Ας παρέμβουμε.* Η εικόνα να εξελιχθεί κλιμακωτά προς την χειρότερη εκδοχή. Η εικόνα να εξελιχθεί κλιμακωτά προς την καλύτερη εκδοχή. Είμαστε αυτοί που θα παρέμβουμε στην εικόνα. Δε θα συμμετέχουμε όμως σε αυτήν.

*Διαβάζουμε το πραγματικό τέλος της ιστορίας.

Β'μέρος

**Διαβάζουμε τις παραγράφους. Ένας ένας μία μία πρόταση. Διαλέγουμε τα σημεία φράσεις, λέξεις που καταγράφουμε κατά την ανάγνωση.*

*Συζήτηση σε ομάδες. Ομάδες αναλαμβάνουν από μια παράγραφο να τη παρουσιάσουν μπροστά σε κοινό. Παύσεις, μελωδία κλπ. *Ας παρουσιάσουμε μια εικόνα εμπνευσμένοι από τις παραγράφους μας. Ας συμμετέχουμε όλοι στην παρουσίαση με οποιοδήποτε τρόπο..*

*Ενημέρωση για την πηγή απ' όπου προήλθαν οι παράγραφοι και εξιστόρηση του κειμένου επιγραμματικά σχετικά με την ιστορία του Μ.Λ.Κίνγκ.

Παράγραφοι από Πολιτικό κείμενο:

1^η «Υπάρχει, όμως, κάτι που πρέπει να πω στο λαό μου, ο οποίος στέκεται στο θερμό κατώφλι που οδηγεί στο ανάκτορο της δικαιοσύνης. Στη διαδικασία να κερδίσουμε τη δικαιωματική μας θέση, δεν πρέπει να είμαστε ένοχοι άδικων πράξεων. Ας μην αναζητήσουμε να ικανοποιήσουμε τη δίψα μας για ελευθερία πίνοντας από το κύπελλο της πίκρας και του μίσους.»

2^η «Πρέπει για πάντα να επιδιόμαστε στον αγώνα μας στο υψηλό επίπεδο της αξιοπρέπειας και της πειθαρχίας. Δεν πρέπει να αφήσουμε τη δημιουργική διαμαρτυρία μας να παρακμάσει ως σωματική βία. Ξανά και ξανά πρέπει να υψωθούμε στα μεγαλειώδη ύψη του να απαντούμε στη σωματική δύναμη με τη δύναμη της ψυχής. Πρέπει να εμπιστευόμαστε τους λευκούς, διότι πολλοί λευκοί αδελφοί μας, όπως αποδεικνύει η παρουσία τους εδώ σήμερα, έχουν πλέον συνειδητοποιήσει ότι η μοίρα τους είναι δεμένη με τη δική μας μοίρα και η ελευθερία

τους αλληλένδετη με τη δική μας ελευθερία. Δεν μπορούμε να πορευθούμε μόνοι μας.»

3^η «Σας λέω σήμερα, φίλοι μου, ότι παρά τις δυσκολίες και τις απογοητεύσεις της στιγμής, έχω ακόμη ένα όνειρο. Έχω ένα όνειρο ότι μια μέρα αυτό το έθνος θα ξεσηκωθεί και θα ζήσει το αληθινό νόημα της πεποίθησής του: "Θεωρούμε αυτές τις αλήθειες αυταπόδεικτες, ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δημιουργηθεί ίσοι".»

4^η «Έχω ένα όνειρο ότι μια μέρα, οι γιοί των πρώτων σκλάβων και οι γιοί των πρώτων ιδιοκτητών θα μπορέσουν να καθίσουν μαζί στο τραπέζι της αδελφότητας. Έχω ένα όνειρο ότι τα τέσσερα παιδιά μου μια μέρα θα ζήσουν σε ένα έθνος, όπου δε θα κριθούν από το χρώμα του δέρματος τους, αλλά από το περιεχόμενο του χαρακτήρα τους.»

5^η «Όταν αφήσουμε την ελευθερία να ηγήσει, όταν την αφήσουμε να ηγήσει από κάθε χωριό και κάθε κωμόπολη, από κάθε πολιτεία και κάθε πόλη, θα μπορέσουμε να επισπεύσουμε εκείνη τη μέρα που όλα τα παιδιά του Θεού, μαύροι άνθρωποι και λευκοί άνθρωποι, εβραίοι και εθνικοί, προτεστάντες και καθολικοί, θα μπορέσουν να ενώσουν τα χέρια».

*Ενημέρωση για τη πηγή των παραγράφων που ακούστηκαν

=Εκτενέστερη συζήτηση.

=Αποφόρτιση - κλείσιμο: Σε κύκλο. Υποκλινόμαστε με διάφορους τρόπους.

Συνάντηση 7^η έλεγχος επαλήθευσης – παρατήρηση:

Οι ιστορίες του Μιχάλη όπως διαδραματίστηκαν από τους εκπαιδευόμενους είχαν απόλυτη επιτυχία για τους εξής λόγους: τη στιγμή όπου μπορούσαν να πάρουν θέση και να παρέμβουν στις σωματοποιημένες εικόνες σταδιακά, οι περισσότεροι ανταποκρίθηκαν άμεσα. Αυτό μας χαροποίησε ιδιαίτερα γιατί τώρα πια διακρίναμε την άνεση που απόκτησαν να μπορούν να εκφράζονται λεκτικά και σωματικά σε σχέση με τα προηγούμενα εργαστήρια. Μάλιστα, στην Τρίτη ομάδα, ένας μαθητής πήρε την πρωτοβουλία να εφαρμόσει την τεχνική της ανίχνευσης σκέψης χωρίς την βοήθεια του εμψυχωτή.

Η απαγγελία των παραγράφων έγινε ιδιαίτερα δραματουργικά. Παρόλο που είχαν θέματα ανάγνωσης τα ξεπέρασαν. Επέλεξαν να παρουσιάσουν τη κεντρική ιδέα του

νοήματος της κάθε παραγράφου είτε με σωματοποιημένες εικόνες και τραγούδι, είτε μόνο με τραγούδι. Όλες οι παρουσιάσεις ήταν ευρηματικές. Στην συζήτηση που έγινε στο τέλος όλοι εξέφρασαν τα συναισθήματα τους σχετικά με την διαφορετικότητα και το ρατσισμό. Ένωσαν ικανοποιημένοι που θίξαμε ένα τόσο σοβαρό θέμα. Τα σημεία που αναλύθηκαν δεν ήταν μόνο η προσωπική τους θέση στάση σε ανάλογα περιστατικά αλλά και η στάση της πολιτείας. Κάποιοι έδειξαν να ταυτίζονται με την ιστορία ρατσισμού του Μιχάλη και έθιξαν τα εμπόδια που έχουν συναντήσει κι οι ίδιοι.

Οι γενικότερες εντυπώσεις από τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ήταν ότι μπορούσαν πια να συζητήσουν ομαδικά. Επίσης είχαν βελτιωθεί εξελικτικά όσον αφορά την έκφραση τους. Αισθάνθηκαν πολύ καλά που μπορούσαν να παρεμβαίνουν σε όσα διαδραματιζόνταν. Ιδιαίτερα η τεχνική της παρέμβασης στις σωματοποιημένες εικόνες, ενίσχυε την ικανότητα τους να μπορούν να τοποθετηθούν αυτοδύναμα χωρίς ενδοιασμούς.

Συνάντηση 8^η

=ενεργοποίηση:

Με μια μπάλα μικρή παίζουμε όλοι σε κύκλο. Σιγά-σιγά μπαίνει κι άλλη μπάλα και μια τρίτη. Οι μπάλες αλλάζουν χέρια. Σπάμε τον κύκλο και συνεχίζουμε να περπατάμε στην αίθουσα και η μπάλα συνεχίζει ν' αλλάζει χέρια. Μπαίνει μουσική, η μπάλα συνεχίζει να αλλάζει χέρια. Με οποιαδήποτε κίνηση, χορευτική ή όχι επινοούμε κινήσεις. Αφήνουμε τα μπαλάκια να φύγουν.

=Ζευγάρια

**Ας παίζουμε με ένα φανταστικό μπαλάκι ανάμεσα μας. Το μπαλάκι αυτό μεγαλώνει..γίνεται μπάλα... ένα μεγαλύτερο μπαλόνι... ένα τεράστιο μπαλόνι..κινούμαστε στο χώρο με αυτό το μπαλόνι ανάμεσα μας... σπάστε το μπαλόνι!!*

**Γράφουμε τώρα λοιπόν ένα γράμμα. Τσαλακώνουμε το χαρτί, σπρώχνουμε ένα βαρύ κουτί. Είναι τόσο βαρύ που δε μπορεί να πάει πιο πέρα. Το κουτί αυτό μεγαλώνει..ζητάμε τη βοήθεια του διπλανού μας. Σπρώζτε δυνατά όσο μπορείτε και να φύγει μακριά!*

Τοποθετούμε ένα μικρό κουτί στη μέση ενός κύκλου που έχει μέσα δυο μάσκες.

Όποιος επιθυμεί ας πάρει τις μάσκες.

Σε αυτό το χαρτί είναι γραμμένες αυτές οι λέξεις διαλέγουμε όποια θέλουμε και δημιουργούμε μια μικρή ιστορία. Φτιάχνουμε ζευγάρια .

Στόχος να δείξουμε την ιστορία μόνο με το σώμα μας, χωρίς λόγια και χωρίς εκφράσεις του προσώπου. Οι λέξεις που είναι γραμμένες στο χαρτί είναι:

Θυμωμένος, απογοητευμένος, χαρούμενος, νευρικός, περήφανος, λυπημένος, αδιάφορος. Κουρασμένος, ενεργητικός, εγωπαθής, ιδιότροπος. Φοβισμένος, διεκδικητικός. Ωραιοπαθής.

Προϋπόθεση να δείξουμε τις ιστορίες, μόνο με το σώμα μας και χωρίς τις εκφράσεις του προσώπου μας.

=B μέρος:

Σημείωση: Πρέπει να γίνουν όλα στα κρυφά και τα χαρτάκια με τους ρόλους να μοιραστούν κρυφά.

Οδηγίες: Κάποιο σοβαρό πρόβλημα έχει προκύψει. Το εμπόρευμα χάρτινης ύλης δεν έφτασε γιατί έγινε λάθος στη παραγγελία. Η εταιρεία δε μπορεί να δουλέψει αν δεν έχει αυτή τη ποσότητα.

- Στο χώρο που εργάζεσαι, ο εργοδότης, σου έκανε μια πολύ σοβαρή παρατήρηση. Έχει γίνει ένα λάθος που δεν ευθύνεσαι όμως εσύ. Κινδυνεύεις με απόλυση αν δε διευθετήσεις το ζήτημα. Ζητάς τη βοήθεια των συναδέλφων σου.

- Είστε εκείνος που δε μπορεί να καταλάβει τι γίνεται . Θέλεις να πάρεις θέση αλλά δε καταλαβαίνεις τι μπορεί να χει συμβεί.

- Είσαι εκείνος που θέλει να τα έχει καλά με όλους. Στην ουσία θέλεις να τα έχεις καλά με τον εργοδότη σου.

- Θέλεις να ξεκαθαρίσεις τη κατάσταση αλλά θεωρείς ότι είστε όλοι υπεύθυνοι.

- Είναι όλοι υπεύθυνοι για αυτό που έχει συμβεί εκτός από εσένα.

- Είσαι ο ισορροπιστής, προσπαθείς να βρεις μια λύση και για το συνάδελφο σου και για το καλό της εταιρείας.

Οι υπόλοιποι όταν θα τελειώσει ο αυτοσχεδιασμός των 6 τυχερών, θα κάνουμε σχόλια σχετικά με όσα είδαμε και θα προσπαθήσουμε να καταλάβουμε ποιος είναι ο καθένας και τι θα μπορούσε να είχε συμβεί. Αναρωτιόμαστε αν οι θα μπορούσε να είναι διαφορετική η λύση που έχει δοθεί στο πρόβλημα κι αν κάποιος από τους χαρακτήρες θα μπορούσε να αντιδράσει διαφορετικά σε όσα διαδραματίζονται.

Αποχωρισμός:

Με κλειστά τα μάτια και με τα σώματα μας, φτιάχνουμε μια ομοιόμορφη σειρά κατά ύψος. Μια μεγάλη ουρά.

Συνάντηση 8^η. Έλεγχος επαλήθευσης παρατήρησης

Οι μορφές που σχηματίστηκαν ήταν άξιες θαυμασμού, γιατί οι ενήλικες συνεργάστηκαν όσο καλύτερα γινόταν δεδομένου του χώρου που υπήρχε στη αίθουσα. Ανταποκρίθηκαν άμεσα στην διευθέτηση του θέματος και επινόησαν λέξεις και εκφράσεις που εξελίχθηκαν σε σωματοποιημένες εικόνες. Δημιουργήθηκαν δυναμικές σε όλα τα στάδια. Παίρνουν την πρωτοβουλία να αντιδράσουν άμεσα σε στιγμές προβληματισμού και δείχνουν να το απολαμβάνουν.

9^ο εργαστήριο

Ενεργοποίηση :

*Σε κύκλο. Ένα σκονί με έναν κόμπο. Γυρίζει γύρω γύρω και ψάχνουμε να βρούμε ο κόμπος σε ποιανού το χέρι έχει σταματήσει.

*9 ζευγάρια. Φτιάχνουμε 9 ιστορίες. Τις ανακατεύουμε.

Με ένα σεντόνι καλύπτουμε τον έναν από τους δυο συμπαίκτες ο οποίος στέκεται από πίσω. Κουνάει μόνο τα χέρια. Ενώ αυτός που στέκεται μπροστά, είναι εκείνος που κάνει εκφράσεις με το πρόσωπο. Διαβάζουμε μια ιστορία με τυχαία επιλογή. Και κάθε ζευγάρι αναπαριστά όσα ακούει από εκείνον που διαβάζει την ιστορία.

=κυρίως θέμα:

*Ξεκινάμε με την κούκλα. *Φιλοξενούμε σήμερα μια καινούργια φίλη...*

Η κούκλα αλλάζει χέρια κι όλοι λένε κάτι αυθόρμητα.

*Άλλη μια κούκλα εμφανίζεται και μετά μια τρίτη.

*Ο εμπυχωτής παίρνει το ρόλο του δημοσιογράφου. Μιλάει στη κούκλα αν αισθάνεται καλά. Αν έχει φίλους. Αν δε μπορεί να συνεννοηθεί με κάποιον από το σχολείο. Το ίδιο και στη δεύτερη κούκλα. Όταν θεωρήσει απαραίτητο μιλάει σε μια τρίτη.

Αποχωρισμός:

Ένα μαντήλι που κλείνει τα μάτια κάποιου που είναι στη μέση του κύκλου. Ένας από εκείνους που είναι στην γραμμή του κύκλου κάνει έναν ήχο κι εκείνος που είναι στη μέση προσπαθεί να συγκεντρωθεί στον ήχο και να τον πλησιάσει. Κάθε φορά πρέπει να είναι διαφορετικό το άτομο που κάνει τον ήχο.

Συνάντηση 9^η. Έλεγχος επαλήθευσης παρατήρησης

Είχε ιδιαίτερη επιτυχία. Αρχικά με τις ασκήσεις αυτοσχεδιασμού διασκέδασαν. Δημιουργήθηκαν κωμικές καταστάσεις. Αυτό βοήθησε πολύ στην συνέχεια αφού έθιξαν θέματα που τους απασχολούσαν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Αν και εκδηλώθηκαν ενδοιασμοί να απαντήσουν στην δημοσιογράφο οι διαφορές που υπήρχαν μεταξύ τους εξελίχθηκαν σε πειράγματα. Σημειώνουμε βέβαια ότι ένας μαθητής αρνήθηκε να απαντήσει και έδωσε την κούκλα στον επόμενο λέγοντας πως πονάει το χέρι του. Μάλλον αισθάνθηκε άβολα με την εξέλιξη των ερωτήσεων. Συμμετείχε όμως στην άσκηση της ανθρώπινης ουράς και ενώθηκε με την ομάδα αργότερα. Κυρίως οι εκπαιδευόμενοι μέσω της κούκλας αναφέρθηκαν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τους άρεσε που έπαιζαν. Επειδή δεν θέλαμε να εμβαθύνουμε περισσότερο εμείς ως δημοσιογράφοι επιλέξαμε να διακόψουμε την διαδικασία και να προχωρήσουμε στο επόμενο στάδιο της ενοποίησης, αυτό της ανθρώπινης ουράς.

Συνάντηση 10^η

Οπτικοποίηση – «εκφραστική εικόνα»

Οι συμμετέχοντες κινούνται στον χώρο αφού πρώτα συγκεντρωθούν και ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους με τη βοήθεια του καλέσματος των εμψυχωτών.

Κλείνουμε τα μάτια και σκεφτόμαστε πως είμαστε ζαπλωμένη σε μια παραλία πιάνουμε την καυτή άμμο και απολαμβάνουμε τον ήλιο. Σιγά σιγά σηκώνομαστε και κατευθυνόμαστε σε μια πλαγιά. Πατάμε το γρασίδι. Ανεβαίνουμε στο βουνό. Σηκώνουμε τα χέρια και πιάνουμε τον ήλιο. Νιώθουμε τον αέρα στο πρόσωπο μας. Μυρίζουμε ένα ωραίο λουλούδι. Κόβουμε ένα φρούτο το δοκιμάζουμε και γεύομαστε τους χυμούς του. Ανοίγουμε τα χέρια και εισπνέουμε και εκπνέουμε τον καθαρό αέρα.

Κυρίως θέμα

1) Pre-text :

Ο Δάσκαλος σε ρόλο. Ο πρώτος εμπνευστής παρουσιάζεται ως Σύμβουλος – υπεύθυνος που προσπαθεί να υποκινήσει κατοίκους για δουλειά.

Λοιπόν ήρθαμε εδώ σήμερα για να σας αναφέρω πως η εταιρεία μας ζητά εργαζόμενους[...] τα λεφτά είναι καλά[..] ξέρω πως έχετε ανάγκη απ δουλειά

Δεν αναφέρονται αρκετά βασικά στοιχεία με στόχο να προκληθεί ασάφεια και αβεβαιότητα στους συμμετέχοντες. Ο δεύτερος εμπνευστής έρχεται σε ρόλο δημοσιογράφου να καλύψει το γεγονός.

[...]μόλις μάθαμε πως στη κεντρική πλατεία της πόλης έχει έρθει εκπρόσωπος της εταιρείας για να ενημερώσει για τις νέες θέσεις εργασίας[...]

2) Κείμενο αναφοράς - αφήγηση

Αφήγηση της ιστορίας από τον δάσκαλο. Δίνεται ο τόπος , ο χρόνος , οι συνθήκες και το σημείο όπου όλα αρχίζουν όταν έρχεται ο υπεύθυνος προσλήψεων .

Τα τελευταία χρόνια ο νομός Φωκίδας αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες.

Περιοχή υψηλής περιβαλλοντικής και ιστορικής σημασίας, αποτελεί από τη μια ιδανική τοποθεσία για τουριστική αξιοποίηση και από την άλλη πολύτιμη θέση για την εκμετάλλευση του ορυκτού πλούτου[...]μια μέρα η πόλη γέμισε με αφίσες και ακολούθησε η επίσκεψη ενός σύμβουλου εργασιών ..όπου εξηγεί τα πλεονεκτήματα της εγγραφής τους. Κι αυτό είναι το σημείο όπου αρχίζει η ιστορία μας».

3) Χωρισμός σε ομάδες – υποομάδες όπου καταγράφονται από τους μεν τα δυσάρεστα σημεία ή συναισθήματα που προκλήθηκαν από την αφήγηση της ιστορίας, με ζωγραφιά ή λόγια και οι δε τα ευχάριστα.

Γίνεται παρουσίαση από τις ομάδες των θεμάτων που προκύπτουν και καταγραφή. Δείχνουν – συζητούν και οι υπόλοιποι παρακολουθούν. Ο εμπνευστής υπενθυμίζει πως η καταγραφή γίνεται για να τονιστούν και καταχωρηθούν τα σημαντικά θέματα που έχουν προκύψει

4) Φωτογραφίες ενεργοποίησης και προβληματισμού στο θέμα και μοίρασμα στις υποομάδες των ρόλων που καλούνται να αντιπροσωπεύσουν. Εργάτες. Βιομήχανοι, αντιπρόσωποι του Δήμου, κάτοικοι του χωριού, περιβαλλοντική οργάνωση.

5) Αυτοσχεδιασμός. Με προτροπή του εμπνευστή ξεκινά η συζήτηση μεταξύ των 2 ομάδων αρχικά και διαδοχικά προστίθενται και οι άλλες με στόχο την εμπλοκή όλων στον αυτοσχεδιασμό μέχρι και το σημείο που θα επιτευχθεί κορύφωση. Εάν ο εμπνευστής κρίνει απαραίτητο διακόπτει τον αυτοσχεδιασμό και ζητά να επαναληφθεί το σημείο που θεωρεί ότι δεν έγινε σωστά και σύμφωνα με το θέμα που τίγεται. Αυτό γίνεται για να αποφευχθούν οι περιχαρείς συναναστροφές μεταξύ των συμμετεχόντων και να τονιστεί η σοβαρότητα του θέματος και της θέσης τους.

Όλοι συμμετέχουν. Σύγκρουση ομάδων σε αυτοσχεδιασμό. Ο δάσκαλος επεμβαίνει ακόμα και σε ιεραρχική θέση-ρόλο εάν χρειαστεί. Παρουσιάζεται σε διπλό ή τριπλό ρόλο, κάθε φορά διαφορετικό, ανάλογα την υποομάδα για να βοηθήσει να εξελιχθεί ο διάλογος. Όταν η εμπλοκή φτάσει στην απόλυτη κορύφωση τότε διακόπτεται ο αυτοσχεδιασμός.

6) Παγωμένη εικόνα με βάση τις εμπειρίες και τα συναισθήματα που αποκόμισαν από την εμπλοκή στο δράμα.

Κάθε ομάδα εκφράζει την αντίδραση σε όσα διαδραματίστηκαν με το σώμα όπως μια αποτύπωση μιας φωτογραφίας ή ελλειπτικά όπως αυθόρμητα δημιουργείται σύμφωνα με τα συναισθήματα.

7) Δημιουργία Ποίημα.

Οι δύο πρώτοι στίχοι να αρχίζουν με το ρήμα ήμουν και οι δύο τελευταίοι με το ρήμα είμαι. Στόχος να εκφραστούν οι εμπειρίες και τα συναισθήματα που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια του δράματος.

8) Αποστασιοποίηση.

Συζήτηση εκτός εικόνας για το πρόβλημα το οποίο ανέλυσαν και αναζήτηση λύσεων ή προτάσεων για τη διευθέτηση εφόσον προκύψουν. Στάση κατανόησης διαφορετικών προσεγγίσεων.

9) Απαγγελία ποιήματος.

Χωριζόμαστε σε δυο σειρές και επιλέγουμε το ποίημα που θεωρούμε ότι πρέπει να διαβαστεί.

Ενημερώνουμε τους συμμετέχοντες πως ένα σωρό κείμενα έχουν δημιουργηθεί κατά τη διαδικασία. Του σκηνοθέτη του ηθοποιού των ηρώων, του δασκάλου, του παιδαγωγικού κειμένου, της παράστασης, των θεατών κ.α.

10) Μελοποίηση των ποιημάτων

Συνάντηση 10^η. Έλεγχος επαλήθευσης παρατήρησης

Άσπογη συνεργασία. οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται τέλεια. Όλοι μπήκαν στον ρόλο κι είχαν την τάση να εμβαθύνουν στο πρόβλημα. Συζητήσαμε αρκετά στο τι θα μπορούσαμε να είχαμε κάνει καλύτερο. Γενικότερα εξελίχθηκε πολύ καλά. Όλοι οι μαθητές φαίνεται πλέον πως θέλουν να εμβαθύνουν σε περιπτώσεις προβληματισμού. Η λέξη υπευθυνότητα ειπώθηκε πολλές φορές. Αισθανθήκαμε ικανοποιημένοι ως εμπυχωτές για το αποτέλεσμα όμως, ο περιορισμένος χώρος δεν διευκόλυνε την διαδικασία.

Συνάντηση 11^η

Εμπυχωτής σε ρόλο: η σύμβουλος των ΣΔΕ ενημερώνει από ένα τηλεφώνημα που δέχεται, ότι πρέπει να ενισχύσουν τα αιτήματα στο Υπουργείο για να μη κλείσουν τα ΣΔΕ. Της ζητάνε μια διαφημιστική καμπάνια

Φτιάχνουμε 4 ομάδες:

- Η οργανωτική
- Οι αντιπρόσωποι- διαμεσολαβητές
- Οι οικονομικοί υπόλογοι
- Η διαφημιστική.

Οι ομάδες συζητούν πως θα επιτύχουν το καλύτερο αποτέλεσμα. Όταν είναι όλα έτοιμα συζητούν και οι τέσσερις ομάδες. Ο εμπνευστής παρεμβαίνει αν χρειαστεί.

Συνάντηση 11^η. Έλεγχος επαλήθευσης παρατήρησης

Για άλλη μια φορά έγιναν περισσότερο επινοητικοί. Επειδή είναι μια πραγματική κατάσταση αποφάσισαν τελικά να το εξελίξουν και να το χρησιμοποιήσουν στην προσπάθειά τους να αναστείλουν το κλείσιμο των ΣΔΕ που συζητιέται αυτήν την εποχή. Δείχνουν κάθε φορά όλο και μεγαλύτερη προθυμία να συμμετέχουν. Εξέφρασαν όμως τον ενδοιασμό αν όλα αυτά που γίνονται εντός αίθουσας μπορούν να μεταφερθούν εκτός αυτής, σε πραγματικές συνθήκες.

Συνάντηση 12^η

Διαμόρφωση χώρου: μαντήλια, καπέλα, μάσκες ραβδιά, ντέφι, νταούλια και κορδέλες.

*Εμπνευστής σε ρόλο: ακούσατε ακούσατε! Τελευταία μέρα σήμερα! Το τσίρκο μας κλείνει!

Οδηγίες: Είμαστε σ' ένα μεγάλο τσίρκο παίζουν μουσικές του κόσμου.

Ελάτε να παίξουμε το παιχνίδι των μπαλονιών.

*Με χαρτάκια που τραβούν τυχαία οι επισκέπτες τους τυχαίνει κάποιο χρωματιστό μπαλόνι. Οι επισκέπτες κερδίζουν χρωματιστά μπαλόνια.

Μπαλόνια με χρώματα. Φτιάχνουμε μια ιστορία εμπνευσμένοι από το χρώμα του μπαλονιού. Στη μέχρι τώρα πορεία μας. Οι μπλε με κάτι μπλε. Οι φούξια με κάτι φούξια από τη ζωή σας. Οι κίτρινοι, οι πράσινοι κλπ. Αναπαράσταση των ιστοριών των χρωμάτων. Ας πάρουμε τώρα τα μαντήλια, τις μάσκες, ότι έχουμε στην διάθεση μας και ας φτιάξουμε ένα μεγάλο σπουδαίο πάρτι. Ετοιμάζουμε τις ιστορίες σε ομάδες. Είμαστε οι διοργανωτές του μεγάλου φινάλε. Χρησιμοποιούμε όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία από τις σκέψεις, τις ιστορίες, τα αντικείμενα, τους μύθους. Είμαστε ικανοί πλέον να διοργανώσουμε ένα μεγάλο πάρτι. Το πάρτι της ζωής μας.

Συνάντηση 12^η. Έλεγχος επαλήθευσης παρατήρησης.

Η συνεργασία έγινε χωρίς δυσκολίες. Όλοι διασκέδασαν με την προοπτική της ετοιμασίας ενός πάρτι και η τεχνική του δασκάλου σε ρόλο ήταν και αυτή τη φορά πολύ χρήσιμη. Έχει γίνει πλέον αντιληπτό από τους συμμετέχοντες και προσλαμβάνουν άμεσα τα ερεθίσματα. Οι περισσότεροι απελευθερώθηκαν και τελικά μέσα στην αίθουσα δημιουργήθηκε εύθυμη ατμόσφαιρα τόσο ώστε να γίνει ένα πραγματικό πάρτι.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Ομάδα Α: 4 ερωτώμενοι

Συν: Τι είναι για εσάς πρόβλημα;

Ερωτώμενος 1: Πρόβλημα; (γέλιο)

Ερωτώμενος 2: Ότι έχουμε γύρω μας.

Ερωτώμενος 3: Ότι έχει να κάνει με τη δουλειά.

Ερωτώμενος 1: Με το χρήμα!

Ερωτώμενος 2: όχι ρε παιδιά! Με την οικογένεια! Παιδιά, σχολεία λεφτά. Ξέρετε...
(γέλια)

Συν: Αισθάνεστε την ανάγκη να ενισχύσετε την αυτοπεποίθησή σας; Για να αντιμετωπίζετε τα προβλήματα σας;

Ερωτώμενος 1: Κοιτάζτε εγώ να πω την αλήθεια δεν είχα ιδιαίτερο πρόβλημα.. ξέρετε, δουλεύω , έχω και τα παιδιά μου αισθάνομαι πώς να το πω..ετσι.. υπεύθυνος γι αυτά και πρέπει να έχω αυτοπεποίθηση.

Ερωτώμενος 2: Ναι κι εγώ έχω τα παιδιά αλλά δεν αισθάνομαι έτσι..φοβάμαι βρε παιδί μου πως το λένε!

Συν: Ναι , καταλαβαίνω.. στην οικογένεια κυρίως ή στη δουλειά;

Ερωτώμενος 2: Με τα παιδιά..δύσκολο. δεν ξέρω αν τα καθοδηγώ σωστά..

Ερωτώμενος 3: Εγώ να σας πω δεν έχω αυτοπεποίθηση.. το κατάλαβα και στα παιχνίδια ! ντρεπόμουνα!

Συν: σας βοήθησαν οι συναντήσεις μας; Πως νιώσατε;

Ερωτώμενος 4: α τι να σας πω! Πολύ ωραία! Έτσι **γίναμε κι εκφραστικοί!** Εμένα **με βοήθησε πολύ στη δουλειά μου.**

Συν: ως προς τι;

Ερωτώμενος 4: ως προς την **στάση του σώματος μου..** Με βοήθησε πολύ. Να σας πω και με το παιδί μου **επικοινωνώ** διαφορετικά. Παίζουμε με τα παιχνίδια που κάναμε εδώ. Νιώθω να το καταλαβαίνω πιο καλά τώρα. παίζω με το παιδί μου όλη μέρα και του **μιλώ διαφορετικά.** Απέκτησα άλλους κώδικες, το κατανοώ και με κατανοεί. Μιλάω αλλιώς σε όλους ! δε **καμπουριάζω** δεν **ντρέπομαι στη δουλειά μου να μιλήσω.**

Συν: Πως νιώσατε με τις συναντήσεις μας;

Ερωτώμενος 1: Εγώ λίγο αμήχανα αρχικά αλλά τώρα. Ουουου. Μεγάλη καλλιτέχνης

Ερωτώμενος 2: Κρίμα που δε θα το έχουμε και μετά

Συν: Θέλατε να συνεχιστεί;

Ερωτώμενος 4: Εγώ θα ήθελα να το έχω συνέχεια. Μου αρέσει πολύ το θέατρο.

Ερωτώμενος 3: Ναι γιατί όχι.. τώρα μπορούμε άνετα. Του πήραμε τον αέρα!!

Σημείωση: θετικές απαντήσεις στο σύνολο.

Ομάδα Β: 5 ερωτώμενοι

Συν: Τι ήταν εκείνο που σας έμεινε από τις συναντήσεις μας; Θετικό ή αρνητικό.

Ερωτώμενος 1: εμένα κυρίως ότι **μπορώ να διεκδικήσω** . Κατάλαβα ότι είναι με ποια διάθεση θα πιάς να βρεις δουλειά. Και να μη σε πάρουν δε πειράζει. Θα το καταφέρεις. Μπορεί να σε σέβονται περισσότερο τελικά έτσι.

Ερωτώμενος 2: Εγώ έκανα περισσότερες γνωριμίες. Συνήθως δε μιλάω. Τώρα μπαίνω μεσα. Χαιρετάω.

Συν: ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή σας;

Ερωτώμενος 3: μου αρέσει τώρα να παίζω μπροστά στους άλλους. Να υποκρίνομαι.

Ερωτώμενος 4: εγώ να σας πω δεν αισθανόμουν πολύ καλά στην ομάδα. **Κατάλαβα πολλούς που δε τουςμίλαγα στα διαλείμματα.** Έχουμε γίνει ωραία παρέα τώρα.

Ερωτώμενος 5: εμένα **μου άρεσε που κάναμε ομάδες** και μιλούσαμε. Ε εντάξει. αυτοπεποίθησή είχα. Έχω παιδιά βλέπεις. Αν δεν είχα αυτοπεποίθησή, άστα!

Συν: Νιώθετε πιο δυναμικοί να λύσετε προβλήματα που σας παρουσιάζονται;

Ερωτώμενος 5: **Δε το είχα ανάγκη.** Λύνω τα προβλήματα μου. Ξέρω. Θέλετε να πείτε αν με βοήθησαν αυτά που κάναμε;

Συν: Ναι

Ερωτώμενος 5: Μπα όχι. Το μόνο ότι έτσι, γνωριστήκαμε μεταξύ μας, παίζαμε κι ήταν πολύ ωραία. Ε τις άλλες ώρες δε τα λέμε και με όλους...

Ερωτώμενος 1: εμένα πάντως δε ξέρω αν μπορώ να είμαι τέλεια και να μη φοβάμαι αλλά μου άρεσε που γίναμε πιο εκφραστικοί. Ε εντάξει ταλέντα δεν είμαστε αλλά γίναμε για λίγο ηθοποιοί. Κατάλαβα και για το θέατρο, ότι θα είναι πολύ ωραία.

Ερωτώμενος 3: Κρίμα που δε πήγαμε και σε καμία παράσταση μαζί. Να ανεβούμε κι εμείς στη σκηνή!

(εύθυμη διάθεση γέλια και πειράγματα)

Ομάδα Γ: 9 ερωτώμενοι

Συν: Πως αισθάνεστε με το θέμα της αυτοπεποίθησης; Έχετε ή σας λείπει;

Ερωτώμενος 1: κοίταξε για μένα είναι δύσκολο..δυσκολεύομαι..τα παιδιά εδώ είναι μικρότερα..έχω τα προβλήματα μου..ένιωσα όμως πιο κοντά τους.. και με την **αυτοπεποίθηση**. Α καλά, από τη πρώτη στιγμή κατάλαβα ότι κάτι γίνεται εδώ πέρα.

Ερωτώμενος 2: με την αυτοπεποίθηση εντάζει καλή είναι αρκεί να μην το παίρνεις εγωιστικά και πληγώνεις τους άλλους.

Ερωτώμενος 3: Ναι σωστά καμιά φορά αισθάνεται ο άλλος τόσο σίγουρος για τον εαυτό του που προσβάλλει βρε παιδί μου!

Συν: Νομίζετε ότι μπορείτε να χειριστείτε τέτοιες καταστάσεις;

Ερωτώμενος 4: Για μένα είναι δύσκολο. Ε λίγο συζήτηση χρειάζεται κι άμα ο άλλος είναι οκ θα σε ακούσει.

Συν: πως νιώσατε με τα συναντήσεις μας; Αισθάνεστε ότι κάτι άλλαξε μετά από αυτές;

Ερωτώμενος 5: Κοίταξε εγώ δε τα έχω ανάγκη. Εντάζει, μ' άρεσε που γίναμε μια παρέα. Γνώρισα και τα υπόλοιπα παιδιά. Να σας πω, έβαλαν μυαλό και μερικοί και συμμορφώθηκαν. Γκρινιάζουν λιγότερο. Και δεν τσακώνονται.

Συν: ..αισθάνεσαι πολύ δυνατός δηλαδή.

Ερωτώμενος 3: ..ναι. Κοίταξε εγώ ήρθα στην Ελλάδα και έπρεπε να επιβιώσω. Με τα παιδιά μου όλα πάνε καλά. Στους άλλους, λέω τη γνώμη μου και πιστεύω αν τη λες όλοι σε καταλαβαίνουν. Άμα έχει κι ο άλλος τη διάθεση να συζητήσει.

Συν: Τα προβλήματα σου δηλαδή που προκύπτουν;

Ερωτώμενος 5 : τα λύνω εύκολα. Πώς να σου ρε παιδί μου αισθάνομαι σίγουρος

Ερωτώμενος 6: Ναι κι εγώ αισθάνομαι καλά. Έχω πολύ αυτοπεποίθηση . δε νομίζω ότι με άλλαξε σε αυτό το μάθημα που κάναμε αλλά σίγουρα μ' άρεσε που κάναμε ομάδα και γνωριστήκαμε και θα ήθελα να υπάρχει συνέχεια στο σχολείο. Είναι πολύ διασκεδαστικό.

Συν: Τι είναι αυτό που σε κάνει να νιώθεις δυνατή;

Ερωτώμενος 6: Η οικογένεια μου. Έπρεπε να επιβιώσω για τα παιδιά μου. Μικρή δεν ήμουν έτσι. Έγινα.

Συν: Τι θα κράταγες από τις συναντήσεις μας; Υπάρχει κάτι που άλλαξε;

Ερωτώμενος 6: *Ναι. Οι άλλοι. Τους βλέπω αλλιώς τώρα. Τους γνώρισα.*

Συν: οι υπόλοιποι; Πες τε μου κι εσείς.

Ερωτώμενος 7: *Εγώ δεν είχα αυτοπεποίθηση*

Ερωτώμενος 8: *Ούτε εγώ*

Ερωτώμενος 9: *ναι καλά ούτε εγώ. Αλλά αυτό που λέγατε με τα εργαστήρια. Μου άρεσε πολύ που **συνεργαζόμαστε**. Συνειδητοποίησα ότι ήμουν δεύτερο χρόνο εδώ και δεν ήξερα πολλά πράγματα για τους άλλους, όχι ότι με αφορούν τα προσωπικά τους. Αλλά να, επικοινωνήσαμε.*

Ερωτώμενος 7: *Α καλά εγώ **δε περίμενα ποτέ ότι θα μπορούσα να κάνω τόσα!** Έλεγα, καλά πω πω τι έκανα τώρα!*

Συν: ανακάλυψες δηλαδή πράγματα για τον εαυτό σου;

Ερωτώμενος 7 : *Σίγουρα. Ναι **μπορώ τελικά να κάνω περισσότερα**. Δεν είναι τόσο δύσκολο. Απλά θέλει λίγο ηρεμία. Άμα το δεις και σα παιχνίδι.*

Ερωτώμενος 8: *Απλά με όλα αυτά που λέμε και κάναμε , κατανόησα πως δε χρειάζεται ν' αγχώνομαι για τα προβλήματα μου. **Υπάρχει τρόπος** εκείνο που μπόρεσα να καταλάβω τουλάχιστον. Θα προσπαθήσω θέλω να πω, με λίγα λόγια, **μπορώ να λύσω τις διαφωνίες μου διαφορετικά** και με την οικογένεια μου. Όταν πηγαίνω στη δουλειά μου είμαι ήρεμος και χαμογελώ γιατί σκέφτομαι όταν γίνονται διάφορα. Τι θα έκανα τώρα; **..θα το συζητούσα..**θα ήταν καλό να υπήρχε αυτό το μάθημα γενικά και τα δύο χρόνια.*

Σημείωση: πολύ θετική διάθεση απ' όλους σχετικά με τα οφέλη των συναντήσεων . Δύο άτομα αρνητική στάση ως προς αλλαγή σε θέματα αυτοπεποίθησης και αυτοδιαχείρισης . Θετική όμως ως προς την συνεργατικότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις.