



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό:
Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση
(Συμβατικές και e-Μορφές)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

Η ΕΡΑΣΙΤΕΧΝΙΚΗ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΜΕ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ
ΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΕΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:

ΦΛΕΣΣΑ ΜΑΡΙΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

κ. ΜΠΑΓΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

κ. ΚΑΤΣΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ, κ. ΤΣΑΚΙΡΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΚΟΡΙΝΘΟΣ, 2016

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, ιδιαίτερα, τον επιβλέποντα καθηγητή κ.Μπαγάκη Γεώργιο για την άριστη συνεργασία και την καθοριστική συμβολή του για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, καθώς και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές κ. Κατσή Αθανάσιο και κ. Τσακίση Δέσποινα για την πολύτιμη υποστήριξή τους.

Να ευχαριστήσω, ακόμη, τους ερασιτέχνες ηθοποιούς που με τη συμμετοχή τους συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Τέλος, θέλω να αφιερώσω την εργασία αυτή στο σύζυγό μου για την υπομονή που έδειξε και στα κοριτσάκια μου που με ενδυνάμωναν με το χαμόγελό τους!

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα που διεξήχθη στην παρούσα διπλωματική εργασία, στοχεύει στο να διερευνήσει εάν το θέατρο λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συγκεκριμένα, θέλει να διερευνήσει εάν η ερασιτεχνική ενασχόληση των ενηλίκων με το θέατρο αποτελεί εκπαιδευτική διαδικασία. Προϋπόθεση για το εγχείρημα αυτό ήταν η συλλογή πληροφοριών ποσοτικού χαρακτήρα και γι' αυτό επιλέξαμε ως τεχνική/εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εξήντα επτά ενηλίκους ερασιτέχνες ηθοποιούς, οι οποίοι είναι μέλη Ερασιτεχνικών Θεατρικών Ομάδων του Δήμου Κορινθίων.

Τα κύρια ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνά μας συνοψίζονται στα εξής: Το θέατρο ως μορφή τέχνης λειτουργεί σα «σχολείο» για τους ενηλίκους ερασιτέχνες ηθοποιούς. Τους μεταδίδει γνώσεις για το θέατρο, την τέχνη και την κουλτούρα των λαών, καλλιεργεί δεξιότητες ανάπτυξης προσωπικής ταυτότητας, όπως αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση και επιφέρει αλλαγές, τόσο ως προς τον εαυτό τους, όσο και ως προς τους άλλους. Οι αλλαγές αφορούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων, στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους, με τα μέλη της οικογένειάς τους, στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η ευρύτερη συνεισφορά της έρευνας αυτής είναι ότι τα αποτελέσματα θα εμπλουτίσουν την εμπειρική έρευνα για το πώς εμπλέκει το θέατρο τους ενήλικες σε διαδικασία μάθησης.

Λέξεις – κλειδιά:

Εκπαίδευση ενηλίκων - Μετασχηματίζουσα μάθηση

Κριτικός στοχασμός – Θέατρο – Ποσοτική έρευνα

ABSTRACT

The research that take place in this present dissertation aims at exploring whether theatre can operate as a learning tool in Adult Education. A more specific goal is to examine whether the amateur adult involvement with theatre constitutes an educational process within the framework of Transformative Learning and Critical Reflection. The collection of information of quantitative nature was a prerequisite for this task and for this reason we selected as a data collection technique/tool the questionnaire. The survey sample is composed of sixty seven adult amateur actors all of whom are members of Amateur Theater Groups of Municipality of Corinth.

The main findings of our research are summarized as follows: the theatre as a form of art operates as a “school” for amateur adult actors. It imparts knowledge about theatre, art and peoples’ culture, it cultivates skills of personal identity development, such as self-awareness and self-esteem, and brings about changes as regards both themselves and the others. The changes concern dealing with problems, managing their emotions, their relationships with their colleagues, their family members as well as their interpersonal relationships. The broader contribution of this survey is the fact that the results will enrich the empirical research into the way which theatre involves the amateur adults in the process of Learning.

Key - words:

Adult Education - Learning – Drama - Quantitative Research

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σελ.3
ABSTRACT.....	σελ.4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ.7
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
<u>1^ο Κεφάλαιο : ΘΕΑΤΡΟ</u>	
1.1 Ορισμός της έννοιας Θέατρο	σελ. 9
1.2 Θεατρικό παιχνίδι	σελ. 12
1.3 Δραματοθεραπεία	σελ. 14
1.4 Augusto Boal : Το Θέατρο Του Καταπιεσμένου.	σελ. 18
1.5 Σύνοψη του 1ου κεφαλαίου.....	σελ. 21
<u>2^ο Κεφάλαιο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ</u>	
2.1 Εκπαίδευση Ενηλίκων - το γενικό πλαίσιο.	σελ. 22
2.2 Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα.	σελ. 25
2.3 Βασικές θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	σελ. 30
2.3.1 Η θεωρία της Ανδραγωγικής του Knowles	σελ. 30
2.3.2. Η θεωρία εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή.	σελ. 31
2.3.3 Το Μοντέλο της Μαθησιακής Διεργασίας του Jarvis.	σελ. 32
2.3.4 Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.	σελ. 34
2.4 Σύνοψη του 2ου κεφαλαίου.....	σελ. 38
<u>3^ο Κεφάλαιο : ΤΕΧΝΗ-ΘΕΑΤΡΟ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</u>	
3.1 Πώς η τέχνη μετασχηματίζει την ανθρώπινη γνώση	σελ. 40
3.2 Θέατρο, εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων	σελ. 44
3.3 Ο ρόλος των πολιτιστικών συλλόγων ως φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων... ..	σελ. 52

3.4 Τεχνικές του Θεάτρου με στόχο τον μετασχηματισμό της γνώσης.....σελ.	53
3.5 Σύνοψη του 3ου κεφαλαίου	σελ. 55
3.6 Ανακεφαλαίωση του θεωρητικού μέρους και σύνδεσή του με το ερευνητικό.....σελ.	56

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4^ο Κεφάλαιο: ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ

<u>ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</u>	σελ. 58
-------------------------------	---------

5ο Κεφάλαιο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Ερευνητική Μέθοδος.....σελ.	59
5.2 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων.....σελ.	61
5.3 Δείγμα της έρευνας	σελ. 64
5.4 Μέθοδος Στατιστικής Ανάλυσης.....σελ.	65
5.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	σελ. 66

6ο Κεφάλαιο: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας	σελ. 67
6.2 Δημογραφικά Στοιχεία	σελ. 68
6.3 Εργασία και Ενασχόληση με το Θέατρο	σελ. 71
6.4 Αποτελέσματα της Συμμετοχής σε Ερασιτεχνικές Θεατρικές Ομάδες..σελ.	77
6.4.1 Επιδράσεις στην προσωπικότητα.....σελ.	77
6.4.2 Κοινωνικές δεξιότητες.....σελ.	90
6.4.3 Απόκτηση γνώσεων	σελ. 101

7ο Κεφάλαιο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ σελ. 112 |

7.1 Συζήτηση - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	σελ. 117
---	----------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ. 118
---------------------------	----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	σελ. 124
------------------------	----------

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφορμή για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας υπήρξε η άριστη συνεργασία μου , κατά το πρώτο έτος των μεταπτυχιακών μου σπουδών, με τον καθηγητή των Νέων Μορφών Εκπαίδευσης κ. Μπαγάκη και η συμμετοχή μου σε ερασιτεχνική θεατρική ομάδα τα τελευταία δέκα χρόνια.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να εξετάσει αν η ερασιτεχνική ενασχόληση των ενηλίκων με το θέατρο τους εμπλέκει σε διαδικασία μάθησης. Πιο αναλυτικά, θέλει να διερευνήσει αν το θέατρο ωθεί τους εμπλεκόμενους με αυτό, να αλλάξουν συμπεριφορές που είχαν μέχρι πρότινος υιοθετήσει, να βελτιώσουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους, να αποκτήσουν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.

Το θεωρητικό μέρος της διπλωματικής αυτής εργασίας, εκτείνεται στο πρώτο μέρος της και χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθενται οι εννοιολογικοί ορισμοί του θεάτρου και σημαντικών υποκατηγοριών του, όπως είναι το θεατρικό παιχνίδι. Στο δεύτερο κεφάλαιο, δίνονται πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και βασικές θεωρίες αυτής. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορά τη σύνδεση της εκπαίδευσης, της τέχνης και του θεάτρου και πως αυτά μετασχηματίζουν τη γνώση. Η ανάλυση αυτή στηρίζει την έρευνα που γίνεται στη βάση του θεωρητικού πλαισίου.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αυτής, εκτείνεται στο δεύτερο μέρος της και χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο προτάσσεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο δεύτερο κεφάλαιο αιτιολογείται η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου που είναι η ποσοτική μέθοδος, ορίζεται το εργαλείο συλλογής των δεδομένων για την έρευνα που είναι το ερωτηματολόγιο και το δείγμα που είναι ερασιτέχνες ηθοποιοί από τρεις ερασιτεχνικές ομάδες του Δήμου Κορινθίων. Επίσης, ορίζεται ως μέθοδος στατιστικής ανάλυσης το SPSS και εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα και αποτελέσματα της έρευνας και στο τελευταίο κεφάλαιο τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για άλλες εργασίες. Οι βιβλιογραφικές πηγές και το παράρτημα κλείνουν την παρούσα εργασία.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ

Στο πρώτο κεφάλαιο, της παρούσας διπλωματικής εργασίας, παρουσιάζεται ο ορισμός του θεάτρου, όπως έχει αποτυπωθεί από την αρχαιότητα, από τον Αριστοτέλη μέχρι και σήμερα, και πώς μέσα από αυτούς τους ορισμούς διαφαίνεται η παιδευτική του αξία. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται βασικές παράμετροί του, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοθεραπεία και το «θέατρο του Καταπιεσμένου», μια θεωρία του εφαρμοσμένου θεάτρου που υποστηρίζει πως το θέατρο μπορεί να φέρει κοινωνική αλλαγή.

1.1 Ορισμός της Έννοιας «Θέατρο»

Μια τέχνη που ανέκαθεν γοήτευε την ανθρώπινη ύπαρξη, μιας και προέρχεται από αυτήν αλλά και σε αυτήν απευθύνεται, είναι το Θέατρο. Εξ' ορισμού αποτελεί την τέχνη της παράστασης επί σκηνής μιας δραματοποιημένης υπόθεσης (Μπαμπινιώτης, 2008). Αν θέλαμε να εξετάσουμε γλωσσολογικά τον όρο «Θέατρο» θα σημειώναμε τα εξής: Θέατρον (αττ.), θέητρον (ιων.), «τόπος εν ω θεάται τις θέατρον», θηέομαι (ιων.), θαέομαι (δωρ.), θεάομαι (αττ.), παρατηρώ τι μετά θαυμασμού, κοιτάζω, θεωρώ, εξετάζω (Holfman, 1989, σελ. 245).

Στο έργο του «Περὶ ποιητικῆς» (VI, 1449 β), ο Αριστοτέλης ορίζει την τραγωδία, το κατεξοχήν είδος δραματικής δραστηριότητας, ως εξής: *«Ἔστιν οὖν τραγωδία μίμησις πράξεως σπουδαίας καὶ τελείας μέγεθος ἐχούσης, ἡδυσμένῳ λόγῳ χωρὶς ἐκάστῳ τῶν εἰδῶν ἐν τοῖς μορίοις, δρώντων καὶ οὐ δι' ἀπαγγελίας, δι' ἐλέου καὶ φόβου περαίνουσα τὴν τῶν τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν»*. Δηλαδή, η τραγωδία είναι «μίμηση σπουδαίας και ολοκληρωμένης πράξης, με κατάλληλη έκταση ώστε να γίνεται αντιληπτή· αναπαρίσταται με γλυκό λόγο, τα χαρακτηριστικά του οποίου κατανέμονται ταιριαστά στα επιμέρους μέρη της· διεξάγεται μέσω δράσης και όχι απλής απαγγελίας, με σκοπό να οδηγήσει, μέσω του φόβου και του ελέους, δηλαδή της συμπάθειας, στην κάθαρση από παρόμοια πάθη». Από τον ορισμό αυτό γίνεται σαφές πως αυτή η σύνθετη, και όχι απλώς μιμητική δραματική πράξη, ήδη από τον Αριστοτέλη, είχε θεωρηθεί ικανή να επηρεάσει τη γνωσιακή και τη συναισθηματική κατάσταση των συμμετεχόντων, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει και η σύγχρονη έρευνα (Metz-Lutz, Bressan, Heider & Otzenberger, 2010).

Στο λεξικό Τεγόπουλος – Φυτράκης το Θέατρο ορίζεται ως «δραματική τέχνη και λογοτεχνία» (1989, σελ. 308). Ένας πιο πλήρης ορισμός του Θεάτρου δίνεται στην ανάλυση του Παπανδρέου (1989, σελ. 11-12), ο οποίος στο έργο του «Περί θεάτρου» αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Το Θέατρο είναι μίμηση πράξεως. Είναι δηλαδή αναπαράσταση και μάλιστα αποτελεί αναπαράσταση μιας δράσης, μιας σειράς πράξεων. Άλλωστε η ίδια η έννοια της πράξης είναι εδώ κομβική: πράξη των θεατρικών ηρώων (ο μύθος), πράξη των ηθοποιών (η παράσταση), πράξη των θεατών (η προσέλευση). Θέατρο υπάρχει όταν μια ομάδα ηθοποιών (ή και μόνο ένας) παρασταίνει μια ιστορία από τη ζωή των ανθρώπων μπροστά σε μια ομάδα θεατών».*

Το Θέατρο είναι έκφραση πολιτισμού που αφορά ολόκληρη την κοινωνία. Ο Κουν¹ τονίζει χαρακτηριστικά: *«...Δεν κάνουμε θέατρο για το θέατρο. Δεν κάνουμε θέατρο για να ζήσουμε. Κάνουμε θέατρο για να πλουτίσουμε τους εαυτούς μας, το κοινό που μας παρακολουθεί κι όλοι μαζί να βοηθήσουμε να δημιουργηθεί ένας πλατύς, ψυχικά πλούσιος και ακέραιος πολιτισμός στον τόπο μας. Μόνος ο καθένας μας είναι ανήμπορος. Μόνος ο καθένας από σας, τους πιο κοντινούς στην προσπάθειά μας, είναι ανήμπορος. Μαζί ίσως κάτι μπορέσουμε να κάνουμε. Το Θέατρο, ως μορφή Τέχνης, δίνει τη δυνατότητα να συνδεθούμε, να συγκινηθούμε, να αγγίζουμε ο ένας τον άλλο, να νιώσουμε μαζί μια αλήθεια. Να γιατί διαλέξαμε το Θέατρο σαν μια μορφή εκδήλωσης του ψυχικού μας κόσμου».*

Απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσει το Θέατρο είναι η αλληλεπίδραση του ηθοποιού με τον θεατή. Τόσο η αλληλεπίδραση αυτή, όσο και ο επικοινωνιακός ρόλος του Θεάτρου διαφαίνονται στις απόψεις του Γκροτόφσκι και του Κουν. Ο Γκροτόφσκι μιλάει για τη σχέση του ηθοποιού με τον θεατή μέσα από μια διαισθητική, άμεση και «ζωντανή» επικοινωνία. Βασική αρχή του Θεάτρου του Γκροτόφσκι είναι η διοχέτευση της δράσης σε ολόκληρο το θέατρο αλλά και ανάμεσα στους θεατές (Γκροτόφσκι, 1982).

Ο Κουν γράφει χαρακτηριστικά ότι η συνάντηση αυτή τον γέμιζε δύναμη και χαρά, γιατί έβλεπε να ζωντανεύει ο κρίκος μεταξύ της σκηνης και της πλατείας, εφόσον καταλάβαινε ότι άρχιζε να πραγματοποιείται ο σκοπός του Θεάτρου του. Εκτελεστές

¹ <http://www.theatro-technis.gr/filosofia/>

και θεατές συνδέονταν στο μοίρασμα μιας χαράς που πήγαζε από τη βαθύτερη κατανόηση των αξιών της ζωής, κι ακόμα περισσότερο άρχιζε να δημιουργείται ένα ιδιαίτερο αίσθημα αγάπης και συνενοχής μπροστά στο μυστήριο του ξεσκεπάσματος μιας πνευματικής αλήθειας (Κουν, 1987).

Οι προηγούμενες απόψεις είναι ενδεικτικές του πόσο στενή και συνενοχική είναι η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στους ηθοποιούς και στη σκηνή αλλά και ανάμεσα στην πλατεία και στη σκηνή. Ο θεατής δεν είναι αμέτοχος, απεναντίας θεωρείται σημαντικό να συναισθάνεται, να συμπάσχει, να εκπαιδεύεται και εν τέλει να μαθαίνει μέσω της πλαστής βίωσης διαφόρων καταστάσεων και συναισθημάτων. Οι εμπειρίες του θεατή συνεπώς εμπλουτίζονται και όλα αυτά χωρίς ο ίδιος να νιώθει ότι καταβάλλει την παραμικρή προσπάθεια, χωρίς να κινδυνεύσει στο παραμικρό.

Η έννοια «Θέατρο» είναι εκ φύσεως πολυσημική, εκφράζοντας παράλληλα περισσότερα δεδομένα, είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό, έτσι ώστε η ερμηνεία που εκάστοτε προσλαμβάνει να εξαρτάται από την οπτική με την οποία, ως ζητούμενο, προσεγγίζεται.

Όπως και αν χαρακτηριστεί όμως, συναρτάται πάντα προς κάτι το οποίο συνειδητά και σκόπιμα συντελείται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, με προορισμό να γίνει προσληπτό δια της οράσεως, ως ένα θέαμα, από τη συνείδηση εκείνων που παρευρίσκονται σε αυτό με αποκλειστικό σκοπό να το παρακολουθήσουν. Με αυτά ως δεδομένα, συνειδητοποιείται ότι το Θέατρο αποτελεί προϊόν σύμβασης μεταξύ δύο ανόμοιων παραμέτρων: Από τη μια πλευρά, οι μετέχοντες στη δράση, οι συντελεστές, που δημιουργούν το σκηνικό αποτέλεσμα, μέσα στα πλαίσια της σύνθετης αισθητικο-καλλιτεχνικής δημιουργίας, ως σύζευξη περισσότερων ετερογενών (οπτικοακουστικών) αλλά και αλληλοκαλυπτόμενων στοιχείων (υποκριτική, εικαστικό μέρος, μουσική). Από την άλλη πλευρά, οι παρακολουθούντες τα διαδραματιζόμενα χωρίς καμία δυνατότητα παρέμβασης σε αυτά, θεωρώντας τα ως πραγματικά, αν και δεν είναι τέτοια. Αυτή η διαδικασία της ψευδαίσθησης, τόσο μεταξύ των ιδίων των δρώντων προσώπων επί σκηνής (ηθοποιοί) όσο και των ατόμων που παρακολουθούν τη δράση (θεατές στην πλατεία), συνιστά την ουσία του θεάτρου (Παπανδρέου, 1989).

1.2 Το Θεατρικό Παιχνίδι

Σε όλες τις θεατρικές ομάδες, ανηλίκων ή ενηλίκων, επαγγελματιών ή ερασιτεχνών, συναντάμε το θεατρικό παιχνίδι. Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι εύκολο να περιγραφεί με θεωρίες και ορισμούς. Ουσιαστικά μπορεί κανείς να το αντιληφθεί μόνο αν το βιώσει. Ο Κουρετζής (1991, σελ.35) γράφει χαρακτηριστικά: *«Πώς μπορείς να εξηγήσεις με λέξεις κάτι που σε γεμίζει χαρά; Όταν παίζεις, βιώνεις μια κατάσταση. Και καθώς ζεις αυτή την κατάσταση, όλα γύρω σου και μέσα σου αρχίζουν ν' αποκτούν άλλη διάσταση...»*.

Από τη στιγμή που το θεατρικό παιχνίδι στην ουσία αποτελεί μια βιωματική κατάσταση, κρίνεται δύσκολο να δοθεί κάποιος ορισμός του με τη στενή έννοια του όρου. Οι Hall και Robinson (1995) κάνουν λόγο για το λεγόμενο «κοινωνικο-δραματικό» παιχνίδι, όρος που, όπως παραδέχονται κι οι ίδιοι οι συγγραφείς, δεν μπορεί να ερμηνευθεί ακριβώς χωρίς να περιληφθούν σε αυτόν και έννοιες όπως το θέατρο, η δραματοποίηση, η ενεργός μάθηση, η φαντασία, το project.

Πράγματι, τα όρια δεν είναι διακριτά. Κανείς δεν μπορεί να πει ότι κάπου τελειώνει το θεατρικό παιχνίδι κι αρχίζει το δραματικό ή το κοινωνικο-δραματικό ή το αυτοσχεδιαστικό παιχνίδι. Στην ουσία όλα αυτά τα διαφορετικά είδη θεατρικού παιχνιδιού υπάρχουν σε κάποιο βαθμό το ένα μέσα στο άλλο. Το θεατρικό παιχνίδι περιλαμβάνει και τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση και τη δραματοποίηση. Κατά συνέπεια, όροι όπως «sociodramatic play», «drama», «imaginative play», «dramatic play», αφορούν στην ουσία το παιχνίδι που αντίστοιχα και στην ελληνική γλώσσα μεταφράζεται με ποικίλους όρους: «θεατρικό παιχνίδι», «κοινωνικοδραματικό παιχνίδι», «δημιουργικό παιχνίδι», «δραματικό παιχνίδι», «αυτοσχεδιαστικό παιχνίδι», κλπ.

Ο Γαλάντης (1991, σελ.167) δίνει έναν χαρακτηρισμό του θεατρικού παιχνιδιού στην προσπάθειά του να το διαχωρίσει από τη θεατρική παράσταση: *«Στο θεατρικό παιχνίδι γίνεται χρήση των πνευματικών και των σωματικών δεξιοτήτων... Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια ευχάριστη δραστηριότητα και η άγνωστη έκβασή του διαμορφώνεται στη διάρκεια, καθώς ο δρων αυτοεκφράζεται, χωρίς να αναμένει την υποδοχή ή την αποδοχή του κοινού. Στο θεατρικό παιχνίδι η ποιότητα βασίζεται σε παιδαγωγικά και ψυχολογικά κριτήρια, τα οποία θα οδηγήσουν στα καλλιτεχνικά. Αντίθετα, στη θεατρική*

παράσταση η ποιότητα βασίζεται σε καλλιτεχνικά κριτήρια τα οποία θα εξασφαλίσουν τα παιδευτικά κριτήρια».

Μέσω του δραματικού παιχνιδιού μπορούν να δημιουργηθούν φανταστικές καταστάσεις και περιβάλλοντα, που με τη σειρά τους παρέχουν μια νέα αντίληψη για τον μετέχοντα σε αυτό. Το άτομο αποκτά την ευκαιρία να δει τον κόσμο μέσα από μία διαφορετική και συχνά πλεονεκτική άποψη. Οι εμπειρίες προσποίησης έχουν, προφανώς, τη δυνατότητα να επηρεάσουν την κρίση και την κατανόηση κάποιου, προσθέτοντας διορατικότητα και επεκτείνοντας το πλαίσιο αναφοράς. Στόχος είναι να αρχίσουν οι μετέχοντες να βλέπουν τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο που τον βλέπουν οι άλλοι, να σκέφτονται ευέλικτα, στη συνέχεια να κατανοήσουν το γεγονός πως υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι πρόσληψης και αντίληψης του κόσμου και της πραγματικότητας αλλά και παράλληλα να σέβονται τη διαφορετικότητα.

Η κριτική σκέψη ενθαρρύνεται σε πολλά διαφορετικά στάδια της δραματικής διαδικασίας. Στον παίχτη παρουσιάζεται μια κατάσταση ή μια πρόκληση και στη συνέχεια καλείται ο ίδιος να δημιουργήσει μια δράση ή μια σκηνή. Σταδιακά οι μετέχοντες αρχίζουν να βλέπουν την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων ως μια ευχάριστη διαδικασία, πράγμα που μπορεί να μεταφερθεί και να επεκταθεί και σε άλλες ευρύτερες περιοχές μελέτης. Το θεατρικό παιχνίδι υπηρετεί υπαρκτά ανάγκες και συμβάλλει στην αυτογνωσία και στην αυτοσυνείδηση (Νάσαινα, 2006).

1.3 Η Δραματοθεραπεία

“Man is least himself when he talks in his own person. Give him a mask and he will tell you the truth”. Δηλαδή: «Ο άνθρωπος είναι τουλάχιστον ο εαυτός του όταν μιλά στο δικό του πρόσωπο. Δώσε του μια μάσκα και θα σου πει την αλήθεια», είπε ο Oscar Wilde στο έργο του “The Critic as Artist” (1891), μη γνωρίζοντας τη σπουδαιότητα αυτής της πρότασης για το πεδίο της δραματοθεραπείας¹.

Η δραματοθεραπεία (dramatherapy) ορίζεται ως η συμμετοχή σε ένα θεατρικό δρώμενο με απώτερο στόχο τη θεραπεία των συμμετεχόντων. Η δραματοθεραπεία, δηλαδή, επιδιώκει τη θεραπεία του ατόμου μέσω ενός ευρύτερου συνόλου ποικίλων εργαλείων της δραματικής τέχνης με στόχους που εδράζονται στην επιστήμη της ψυχοθεραπείας. Αξιοποιεί, επιπλέον, τη δυνατότητα του θεατρικού δρώμενου να αντανakλά και να μετασχηματίζει τις εμπειρίες ζωής των δρώντων, επιτρέποντάς τους ταυτόχρονα να εκφράζουν και να επιλύουν τα προβλήματα που τους απασχολούν αλλά και να διατηρούν μια αξιόλογη ποιότητα και υγιή στάση ζωής².

Τα δραματικά εργαλεία που χρησιμοποιούν, στα πλαίσια του θεραπευτικού τους προγράμματος, οι συμμετέχοντες περιλαμβάνουν το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων, τη διαδικασία της δημιουργίας πληθώρας αναπαραστάσεων και τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των μελών της ομάδας η οποία υλοποιεί το δρώμενο. Μέσα από τη δραματική τέχνη, εγκαθιδρύεται μια μοναδική προοπτική και μια σύνδεση ανάμεσα στον εσωτερικό κόσμο των δρώντων, των προβληματικών καταστάσεων που βιώνουν, των διαφόρων εμπειριών της ζωής τους και της θεατρικής δράσης που ενσαρκώνουν. Αλλάζοντας την αντιμετώπισή τους ως προς τα εσωτερικά τους προβλήματα και βιώνοντας μια νέα προοπτική μέσω των δραματικών πράξεων που τελούν, οι συμμετέχοντες στοχεύουν στην επίλυσή τους, στην ανακούφιση, αλλά και σε μια γενικότερη μεταμορφωτική αλλαγή στον τρόπο σκέψης και λειτουργίας τους στη ζωή (Jones, 2007).

¹ <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/o/oscarwilde104298.html>

² www.nadta.org

Η δραματοθεραπεία είναι μια κοινωνική δραστηριότητα. Στα πλαίσιά της, ο θεραπευτής συντονίζει ομάδες ατόμων κατά τη διάρκεια συνεδριών, οι οποίες διαρκούν για αρκετές εβδομάδες. Κάθε συνεδρία αποτελείται αρχικά από την εναρκτήρια φάση της η οποία εξελίσσεται, στη συνέχεια, σε μια ενεργή εξερεύνηση των περιοχών που αποτελούν τις πηγές των προβλημάτων των συμμετεχόντων, για να οδηγηθεί, τελικά, στη φάση της λήξης. Οι κύριες διαδικασίες που συντονίζονται από τον θεραπευτή, με σκοπό την αντιμετώπιση των προβλημάτων των συμμετεχόντων, αφορούν, κατά κύριο λόγο, στην επαφή τους με το πρόβλημα μέσω της δραματικής έκφρασης σε συνεργασία, φυσικά, με την ομάδα. Η λήξη, συχνά, έχει τη μορφή της συζήτησης και της κατανόησης αυτών των δραματικών ενεργειών που προηγήθηκαν. Έτσι, η δραματοθεραπεία τελείται εντός συγκεκριμένων και σαφών ορίων, τα οποία προστατεύουν τον θεραπευτικό χώρο.

Στην καρδιά της δραματοθεραπείας βρίσκονται ορισμένες βασικές δραστηριότητες δραματικής έκφρασης, μέσω του κατάλληλου συνδυασμού των οποίων συντελείται αποτελεσματικά η θεραπευτική μεταμορφωτική αλλαγή στον τρόπο σκέψης και λειτουργίας των δρώντων. Οι δραστηριότητες αυτές είναι: η δραματική προβολή (dramatic projection), η δραματική ενσυναίσθηση και αποστασιοποίηση (empathy and distancing), η προσωποποίηση και το παιχνίδι ρόλων (personification and role playing), η διαδραστική ακρόαση και θέαση (interactive audience and witnessing), η ενσάρκωση (embodiment), το παιχνίδι (playing), η σύνδεση ζωής και δράμενου (life-drama connection) και η μεταμόρφωση (transformation) (Jones, 2007, Jones, 2008).

Κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης αυτών των εκφραστικών δραματικών δραστηριοτήτων, οι συμμετέχοντες μπορούν να χρησιμοποιούν δημιουργημένους ή βασισμένους σε κάποιο σενάριο ρόλους και χαρακτήρες ή να υποδύονται τον εαυτό τους σε μια φανταστική όμως πραγματικότητα, με σκοπό να εξερευνήσουν διάφορες εμπειρίες ζωής. Επιπλέον, μπορούν να αξιοποιούν υλικά, όπως διάφορα αντικείμενα, μικρά παιχνίδια και μαριονέτες για να αναπαραστήσουν και, τελικά, να αντιμετωπίσουν προβληματικά συναισθήματα, σχέσεις ή εμπειρίες. Μπορούν, ακόμα, να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους στη δραματική έκφραση μέσα από μεταμφιέσεις, μάσκες, μιμήσεις ή ερμηνείες, έτσι ώστε να εξερευνήσουν τον εαυτό τους, την εικόνα τους και τις σχέσεις τους. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες μπορούν να αντλήσουν και να αναπαραστήσουν μοτίβα, προσωπικά ζητήματα ή αρχέτυπα μέσα από σενάρια, ιστορίες και μύθους, με στόχο να αλλάξουν την οπτική τους απέναντι σε κάποιο

πρόβλημα. Στη συνέχεια, μπορούν να δημιουργήσουν δραματικές τελετουργίες για να αντιμετωπίσουν διάφορες περιοχές των εμπειριών της ζωής τους και, τέλος, μπορούν να εξελιχθούν μέσα από τα διάφορα αναπτυξιακά στάδια του δράματος, έτσι ώστε να βοηθήσουν στην ανάπτυξη νέων σχέσεων του εαυτού τους με τους άλλους¹.

Συχνά, οι θεραπευτές που συντονίζουν τη δραματοθεραπεία καθοδηγούν τους συμμετέχοντες, έτσι ώστε να αξιοποιήσουν όλο αυτό το εκφραστικό εύρος των δραματικών και των θεατρικών μορφών· ένα εύρος γνωστό ως συνεχές παιχνιδιού-δράματος (play -drama continuum). Η ρευστότητα αυτού του συνεχούς ευνοεί τη θεραπευτική πορεία του δρώντος, επιτρέποντάς του μεγάλη ευχέρεια και ευελιξία. Σε κάποιες συνεδρίες είναι πιθανό να κάνει ένα βήμα μπροστά, σε άλλες είναι πιθανό να κάνει δύο ή τρία βήματα πίσω. Η αντιμετώπιση ενός δύσκολου και αβάσταχτου συναισθήματος μπορεί να προκαλέσει μια αυτοπροστατευτική απομάκρυνση από αυτό· μια οπισθοχώρηση. Έτσι, συχνά αποδεικνύεται παρηγορητική η επιστροφή σε κάποιο προηγούμενο αισθητικοκινητικό στάδιο παιχνιδιού, με το οποίο υπάρχει οικειότητα, ώστε να αντληθεί η απαιτούμενη αποφασιστικότητα για την τελική αντιμετώπιση του προβλήματος. Ο συντονιστής παρακολουθεί την πορεία των δρώντων στην ομάδα και οργανώνει ανάλογα το περιεχόμενο των επόμενων συνεδριών (Jones, 2007).

Όλες αυτές οι εκφραστικές δραστηριότητες καταβυθίζουν τους δρώντες σε μια δραματική πραγματικότητα, η οποία περιλαμβάνει την αισθητή είσοδό τους σε ένα φανταστικό πεδίο και την ταυτόχρονη συμμετοχή τους σε προσποιήσεις και υποθετικές συμπεριφορές. Αυτή η δραματική πραγματικότητα αποτελεί τον πυρήνα της θεραπευτικής δράσης του δράματος. Αποτελεί έναν αισθητικό χώρο, όπου η φαντασία υλοποιείται και συνυφαίνεται με την πραγματικότητα. Ο χρόνος και ο χώρος αναστέλλονται και το αδύνατο γίνεται δυνατό. Η πραγματικότητα είναι τόσο παροντική όσο και παρελθοντική, τόσο ρεαλιστική όσο και συμβολική. Το αντικειμενικό και το υποκειμενικό εφάπτονται και η συμπεριφορά αγγίζει την αναπόληση. Είναι αυτή η ικανότητα της δραματικής πραγματικότητας, να δίνει απτή μορφή σε αφηρημένες έννοιες, που καθιστά δυνατή την έκφραση δύσκολων συναισθημάτων, τη δοκιμασία υποθετικών καταστάσεων και την αναβίωση ανα-

¹ <http://www.aeon-dramatherapy.gr/>

μνήσεων. Με αυτόν τον τρόπο, η δραματική πραγματικότητα λειτουργεί ως περιοχή δοκιμής. Εκεί, οι δρώντες έρχονται σε επαφή με διάφορα συναισθήματα, χαρακτηριστικά και εμπειρίες, έξω από τον πραγματικό κόσμο. Στην ασφάλεια και στην ευελιξία του αισθητικού χώρου, οι καταστροφικές εκφάνσεις της ανθρώπινης φύσης εκφράζονται και ενσαρκώνονται ρεαλιστικά, αλλά και ακυρώνονται αυτοστιγμεί. Στο σημείο αυτό, μάλιστα, έγκειται η καθαρτική ισχύς της δραματικής τέχνης (Pendzik, 2006).

Βασισμένη στην υπέρβαση της δυσπιστίας των δρώντων, λοιπόν, η δραματική πραγματικότητα λειτουργεί ως ένας περιφραγμένος ημιπραγματικός χώρος, όπου οι δρώντες προβάλλουν και υλοποιούν την εσωτερική γνωσιακή και συναισθηματική τους κατάσταση, την εκφράζουν, την εξερευνούν, την αντιμετωπίζουν και την κατακτούν, έτσι ώστε να τη μεταμορφώσουν θεραπευτικά για να ωφεληθούν στη ρεαλιστική πραγματικότητα (Pendzik, 2006).

1.4 Augusto Boal: «Το Θέατρο Του Καταπιεσμένου»

Το 2000, ο Augusto Boal ανέπτυξε όχι μόνο μία θεωρία αλλά και μία ολοκληρωμένη τεχνική, την οποία ονόμασε «Το Θέατρο του Καταπιεσμένου» και την οποία έθεσε σε εφαρμογή ως μία ομάδα θεατρικών τεχνικών που αφορούν τις ζωές των κοινωνικά καταπιεσμένων, ενώ οι ίδιοι συμμετέχουν ενεργά σε αυτές.

Σύμφωνα με τον Boal, το θέατρο διαδραματίζει πάντα έναν πολιτικό ρόλο, ακόμα και όταν ασχολείται εμφανώς με κάποιο διαφορετικό θέμα (Babbage, 2004, σελ. 35). Υποστηρίζει την άποψη ότι *«όλοι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα, αλλά και το δικαίωμα να γίνουν ενεργοί παράγοντες της τέχνης»*, ενώ *«αν αυτό το δικαίωμα απαιτηθεί, τότε έχει τη δυνατότητα να κάνει την κοινωνία επαναστατική»* (Babbage, 2004, σελ. 37). Πρόκειται για μία οπτική που ακούγεται μεν υπερβολική, αλλά παίρνει άλλες διαστάσεις, αν συνεκτιμηθεί το γεγονός ότι σύμφωνα με τον ίδιο τον Boal (2000) *«η πλειονότητα της κοινωνίας είναι αποκλεισμένη από τη δημιουργική διαδικασία»*. Οι άνθρωποι εμμέσως έχουν μετατραπεί σε μη-δρώντες (non - actors), υιοθετώντας έναν παθητικό ρόλο, σε μία διαδικασία που έχει ξεκινήσει ήδη να λαμβάνει χώρα από το αρχαίο ελληνικό θέατρο.

Ο Boal θεωρεί ότι το θέατρο στη συμβατική του μορφή, και σε όλη του την ιστορική πορεία, αντιμετωπίζει τους ανθρώπους σαν μία άμορφη μάζα, η οποία ελέγχεται από τους λίγους. Σύμφωνα με τον ίδιο, το θέατρο κάθε εποχής αντανακλά τον τρόπο αντιμετώπισης της «μάζας» αυτής (Boal, 2000).

Το «Θέατρο Του Καταπιεσμένου» είναι *«το θέατρο για τους καταπιεσμένους και από τους καταπιεσμένους που νιώθουν την ανάγκη και την επιθυμία για αλλαγή. Δεν γίνεται από μία φιλανθρωπική διάθεση, με σκοπό τη βοήθεια των καταπιεσμένων. Δεν μιλάει για τους άλλους, αλλά μιλάει για το εμείς»* (Ζώνιου, Μποέμη, Παπαδοπούλου, χ.χ. σελ. 6). Κρίνεται απαραίτητο, λοιπόν, να διευκρινιστεί ότι κάθε αναφορά σε καταπιεσμένους δεν σημαίνει την αντιμετώπισή τους ως έχοντες ανάγκη, βοήθεια και φιλανθρωπία. Αντίθετα, οι θεατρικές πρακτικές που προτείνει ο Boal (2000) αποσκοπούν σε μία αλλαγή, που *«επέρχεται ταυτόχρονα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο»*.

Σύμφωνα με τον Boal, επιπλέον, το θέατρο προκειμένου να αξιοποιηθεί στον μέγιστο βαθμό τη δύναμή του, καλεί τον θεατή (spectator) να αρχίσει να δρα και να

μετατραπεί σε ηθοποιός (actor) (Babbage, 2004, σελ. 42). Για να γίνει, επομένως, το θέατρο από όργανο προπαγάνδας και εργαλείο ελέγχου των «μαζών», «πεδίο προετοιμασίας για δράση» (Babbage, 2004, σελ. 40), προτείνεται ένα σύνολο τεχνικών υπό την ομπρέλα του «Θεάτρου του Καταπιεσμένου». Συγκεκριμένα, ο Boal στο βασικό εγχειρίδιο για το «Θέατρο Του Καταπιεσμένου» συνοψίζει τα στάδια μετατροπής του θεατή (spectator) σε δρώντα ηθοποιό (actor) ως εξής:

Α' στάδιο: Γνωρίζοντας το σώμα: Πρόκειται για μία σειρά ασκήσεων όπου ο συμμετέχων γνωρίζει τα όρια και τις δυνατότητες του σώματός του.

Β' στάδιο: Κάνοντας το σώμα να εκφραστεί: Πρόκειται για μία σειρά παιχνιδιών κατά τα οποία ο καθένας προσπαθεί να εκφραστεί με το σώμα του, εγκαταλείποντας άλλους τρόπους που έχει συνηθίσει.

Γ' στάδιο: Το θέατρο ως γλώσσα: Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν το θέατρο σαν γλώσσα που είναι ζωντανή και παρούσα, όχι σαν ένα ολοκληρωμένο προϊόν που παρουσιάζει εικόνες του παρελθόντος.

Τρεις βασικές τεχνικές του «Θεάτρου Του Καταπιεσμένου» αποτελούν τους «βαθμούς» του τρίτου σταδίου:

α. «Ταυτόχρονη Δραματουργία» (Simultaneous dramaturgy): Οι θεατές «γράφουν» την ιστορία ταυτόχρονα με την παράσταση των ηθοποιών.

β. «Θέατρο της Εικόνας» (Image Theatre): Οι θεατές επεμβαίνουν και δημιουργούν εικόνες χρησιμοποιώντας τα σώματα των ηθοποιών.

γ. «Θέατρο της Αγοράς» (Forum Theatre): Οι θεατές επεμβαίνουν στην θεατρική δράση και «παίζουν» σαν ηθοποιοί.

Δ' στάδιο: Το θέατρο ως ομιλία: Οι συμμετέχοντες δημιουργούν «ομιλίες» σύμφωνα με τις ανάγκες τους και συζητούν θέματα ή κάνουν πρόβα για συγκεκριμένες πράξεις. Στο τέταρτο στάδιο περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, κάποιες από τις πιο γνωστές τεχνικές του «Θεάτρου του Καταπιεσμένου». Για παράδειγμα, το «Θέατρο Εφημερίδα» και το «Αόρατο Θέατρο» (Boal, 2010, σελ. 126).

Οι απόψεις και οι τεχνικές του Boal, παρόλο που είναι ευρέως διαδεδομένες και χρησιμοποιούνται από πολλές θεατρικές ομάδες, χωρίς απαραίτητα οι συμμετέχοντες

να γνωρίζουν το «Θέατρο Του Καταπιεσμένου», έχουν δεχτεί έντονη κριτική κατά καιρούς. Συγκεκριμένα, όπως σημειώνει η Babbage *«η επιρροή του θεάτρου δεν μπορεί παρά να είναι ελάχιστη σε σχέση με τη γενικότερη εικόνα των πραγμάτων»*, ενώ η τεχνική του «Θεάτρου της Αγοράς» *«μπορεί να φέρει προσωρινή, απατηλή ενδυνάμωση (...) σε ένα φανταστικό πλαίσιο που δεν θα μεταφερθεί ποτέ στην πραγματικότητα»* (2004, σελ. 63).

1.5 Σύνοψη του 1ου κεφαλαίου

Από τους ορισμούς, κιάλας της έννοιας του θεάτρου, διαφαίνεται η παιδευτική του αξία. Για παράδειγμα, ο Αριστοτέλης τονίζει πως η τραγωδία, το κατεξοχήν είδος δραματικής δραστηριότητας, οδηγεί μέσω του φόβου και του ελέους στην κάθαρση από παρόμοια πάθη και ο Κουν υποστηρίζει πως «κάνουμε θέατρο για να πλουτίσουμε τους εαυτούς μας, το κοινό που μας παρακολουθεί κι όλοι μαζί να βοηθήσουμε να δημιουργηθεί ένας πλατύς, ψυχικά πλούσιος και ακέραιος πολιτισμός στον τόπο μας».

Συγχρόνως, το θεατρικό παιχνίδι φαίνεται να έχει παιδευτική αξία. Υπηρετεί υπαρξιακές ανάγκες και συμβάλλει στην αυτογνωσία και στην αυτοσυνείδηση (Νάσαινα, 2006) και η κριτική σκέψη ενθαρρύνεται σε πολλά διαφορετικά στάδια αυτής της δραματικής διαδικασίας. Η δραματοθεραπεία, από την άλλη, αξιοποιεί τη δυνατότητα του θεατρικού δρώμενου να αντανακλά και να μετασχηματίζει τις εμπειρίες ζωής των δρώντων, επιτρέποντάς τους, ταυτόχρονα, να εκφράζουν και να επιλύουν τα προβλήματα που τους απασχολούν αλλά και να διατηρούν μια αξιόλογη ποιότητα και υγιή στάση ζωής.

Επίσης, ο Boal (2000) στο «θέατρο του Καταπιεσμένου» προτείνει θεατρικές πρακτικές που αποσκοπούν σε μία αλλαγή, που «επέρχεται ταυτόχρονα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο».

Φαίνεται, δηλαδή, ακόμα και από αυτό το πρώτο κεφάλαιο της έρευνάς μας να υπάρχει σχέση της εκπαίδευσης με το θέατρο.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας ασχολείται, πολύ συνοπτικά, με την εκπαίδευση ενηλίκων. Προσπαθεί να δώσει τον ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων σε συνάρτηση με την ενηλικιότητα. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται, εν συντομία, η γέννηση και η πορεία της. Παρουσιάζονται, τέλος, κάποιες αντιπροσωπευτικές θεωρίες μάθησης της εκπαίδευσης ενηλίκων.

2.1 Εκπαίδευση Ενηλίκων - Το Γενικό Πλαίσιο

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Μάθησης από τα μέσα της δεκαετίας του 1990. Βοηθάει στην κατανόηση και στην προσαρμογή των ανθρώπων στις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές, καθώς και στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της κοινωνίας. Στόχος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι η κατάρτιση των ατόμων στον εργασιακό τους τομέα, ο εμπλουτισμός της προσωπικής τους ζωής και ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Jarvis (2004), η δυσκολία του να δοθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός για την «Εκπαίδευση Ενηλίκων» έγκειται στο γεγονός ότι ο όρος του «ενήλικου» είναι ιδιαίτερα δύσκολο να αποσαφηνιστεί. Ο Jarvis θεωρεί ότι είναι λάθος η άποψη ότι ο ενήλικας είναι άμεσα συνδεδεμένος και προσδιορίζεται από την ηλικία, καθώς δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη ηλικία που να προσδιορίζει τον ενήλικο. Επομένως, η εκπαίδευση για ενήλικους αναφέρεται σε εκείνες τις μαθησιακές διαδικασίες, τις οποίες ακολουθούν οι άνθρωποι που έχουν κατορθώσει να φτάσουν στην κατάσταση του ενήλικου (Jarvis, 2004).

Ο όρος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» εκφράζεται κυρίως προκειμένου να επισημάνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά και διαδικασίες, οι οποίες απευθύνονται σε ενήλικες. Η ηλικία, λοιπόν, είναι ο βασικός παράγοντας που διαφοροποιεί την εκπαίδευση ενηλίκων από τις άλλες μορφές εκπαίδευσης (Νάσαινας, 2010, σελ.61).

Σύμφωνα με τον Knowles (1978), η ενηλικιότητα σχετίζεται με το γεγονός ότι και η επίγνωση των ίδιων των ατόμων για τον εαυτό τους και η αντίληψη των άλλων γι' αυτά, τους αποδίδει τον χαρακτηρισμό της ενηλικιότητας μέσα στην ίδια την κοινωνία τους.

Τέλος, σύμφωνα με την UNESCO (1976), «ενήλικοι είναι εκείνοι που θεωρούνται ενήλικοι από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα...» (Κόκκος, 2005, σελ. 38).

Από τα παραπάνω, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι όντως είναι δύσκολο να δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός για τον όρο «ενήλικας» και κατ' επέκταση για τον όρο «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Ο ίδιος ο ορισμός διαφοροποιείται κάθε φορά ανάλογα με την οπτική από την οποία προσεγγίζεται.

Το πρόβλημα που ανακύπτει είναι ότι ο όρος «ενήλικας» δέχεται πολλές ερμηνείες και, ως εκ τούτου, υπάρχει δυσκολία στην αποσαφήνιση της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων». Επιπρόσθετα, όπως επισημαίνει ο Rogers (1999), η διαφορετική εκπαιδευτική κουλτούρα που επικρατεί στους πολιτισμούς καθιστά ακόμα πιο δύσκολη τη διασαφήνιση αυτού του όρου. Παρ' όλα αυτά, ο ίδιος αναφέρει ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι μία πειθαρχημένη δράση, η οποία στοχεύει στην αποτελεσματικότητα της επίτευξης της αυτονομίας και της ελεύθερης ανάπτυξης των εκπαιδευομένων. Πιο συγκεκριμένα, «για τους ενήλικους η αποδοχή του ρόλου παθητικού υποκειμένου και η συνακόλουθη εξάρτηση από τον διδάσκοντα, ακόμη και όταν γίνεται με τη συγκατάθεσή τους, βιώνεται ως αντιφατική προς την ταυτότητά τους, που για τους περισσότερους είναι ταυτόσημη με την ελευθερία, την αυτονομία, την υπευθυνότητα και την ωριμότητα» (Κόκκος, 2008).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη συνεχιζόμενη κατάρτιση των ατόμων, και ως εκ τούτου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, δεδομένου ότι σχετίζεται με την οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης, μέσα από την ανάπτυξη γνωστικών, προσωπικών, επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρεται, «ως γενικοί στόχοι στη διαδικασία οικοδόμησης της κοινωνίας της γνώσης, συμπεριλαμβάνονται η ενθάρρυνση απόκτησης νέων γνώσεων, η καταπολέμηση κάθε μορφής αποκλεισμού, η προσέγγιση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των επιχειρήσεων και η ισότιμη μεταχείριση της υλικής και άυλης επένδυσης (κατάρτιση). Η προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης με την αξιοποίηση σύγχρονων υλικών και την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων αποτελεί το εχέγγυο για την επιτυχία του εγχειρήματος» (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006α, σελ. 5).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί, πλέον, ένα σημαντικό κομμάτι των εκπαιδευτικών και πολιτικών επιλογών της Ελλάδας, της Ευρώπης αλλά και διεθνώς. Εδώ και πολλά χρόνια υπάρχει η τάση της εκπαιδευτικής εκείνης πολιτικής που θεωρεί απαραίτητη την Εκπαίδευση Ενηλίκων και την εντάσσει ως αναπόσπαστο κομμάτι της Δια Βίου Μάθησης.

Τα αίτια για την εξέλιξη αυτή είναι πολλά και ποικίλα και η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα έχει αναδείξει πολλά από αυτά. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τη διεθνοποίηση της οικονομίας και την ανάγκη ανταγωνιστικότητας της οικονομίας που ανατρέπουν τα δεδομένα τόσο στην παραγωγή και προώθηση προϊόντων όσο και στη δημιουργία θέσεων απασχόλησης (Karalis & Vergidis, 2004). Επίσης, υπάρχει η ανάγκη οι ήδη κατέχοντες μία θέση εργασίας να βελτιώσουν την απόδοσή τους και να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα μιας ραγδαίας αναπτυσσόμενης κοινωνίας.

Άλλα αίτια για την ανάπτυξη του θεσμού της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι η ανάγκη προσαρμογής μεταναστών (Βεργίδης, 1998), η άρση του κοινωνικού αποκλεισμού σε διάφορες ομάδες πληθυσμού και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών συμμετοχής στην οικονομία και στην κοινωνία (Βεργίδης, 1994). Τέλος, απευθύνεται και σε άτομα όλων των ηλικιών που επιδιώκουν να καλύψουν ανάγκες αυτοπραγμάτωσης μέσα από τη γνώση και αναζητούν εκπαίδευση μέσω της τέχνης (Κόκκος, 2005).

2.2 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα

Η Ελλάδα, ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και διαφόρων άλλων Ευρωπαϊκών αλλά και Διεθνών Οργανισμών, επηρεάστηκε και αυτή με τη σειρά της στο θέμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθησης από την παγκόσμια και ευρωπαϊκή τάση και από την ελληνική κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα. Κάνοντας μια μικρή ανασκόπηση στην ιστορία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, μπορούμε να πούμε ότι από την ίδρυση της ως την πρώτη μεταπολεμική περίοδο ο ρόλος της αφορούσε περισσότερο τον γραμματισμό και τη χειραγώγηση των ανθρώπων και αποτελούσε κατά κάποιο τρόπο προέκταση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι που έρχεται και σε αντιστοιχία με τον παγκόσμιο ρόλο της Δια Βίου Μάθησης την ίδια χρονική περίοδο. Την επόμενη περίοδο μέχρι την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ επιτυγχάνεται, εν μέρει, μια αποσύνδεση από τον προηγούμενο ρόλο της, αλλά όχι ιδιαίτερης σημασίας.

Η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα έρχεται να αλλάξει ριζικά την κατάσταση, καθώς υιοθετούνται και αρχίζουν να εφαρμόζονται οι ευρωπαϊκές πολιτικές για τη Δια Βίου Μάθηση με μοχλό ανάπτυξης το Α' (1989-1993) και το Β' (1994-1999) Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (ΚΠΣ). Η απότομη αυτή αλλαγή της ένταξης στην ΕΟΚ αλλά και της πολύ μεγάλης χρηματοδότησης ανέδειξε σημαντικά προβλήματα που είχαν να κάνουν με το γενικότερο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζονταν ευρωπαϊκές πολιτικές και προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς εστίαζε στην απορρόφηση των κονδυλίων χωρίς ουσιαστικό σκοπό και στόχο (Κόκκος, 2002).

Παράδειγμα της έλλειψης στρατηγικής και συντονισμού των πολιτικών και της νομοθεσίας αποτελεί και η ίδρυση του Εθνικού Συμβουλίου Κατάρτισης και Απασχόλησης (ΕΣΕΚΑ), σκοπός του οποίου ήταν η καταπολέμηση της ανεργίας μέσα από τη σύνδεση των δράσεων επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση. Επρόκειτο για έναν φορέα, δηλαδή, που αντιπροσώπευε τον πραγματικό ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τη διασύνδεση με την απασχόληση. Ο φορέας αυτός ποτέ δεν λειτούργησε ουσιαστικά μέχρι και την αντικατάστασή του, το 2003, από το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ). Όλα αυτά όμως δεν διαφεύγουν της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, όπου στο Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, θέτει πλαίσιο

εφαρμογής των πολιτικών της με αποτέλεσμα πλήθος νομοθετικών παρεμβάσεων στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Καραλής, 2010).

Ο νόμος 2009/92 (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 1992) δημιουργεί το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με σκοπό την οργάνωση, ανάπτυξη, παροχή, εκτέλεση και πιστοποίηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επίσης, δημιουργεί και μια συγκροτημένη δομή και ιεραρχία φορέων Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τα συστήματα αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Έτσι, έχουμε την ίδρυση του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ) και τα Ιδρύματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.). Ακολουθεί η δημιουργία του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ) το οποίο αναλαμβάνει την αξιολόγηση και πιστοποίηση των φορέων προγραμμάτων και εκπαιδευτών και τα Κέντρα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.). Τέλη δεκαετίας του '90 δημιουργείται το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), τα οποία προσδίδουν έναν πιο ανθρωπιστικό ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα.

Παρ'όλα αυτά, η Ελλάδα υπολείπεται ενός γενικού στρατηγικού σχεδίου για τη Δια Βίου Μάθηση. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, αν και αρχικά είχε σκοπό τον γραμματισμό, έφτασε στο σημείο, θεωρητικά τουλάχιστον, να συνδέεται σε μεγάλο βαθμό, όπως και στην Ευρώπη, με την απασχόληση. Η σύνδεση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την αγορά εργασίας δεν υφίστατο στην Ελλάδα, τα προγράμματα λειτουργούσαν ως υποκατάστατο πολιτικών προστασίας από την ανεργία και όχι ως πολιτική ενίσχυσης των ευκαιριών απασχόλησης» (INE ΓΣΕΕ, 2007: σελ. 68). Η πολιτική αυτή είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία εσφαλμένης εντύπωσης των πολιτών σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμπερασματικά, η έκθεση της INE ΓΣΕΕ (2007) αναφέρει ότι η επαγγελματική κατάρτιση δεν ικανοποιούσε ούτε τις ανάγκες των επιχειρήσεων ούτε τις ανάγκες των ανέργων, κάτι που διαπίστωσαν τόσο η UNESCO (1997 ·1999) όσο και ο ΟΟΣΑ (2003).

Η αυξανόμενη ζήτηση για εκπαιδευτικές και μορφωτικές δραστηριότητες είναι συνδεδεμένη με μια εμφανή πολυμορφία θεσμών και φορέων που προσφέρουν προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά τα τελευταία χρόνια. Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και

Θρησκευμάτων είναι ο βασικός επιτελικός δημόσιος φορέας που σχεδιάζει, συντονίζει και υλοποιεί προγράμματα και δράσεις στον τομέα της Δια Βίου Μάθησης.

Οι δράσεις και τα προγράμματα αυτά αφορούν τόσο το σύνολο του γενικού πληθυσμού όσο και συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι άνεργοι, οι γυναίκες, οι γονείς, οι μετανάστες, οι παλιννοστούντες, οι πρόσφυγες, οι φυλακισμένοι, οι πρώην χρήστες, οι νέοι που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό και τα άτομα τρίτης ηλικίας. Η ευθύνη υλοποίησης των δράσεων, καθώς και η επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων που αφορούν στη Δια Βίου Μάθηση, υπάγεται στο Ινστιτούτο Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΙΔΕΚΕ) το οποίο διαχειρίζεται τα ακόλουθα προγράμματα:

- Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.
- Η Συμβουλευτική Γονέων.
- Ο Εθελοντισμός.
- Η Εκπαίδευση και Πολιτισμός.
- Η Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών στην Ελληνική Γλώσσα.

Προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων προσφέρουν και διάφοροι φορείς του εκπαιδευτικού μας συστήματος, με κύριο εκπρόσωπο το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ), αλλά και πολλοί δημόσιοι φορείς και οργανισμοί που δραστηριοποιούνται παράλληλα και ανεξάρτητα από τις βαθμίδες του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τη βελτίωση επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Προγράμματα με έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση προσφέρουν όλα σχεδόν τα υπουργεία, οι ΔΕΚΟ (για παράδειγμα εκπαιδευτικά προγράμματα της ΔΕΗ, της Δημόσιας Επιχείρησης Πετρελαίου, των ΕΛΤΑ, του ΗΣΑΠ, του ΙΚΑ, του Ελληνικού Οργανισμού Τυποποίησης, του Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας, κλπ), ο Ελληνικός Οργανισμός Μικρομεσαίων Μεταποιητικών Επιχειρήσεων και

Χειροτεχνίας (EOMMEX), ο ΟΑΕΔ, ο Ελληνικός Οργανισμός Τουρισμού, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, η Εθνική Σχολή Δικαστών, η Διπλωματική Ακαδημία, ο Οργανισμός Γεωργικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης «Δήμητρα», το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, μεγάλες συνεταιριστικές οργανώσεις, οι Τράπεζες κ.ά. (Δημουλάς, 2001 · Βελλή, 1997).

Στο ίδιο πεδίο, αυτό της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, δραστηριοποιείται μια σειρά από ιδιωτικούς φορείς επαγγελματικής κατάρτισης (ΚΕΚ), ενώ όλο και περισσότερες επιχειρήσεις ενδιαφέρονται να ενσωματώσουν άμεσα την εξειδίκευση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (για καινοτομία, πρωτοτυπία, ποιότητα και επικοινωνία) στον χώρο της εργασιακής και παραγωγικής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό, οι ίδιες οι επιχειρήσεις αναλαμβάνουν να καταρτίσουν ή να επανακαταρτίσουν τους εργαζομένους τους στο πλαίσιο σεμιναρίων και στο πλαίσιο προγραμμάτων μάθησης στον χώρο εργασίας.

Παράλληλα, νέες μορφές εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κοινωνικού, πολιτιστικού και ανθρωπιστικού χαρακτήρα υλοποιούνται στο πλαίσιο δράσης ομάδων πρωτοβουλίας πολιτών, πολιτιστικών συλλόγων, κοινωφελών ιδρυμάτων, επιστημονικών και κοινωνικών ενώσεων με στόχο την ανάπτυξη ευαισθησίας για προβλήματα που απασχολούν το κοινωνικό σύνολο, όπως είναι οι ανθρώπινες σχέσεις, η ψυχική και σωματική υγεία, η προστασία του περιβάλλοντος κλπ. (Κόκκος, 2005).

Οι παραπάνω φορείς διαμορφώνουν ένα πολυσύνθετο δίκτυο παροχής προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων και η ανάπτυξή του οφείλεται σε μια ποικιλία αιτιών που συνδέονται τόσο με τις συνεχώς διαφοροποιούμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας και τις εγγενείς αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και με την αδυναμία άσκησης ουσιαστικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ιδιαίτερα μετά την ένταξη της χώρας μας στην ΕΟΚ. Όπως, χαρακτηριστικά, επισημαίνει ο Αλ. Κόκκος (2005) «καθένας, λοιπόν, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '90, μπορούσε να οργανώνει προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και να διδάσκει σε αυτά. Έτσι, δημιουργήθηκε μια χαοτική κατάσταση στο πεδίο, που έπληττε καίρια την αποτελεσματικότητα και την αξιοπιστία του».

Η ανάγκη συστηματοποίησης των προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου θεσμικού πλαισίου για τη Δια Βίου Μάθηση, βρίσκεται τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του δημόσιου ενδιαφέροντος και αποτελεί ζήτημα συζήτησης μεταξύ πολιτικών και εκπαιδευτικών φορέων με καταφανή ευρεία συναίνεση. Στο πλαίσιο αυτό, ο Νόμος 3369/2005 «περί συστηματοποίησης της Δια Βίου Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» επιχειρεί να αξιοποιήσει την προηγούμενη ελληνική εμπειρία στον χώρο της Δια Βίου Εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας συνολικότερης στρατηγικής για την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων και την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο.

2.3 Βασικές Θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Γνωρίζουμε πως, οι θεωρίες που εξετάζουν το φαινόμενο της μάθησης, ανεξαρτήτως ηλικίας, χωρίζονται σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες, οι οποίες είναι οι συμπεριφοριστικές, οι γνωστικές, οι ανθρωπιστικές και οι θεωρίες της κοινωνικής μάθησης. Όμως, τα τελευταία χρόνια, αναπτύχθηκαν νέες σημαντικές θεωρίες που εστιάζουν στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες. Ως σημαντικότερες από αυτές θα μπορούσαν να αναφερθούν: Η θεωρία της «ανδραγωγικής» του Knowles, η θεωρία της μάθησης σαν παράγοντας διαμόρφωσης «απελευθερωτικής σκέψης και κοινωνικής αλλαγής» του Freire, το μοντέλο της Μαθησιακής Διεργασίας (learning process) του Jarvis και ο «Συνειδησιακός Μετασχηματισμός» του Mezirow.

2.3.1 Η Θεωρία της Ανδραγωγικής του Knowles

Εμπνευστής και δημιουργός της θεωρίας της Ανδραγωγικής είναι ο Malcolm Knowles. Πρόκειται για μια θεωρία που αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και δίνει έμφαση στο ίδιο το άτομο, το οποίο δυσκολεύεται να αντιληφθεί ότι είναι μέρος συγκεκριμένων ιστορικών και πολιτισμικών συνθηκών (Brookfield, 1993).

Η θεωρία της Ανδραγωγικής (Κόκκος, 2005) στηρίζεται σε έξι παραδοχές:

1. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι θέλουν να ξέρουν τον λόγο για τον οποίο μαθαίνουν κάτι πριν εμπλακούν στη διεργασία της μάθησης.
2. Έχουν ανάγκη να αποφασίζουν για τη ζωή τους και να αυτοκαθορίζονται.
3. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν πολλές και διαφορετικές εμπειρίες, γεγονός που τους τοποθετεί σε άλλη ομάδα από αυτή των ανηλίκων.
4. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι χρειάζονται γνώσεις, οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στη σύγχρονη πραγματικότητα και τους βοηθούν να επιλύσουν τα προβλήματα που βιώνουν άμεσα.
5. Οι γνώσεις που επιλέγουν να αποκτήσουν είναι συγκεκριμένες και εξειδικευμένες, παρά ακαδημαϊκές.

6. Τέλος, διακατέχονται από ισχυρά εσωτερικά κίνητρα μάθησης (ανάγκη για ικανοποίηση από την εργασία, αυτοεκτίμηση κ.λ.π).

Το βασικότερο σημείο κριτικής της συγκεκριμένη θεωρίας είναι ότι αποτελεί περισσότερο μια σειρά από αξιώματα παρά μία επιστημονικά τεκμηριωμένη θεωρητική προσέγγιση. Η θεωρία αυτή αποτελεί μια ανθρωπιστική θεώρηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κόκκος, 2005).

2.3.2. Η Θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή

Είναι μια ανθρωπιστική προσέγγιση που αφορά στην εκπαιδευτική πρακτική, η οποία διαμορφώθηκε από τον Paulo Freire το 1960-1980. Ο Freire είναι ένας ριζοσπαστικός κριτής της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Θεωρεί την υπάρχουσα εκπαιδευτική διαδικασία ως μια παθητική και μονόδρομη διαδικασία, σύμφωνα με την οποία το άτομο είναι ένα παθητικό όν που δέχεται άκριτα τη μεταφορά γνώσεων από τον εκπαιδευτή και αρκείται στο να την επαναλάβει. Η παραδοσιακή αυτή θεωρία αντιστρατεύεται την ελευθερία του ατόμου. Αυτός ο τύπος της εκπαίδευσης αποτελεί μια μορφή βίας. Τα άτομα δεν εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης, ούτε συμμετέχουν σε αυτή και ,έτσι, αλλοτριώνονται συναισθηματικά και νοητικά (Tennant, 1997).

Ο Freire προτείνει μια εκπαίδευση που ταυτίζεται με την πολιτική πρακτική και χαρακτηρίζεται από ελευθερία, διάλογο και πρακτικές επίλυσης προβλημάτων. Την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία την περιγράφει ως πολιτιστική δράση για την ελευθερία· η γνώση είναι δύναμη, με την έννοια αυτή είναι κάτι πολιτικό και συνεπώς η εκπαίδευση είναι αναμφισβήτητα πολιτική πράξη. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να μετατρέψουν τη γνώση σε πράξη.

Για τον Freire ο όρος εκπαίδευση ταυτίζεται με αυτόν της επανάστασης. Έτσι, τόσο οι κυρίαρχοι όσο και οι κυριαρχούμενοι πρέπει να απελευθερωθούν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και μέσα από την ενασχόλησή τους με τα κοινά (Παπαγεωργίου, 2002, σελ.78). Η απελευθέρωση αυτή μπορεί να προκύψει μόνο μέσα από τον διάλογο. Μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορούν οι εμπλεκόμενοι να κατανοήσουν την κατάσταση μέσα στην οποία ζουν και αναπτύσσονται και,

συνεπώς, μπορούν να βρουν λύσεις. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να υπάρχει σεβασμός ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο.

Γενικότερα, ο Freire είχε την πεποίθηση ότι, από τη στιγμή που οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θα συνειδητοποιήσουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν και τις θέσεις της κυρίαρχης κουλτούρας (τις οποίες άθελά τους και χωρίς κριτική σκέψη έχουν αφομοιώσει), δεν θα παραμείνουν παθητικοί. Αντιθέτως, θα δράσουν με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2005, σελ.21). Πρόκειται για μια πολύ εποικοδομητική και πρωτότυπη θεωρία, αλλά ακριβώς για τον λόγο ότι αναπτύχθηκε σε αποικιοκρατικές κοινωνίες, προκειμένου να υπερασπιστεί το δίκαιο των οικονομικά ασθενών και κακοποιημένων, οι πρακτικές της δεν μπορούν να εφαρμοστούν στον δυτικό κόσμο (Κόκκος, 2005).

2.3.3 Το Μοντέλο της Μαθησιακής Διεργασίας του Jarvis

Σύμφωνα με τον Jarvis (1995, σελ.58), η μαθησιακή διαδικασία ακολουθεί κυκλική πορεία. Η διαδικασία περιλαμβάνει την πρόσληψη και την αξιολόγηση από τα άτομα των διαφόρων τμημάτων που συνθέτουν την εξαντικειμενοποιημένη κουλτούρα, όπου μετά την επιλεκτική ενσωμάτωσή τους στο ήδη υπάρχον γνωστικό υπόβαθρο, τα άτομα μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία αρχίζουν να εξωτερικεύουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση (εσωτερίκευση – επεξεργασία – εξωτερίκευση).

Για να προσδιορίσει εννοιολογικά και σύμφωνα με το ερμηνευτικό του πλαίσιο τη μαθησιακή διαδικασία, υποστηρίζει ότι αυτή συνίσταται στη «...διεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα, κ.λ.π.» (Jarvis, 1995, σελ.59).

Σημαντικότερο ρόλο στην όλη θεώρηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχει η έννοια της εμπειρίας. Ο ερευνητής υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια διεργασία μέσα από την οποία η ατομική υπόσταση, σε αντίθεση με τη βιολογική, αναπτύσσεται και εξελίσσεται (Jarvis, 1992), ενώ διατυπώνει την άποψη ότι οι άνθρωποι ενεργούν και πράττουν με ένα δεδομένο και συχνά αναμενόμενο τρόπο, ο οποίος είναι το αποτέλεσμα εμπειριών μάθησης που αποκτήθηκαν στο παρελθόν (Jarvis, 1995).

Σύμφωνα με τον Jarvis, η εμπειρία αυτή καθαυτή δεν υπάρχει στο κενό, αλλά συμβαίνει μέσα στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών συγκυριών. Το μοντέλο του Jarvis ασχολείται με τη σχηματική αναπαράσταση μιας πολύπλοκης διαδικασίας με σημείο εκκίνησής της την εμπειρία.

Η εμπειρία μπορεί να είναι:

α) Μη μορφωτική (non learning). Είναι ,γενικότερα, παραδεκτό ότι δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι τα άτομα μαθαίνουν από τις διάφορες εμπειρίες που έχουν. Και αυτό γιατί αντιδρούν μηχανικά (presumption) απέναντι στη νέα εμπειρία, είτε από έλλειψη ενδιαφέροντος (non -consideration), είτε γιατί απορρίπτουν τη νέα εμπειρία (Jarvis, 1995).

β) Μη αναστοχαστική μάθηση (non -reflective learning): Περιλαμβάνει τις μορφές μάθησης που γενικά χαρακτηρίζονται ως μάθηση σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και δεν απαιτούν την εφαρμογή αναστοχαστικών διεργασιών. Αυτές είναι η προ-συνειδητή μάθηση (preconscious learning), η άσκηση δεξιοτήτων (skills learning) και η απομνημόνευση (memorization).

γ) Αναστοχαστική μάθηση (Reflective learning): Τέτοια μάθηση θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτή που βασίζεται στη στοχαστική ανασκόπηση και ανάλυση της εμπειρίας (Jarvis, 1990, σελ.288). Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας του Jarvis (1987), η αναστοχαστική μάθηση διακρίνεται σε τρεις τύπους τους οποίους θεωρεί ως «ανώτερες μορφές μάθησης» (Jarvis, 1987, σελ.27):

- Περισυλλογή (contemplation). Το άτομο εισέρχεται σε μια διαδικασία σκέψης αναφορικά με την εμπειρία που έχει βιώσει και καταλήγει σε ένα συμπέρασμα, χωρίς όμως να περιλαμβάνει στη συλλογιστική του αναφορές σχετικά με την ευρύτερη πραγματικότητα.
- Μάθηση δια μέσου αναστοχαστικών δεξιοτήτων (reflective skills learning) ή αναστοχαστική πρακτική (reflective practice). Μέσα από αυτή τη διαδικασία δημιουργεί νέες δεξιότητες, καθώς επιχειρεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις των νέων δεδομένων. Πρόκειται για την ουσιαστική γνώση πάνω στην οποία βασίζεται η πρακτική, και επομένως, το άτομο αντιλαμβάνεται πληρέστερα τον τρόπο εφαρμογής της δεξιότητας. Αυτή η

προσέγγιση θεωρείται μια πιο εξεζητημένη προσέγγιση αναφορικά με την εκμάθηση πρακτικών/εφαρμοσμένων μαθημάτων (Jarvis, 1995).

- Πειραματική μάθηση. Εδώ η θεωρία δοκιμάζεται και ελέγχεται σε επίπεδο εφαρμογής, έχοντας ως αποτέλεσμα, ένα είδος γνώσης, που αντιστοιχεί στην υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα.

Εξετάζοντας το μοντέλο του Jarvis, διαπιστώνουμε ότι επικεντρώνεται, κυρίως, στην μαθησιακή διεργασία αυτή καθαυτή και μάλιστα με λεπτομερέστατο τρόπο. Όπως επισημαίνεται από τους Merriam & Caffarella (1999), οι τρόποι αντίδρασης σε μια μαθησιακή εμπειρία συνεπάγονται και διαφορετικά είδη μάθησης, κάτι το οποίο καθιστά το μοντέλο αρκετά πλήρες και περιεκτικό.

2.3.4 Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Ο Mezirow διατύπωσε τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης σύμφωνα με την οποία η μάθηση δεν είναι προϊόν απλής συσσώρευσης γνώσεων που απλά χτίζονται πάνω από τις προηγούμενες γνώσεις. Η μάθηση είναι αποτέλεσμα κριτικού στοχασμού και αναθεώρησης προηγούμενων εμπειριών που προκύπτει μέσα από την ερμηνεία των παλαιότερων. Αυτή η ερμηνεία είναι υπεύθυνη για τη μεταγενέστερη κατανόηση, αξιολόγηση και δράση του ατόμου (Mezirow, 1990).

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, ως θεωρία, αξιοποιεί αρχές, πορίσματα και ερευνητικά δεδομένα, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών, που ανέπτυξαν κατά καιρούς διάφοροι επιστήμονες των αντίστοιχων κλάδων. Οι ενήλικοι αποτελούν από μόνοι τους ξεχωριστή κατηγορία με συγκεκριμένες ανάγκες, χαρακτηριστικά και στάσεις. Οι στάσεις αυτές δεν είναι τίποτε άλλο παρά αντιλήψεις για τον κόσμο που συχνά μπορεί να είναι εσφαλμένες και να έχουν υιοθετηθεί ασυνείδητα από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, διαμέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης.

Αυτές οι στάσεις στην πορεία θα αλλάξουν. Η μεταβολή αυτών των στάσεων μπορεί να συμβεί όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δια μέσου κριτικής αυτόνομης σκέψης, συνειδητοποιήσουν ότι οι στάσεις που έχουν περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο γύρω τους (Mezirow, 1990). Είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι, οι ενήλικες έχουν διαμορφώσει ένα

συγκεκριμένο σύστημα αξιών και παραδοχών και δύσκολα μπαίνουν στη διαδικασία να διαφοροποιηθούν από αυτό και να παρεκκλίνουν. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και βλέπουν τον κόσμο.

Πιο συγκεκριμένα τα στάδια της Μετασχηματίζουσας Μάθησης είναι τα εξής :

1. Αποπροσανατολιστικό δίλλημα
2. Αυτό-εξέταση των συναισθημάτων
3. Κριτική αξιολόγηση των βασικών παραδοχών
4. Αναγνώριση της πηγής της δυσaréσκειας και μοίρασμα της διεργασίας του μετασχηματισμού με άλλα άτομα
5. Διερεύνηση των επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις.
6. Σχεδιασμός μιας πορείας δράσεων
7. Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή των σχεδίων
8. Δοκιμαστική εφαρμογή των νέων ρόλων
9. Οικοδόμηση ικανοτήτων και αυτοπεποίθησης στους νέους ρόλους και στις σχέσεις
10. Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές (Mezirow, 2007,σελ. 67).

Ο Mezirow επισημαίνει τον σημαντικό ρόλο που κατέχει η φαντασία και ο διαισθητικός τρόπος σκέψης στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού πάνω στις παραδοχές των ανθρώπων (2009). Ο Mezirow υποστηρίζει το ρόλο της αισθητικής εμπειρίας και της τέχνης στη μάθηση. Παράλληλα, προτείνονται διαρκώς νέες και διαφορετικές τεχνικές που αφορούν την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας και της τέχνης. Οι τεχνικές αυτές είναι δύο ειδών: αυτές που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι παράγουν τέχνη και στοχάζονται πάνω σε αυτή (Boal, Shor κ.λ.π) και αυτές που εστιάζουν στην επαφή με έργα τέχνης μέσα από οργανωμένες και στοχευμένες διδακτικές δραστηριότητες (Cranton, 2006). Φαίνεται ότι, υπάρχει η άποψη ότι η συστηματική παρατήρηση των έργων τέχνης ενδυναμώνει τον κριτικό στοχασμό των ενηλίκων (Χασίδου, 2009 · Κόκκος 2011).

Ο Κριτικός στοχασμός αποτελεί σημαντικό σημείο της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Ο Mezirow (1991) υποστηρίζει ότι, ο στοχασμός είναι ένα βασικό μέσο για να συγκροτήσουμε, να εξηγήσουμε, να κατανοήσουμε και να αναθεωρήσουμε τις σημασίες των εμπειριών μας. Συσχετίζει την έννοια του κριτικού στοχασμού με την προσπάθεια ορθολογικής αναζήτησης των αιτιών ενός γεγονότος ή δικαιολόγησης των ισχυρισμών κάποιου. Αυτή η διεργασία στηρίζεται σε καθολικούς κανόνες της ανθρώπινης επικοινωνίας. Την ίδια στιγμή τονίζει πως πρέπει να αντιλαμβανόμαστε την έννοια του κριτικού στοχασμού μέσα στο ιστορικό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο που την περιβάλλει.

Ο Mezirow (1991) διακρίνει τον στοχασμό που στοχεύει στη μάθηση για επίλυση προβλημάτων και βελτίωση της απόδοσης σε ένα έργο, από τον στοχασμό που στοχεύει στην κατανόηση των άλλων ή του εαυτού μας. Σύμφωνα με αυτή τη διάκριση, μελετά, καταρχήν, τον στοχασμό στο πλαίσιο της επίλυσης προβλημάτων, δηλαδή στην περιοχή της εργαλειακής μάθησης και ακολούθως επεκτείνει την έρευνά του στην περιοχή της επικοινωνιακής μάθησης που ανήκει στο πεδίο της ανθρώπινης επικοινωνίας. Δηλαδή, κατά τον Mezirow (1991) πρέπει να αντιλαμβανόμαστε τον στοχασμό ως τη συνειδητή επανεκτίμηση της πρότερης μάθησης με σκοπό να εδραιώσουμε εκ νέου την εγκυρότητά της, αναγνωρίζοντας και διορθώνοντας διαστρεβλώσεις στο περιεχόμενο, στη διεργασία και στις βασικές υποθέσεις της.

Είναι τρία τα είδη στοχασμού επί της εμπειρίας κατά τον Mezirow (1991):

- ✓ Ο στοχασμός επί του περιεχομένου, όπου σκεφτόμαστε επί της εμπειρίας καθεαυτής (τι αντιλαμβανόμαστε, σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και κάνουμε).
- ✓ Ο στοχασμός επί της διεργασίας, όπου σκεφτόμαστε πώς διαχειριστήκαμε την εμπειρία, πώς, δηλαδή, αντιληφθήκαμε, σκεφτήκαμε, αισθανθήκαμε και δράσαμε.
- ✓ Ο στοχασμός επί των βασικών υποθέσεων, όπου σκεφτόμαστε τις βαθύτερες κοινωνικά κατασκευασμένες παραδοχές, πεποιθήσεις και αξίες, που συνδέονται με την ερμηνεία της εμπειρίας. Δηλαδή, αναρωτιόμαστε γιατί αντιλαμβανόμαστε, σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και δρούμε με έναν συγκεκριμένο τρόπο.

Η σημασία της διαφοροποίησης μεταξύ στοχασμού επί του περιεχομένου, επί της διεργασίας και επί των βασικών υποθέσεων είναι ότι η αλλαγή της γενικότερης θεώρησής μας, δηλαδή η ολοκληρωμένη μετασχηματίζουσα μάθηση, μπορεί να επέλθει μόνο ως αποτέλεσμα του στοχασμού επί των βασικών υποθέσεων. Αυτό ακριβώς το είδος στοχασμού ονομάζει ο Mezirow (1991) κριτικό στοχασμό, που μπορεί να οδηγήσει στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Για τον Mezirow, ο στοχασμός επί του περιεχομένου και επί της διεργασίας είναι καθημερινό φαινόμενο και είναι ο τρόπος που αλλάζουμε τις απόψεις μας. Ο στοχασμός επί των βασικών υποθέσεων μετασχηματίζει τον ίδιο τον τρόπο σκέψης μας, γι' αυτόν τον λόγο αποτελεί τη σημαντικότερη μαθησιακή εμπειρία.

2.4 Σύνοψη του 2ου κεφαλαίου

Το κεφάλαιο αυτό ξεκίνησε με τον ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων σε συνάρτηση με την έννοια της ενηλικιότητας, τα αίτια ανάπτυξης του θεσμού αυτού και τους λόγους που την ανέδειξαν διεθνώς, καθώς και την πορεία της στην χώρα μας.

Παράλληλα, ίσως λόγω αυτής της ανέλιξης της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα τελευταία 50 χρόνια, αναπτύχθηκαν νέες σημαντικές θεωρίες που εστιάζουν στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες. Σαν πιο αντιπροσωπευτικές θα μπορούσαν να αναφερθούν: Η θεωρία της Ανδραγωγικής του Knowles, η θεωρία της μάθησης σαν παράγοντας διαμόρφωσης «απελευθερωτικής σκέψης και κοινωνικής αλλαγής» του Freire, το μοντέλο της Μαθησιακής Διεργασίας (learning process) του Jarvis και ο «Συνειδησιακός Μετασχηματισμός» του Mezirow.

Στη θεωρία της Ανδραγωγικής του Knowles, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, χρειάζονται γνώσεις, οι οποίες να είναι προσαρμοσμένες στη σύγχρονη πραγματικότητα και να τους βοηθούν να επιλύσουν τα προβλήματα που βιώνουν άμεσα και γ'αυτό είναι περισσότερο εξειδικευμένες παρά ακαδημαϊκές. Το βασικότερο σημείο κριτικής της συγκεκριμένη θεωρίας είναι ότι αποτελεί περισσότερο μια σειρά από αξιώματα παρά μία επιστημονικά τεκμηριωμένη θεωρητική προσέγγιση (Κόκκος, 2005).

Στη Θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή του Freire η εκπαιδευτική διαδικασία περιγράφεται ως πολιτιστική δράση για την ελευθερία: η γνώση είναι δύναμη, με την έννοια αυτή είναι κάτι πολιτικό και συνεπώς η εκπαίδευση είναι αναμφισβήτητα πολιτική πράξη. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να μετατρέψουν τη γνώση σε πράξη. Πρόκειται για μια πολύ εποικοδομητική και πρωτότυπη θεωρία, αλλά ακριβώς για τον λόγο ότι αναπτύχθηκε σε αποικιοκρατικές κοινωνίες προκειμένου να υπερασπιστεί το δίκαιο των οικονομικά ασθενών και κακοποιημένων, οι πρακτικές της δύσκολα μπορούν να εφαρμοστούν στον δυτικό κόσμο (Κόκκος, 2005).

Το Μοντέλο της Μαθησιακής Διεργασίας του Jarvis υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια διεργασία, με σημείο εκκίνησης της την εμπειρία, μέσα από την οποία η ατομική υπόσταση, σε αντίθεση με τη βιολογική, αναπτύσσεται και εξελίσσεται. Το μοντέλο αυτό, διαπιστώνουμε ότι επικεντρώνεται, κυρίως, στην μαθησιακή

διεργασία αυτή καθαυτή ,και μάλιστα, με λεπτομερέστατο τρόπο. Όπως επισημαίνεται από τους Merriam & Caffarella (1999), οι τρόποι αντίδρασης σε μια μαθησιακή εμπειρία συνεπάγονται και διαφορετικά είδη μάθησης, κάτι το οποίο καθιστά το μοντέλο αρκετά πλήρες και περιεκτικό.

Στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης και του Κριτικού στοχασμού του Mezirow, η μάθηση δεν είναι προϊόν απλής συσσώρευσης γνώσεων που απλά χτίζονται πάνω από τις προηγούμενες γνώσεις. Η μάθηση είναι αποτέλεσμα κριτικού στοχασμού και αναθεώρησης προηγούμενων εμπειριών που προκύπτει μέσα από την ερμηνεία των παλαιότερων. Αυτή η ερμηνεία είναι υπεύθυνη για τη μεταγενέστερη κατανόηση, αξιολόγηση και δράση του ατόμου (1990). Ο Mezirow επίσης, υπογραμμίζει και το ρόλο της αισθητικής εμπειρίας στη μάθηση. Στο άρθρο του «On critical Reflection» (Mezirow, 1998, σελ. 189), επισημαίνει το σημαντικό ρόλο που κατέχει η φαντασία και ο διαισθητικός τρόπος σκέψης στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού πάνω στις παραδοχές των ανθρώπων.

Το θέατρο είναι τόπος που καλλιεργείται η φαντασία και ο διαισθητικός τρόπος σκέψης και γι' αυτό το λόγο, καλούμαστε να ερευνήσουμε αν είναι και τόπος στον οποίο ο ενήλικας υπεισέρχεται σε διεργασία μάθησης.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΤΕΧΝΗ-ΘΕΑΤΡΟ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο τρίτο ,και τελευταίο, κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου επιχειρείται ,εν μέρει, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, μια σύνδεση του θεάτρου με την εκπαίδευση. Αρχικά, επειδή το θέατρο είναι μια μορφή τέχνης, παρουσιάζεται η γενικότερη θέση του τρόπου με τον οποίο η τέχνη μετασχηματίζει τη γνώση. Στη συνέχεια, η βιβλιογραφική επισκόπηση εξειδικεύεται στη σχέση του θεάτρου με την εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Επίσης, εξετάζεται αν στην Ελλάδα υπάρχει θέση του θεάτρου στην εκπαίδευση ενηλίκων και ο ρόλος των πολιτιστικών συλλόγων σε σχέση με αυτή την παράμετρο. Τέλος, παρουσιάζονται τεχνικές του θεάτρου που χρησιμοποιούνται και που έχουν δείξει πως συνεισφέρουν στη διεργασία της μάθησης.

3.1 Πώς η Τέχνη Μετασχηματίζει την Ανθρώπινη Γνώση

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ο John Dewey με το έργο του *Art as experience* (1934 [1980]), ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης. Ο Dewey μάλιστα, θεωρεί ότι καμία διανοητική δραστηριότητα δεν μπορεί να είναι πλήρης χωρίς την αισθητική επικύρωση «...αν η αισθητική εμπειρία αποσπασθεί από τη διανοητική εμπειρία, η τελευταία δεν μπορεί να είναι ολοκληρωμένη» (Dewey, 1980, σελ. 40).

Ο Gardner, το 1973, διατύπωσε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, η οποία αναπτύχθηκε στα πεδία της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής και ενίσχυσε την άποψη ότι η απόκτηση της αισθητικής εμπειρίας οδηγεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου: την ανάπτυξη τόσο τη γλωσσική, τη μαθηματική, την οπτική, την ακουστική όσο και τη συναισθηματική. Η θεωρία αυτή λαμβάνει υπόψη για την αποτίμηση της νοημοσύνης όχι μόνο τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική ευφυΐα, αλλά και την ενδοπροσωπική, τη διαπροσωπική, τη μουσική, τη σωματική-κινησθητική, τη χωροταξική, τη φυσιολογική και την υπαρξιακή, οι οποίες μπορούν να καταστήσουν, όπως τονίζει ο Gardner, πιο εύστοχες τις επιλογές της ζωής του κάθε ανθρώπου. Δεξιότητες, ταλέντα, κλίσεις, προτιμήσεις εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε άτομο. Σύμφωνα με τον Gardner (1990), οι τέχνες ενεργοποιούν την πολλαπλή νοημοσύνη διότι τα σύμβολα της τέχνης είναι εκφραστικά, ολιστικά, μεταφορικά και αισθητικά.

Συγχρόνως, οι έρευνες εκείνης της εποχής στη νευροφυσιολογία του εγκεφάλου επηρέασαν τον Watzlawick (1967 ·1986) που ισχυρίστηκε ότι, για να μπορεί ένας άνθρωπος να σκέπτεται ολοκληρωμένα, πρέπει να αναπτύξει στον ίδιο βαθμό και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου του, καθώς το αριστερό προσφέρει ορθολογική αντιμετώπιση της πραγματικότητας - εκλογικεύοντας όλες τις παραμέτρους που συνδέονται με μια συγκεκριμένη κατάσταση- και το δεξί παρέχει εναλλακτικούς και δημιουργικούς χειρισμούς. Η φαντασιακή σκέψη ενδυναμώνεται καθώς η επαφή με τα έργα τέχνης τροφοδοτεί το δεξί ημισφαίριο.

Ο Hart (2002) υποστήριξε πως η γνώση μπορεί να είναι αποτέλεσμα μαθησιακών διαδικασιών, πέρα από τους παραδοσιακούς τρόπους, και πως υπάρχουν και μη ορθολογικοί τρόποι που μπορούν να οδηγήσουν στη γνώση. Η έμπνευση , σύμφωνα με τον Hart, είναι μια συναισθηματική και γνωστική διαδικασία ή, όπως αλλιώς τη χαρακτηρίζει, «μάθηση με τη συμμετοχή ολόκληρου του σώματος». Τονίζει ότι ο συναισθηματικός και ο διανοητικός μας εαυτός είναι στενά συνδεδεμένοι και η στιγμή της έμπνευσης είναι ο κατάλληλος χρόνος που οι δύο αυτοί κόσμοι επικοινωνούν. Η έκφραση μέσα από την τέχνη είναι βαθιά συναισθηματική διαδικασία και, ακόμη και όταν την κυριεύουν η λογική σκέψη και οι ορθολογικοί κανόνες, διατηρεί το συναισθηματικό της υπόβαθρο.

Πολλοί άνθρωποι καταφεύγουν στην τέχνη για να απαλλαγούν από την πίεση και το άγχος της ζωής τους και κάνουν το λάθος να βάζουν στόχο να δημιουργήσουν υψηλή τέχνη ώστε δεν αφήνονται ελεύθεροι στην απόλαυση της στιγμής και την ικανοποίηση της εξωτερίκευσης του υποσυνείδητού τους. Ο ρόλος της φαντασίας είναι ιδιαίτερης σημασίας γι'αυτούς και, πολλές φορές, απελευθερώνει σύμβολα και εικονικά σχήματα που προέρχονται από το υποσυνείδητο βοηθώντας τους, ίσως, να εκφράσουν συναισθήματα που οι προηγούμενες εμπειρίες έχουν δημιουργήσει. Για τον λόγο αυτό, η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων μέσα από την τέχνη είναι η κυριότερη πηγή έμπνευσης και πρωτότυπης δημιουργίας. Η μάθηση που μπορεί να διεξαχθεί σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι ουσιαστική και μπορεί να φέρει στο φως πληροφορίες για την ψυχή και την αντίληψη που το άτομο δεν είχε ποτέ διανοηθεί (Lawrence, 2008, σελ. 66).

Ο Eisner (2002) υποστήριξε πως η ευελιξία της σκέψης επιτυγχάνεται με την ενεργοποίηση της φαντασίας που απορρέει μέσα από την καλλιέργεια της

παρατηρητικότητα, καθώς επεξεργαζόμαστε τα στοιχεία ενός έργου τέχνης (θεατρικό κείμενο, ποίημα, πίνακας ζωγραφικής, κ.α.), ενώ, παράλληλα, κινητοποιείται η λογική και το συναίσθημα.

Ο Efland (2002) σημείωσε πως μέσα από τις τέχνες επιτυγχάνεται η γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου και προσδιόρισε τον καταλυτικό ρόλο των τεχνών στην ανάπτυξη της γνώσης μέσα από το πρίσμα τεσσάρων λειτουργιών: της γνωστικής ευελιξίας, της φαντασίας, της αισθητικής αξίας των τεχνών και της ερμηνείας της γνώσης. Υποστήριξε (Efland, 2002) πως η πολλαπλή ερμηνεία που επιδέχεται ένα έργο τέχνης εξοικειώνει τους εκπαιδευόμενους με την πολλαπλή ερμηνεία πολύπλοκων φαινομένων της καθημερινότητάς τους, κάνοντάς τους πιο δεκτικούς σε εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης καταστάσεων και, σαφέστατα, πιο ευέλικτους σε κοινωνικοπολιτικά ζητήματα που ενδεχομένως να ερμηνεύονταν μονομερώς.

Ο Perkins εξηγεί πως, ναι μεν το δομικό περιεχόμενο ενός έργου τέχνης αποτελεί απλά ένα σύνολο πληροφοριών για την τεχνοτροπία του έργου, όμως το πνευματικό του περιεχόμενο οδηγεί σε νέες ανακαλύψεις και προσφέρει συναισθηματικές αναζητήσεις που συνηγορούν σε στοχαστική σκέψη, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε γνωστική αναβάθμιση των ατόμων (Perkins, 1999).

Ο Κόκκος (2011, σελ.108) υποστηρίζει πως με την αναδιαμόρφωση ιδεών και απόψεων που προσφέρεται μέσω της αισθητικής εμπειρίας, οι συμμετέχοντες αποκτούν μέσω της αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (π.χ. θεατρική ομάδα) κι άλλες οριζόντιες ικανότητες, όπως να παρατηρούν σε βάθος, να σκέφτονται ολιστικά και να ερμηνεύουν βαθύτερα την πραγματικότητά τους.

Η τραυματική συναισθηματική εμπειρία που κάποιος βιώνει μετά από κάποιον χωρισμό, θάνατο ή οποιουδήποτε άλλου είδους απώλεια μπορεί να βρει έκφραση μέσα από τη δημιουργική γραφή, τη μουσική και τις καλές τέχνες. Σε αυτήν την κατεύθυνση κινείται η έρευνα του Simpson (2007) που αφορά ενήλικες εκπαιδευόμενους που βρήκαν ως διέξοδο τους την έκφραση μέσω τέχνης, αφού πρώτα βίωσαν κάποια διλημματική κατάσταση.

Τέλος, ο O' Neill σε έρευνές του με ενήλικες εκπαιδευόμενες, συμπέρανε πως η εφαρμογή μαθημάτων τέχνης είχε ευεργετική επίδραση σε αυτές και συνείσφερε στη

δημιουργική έκφρασή τους, στον κριτικό στοχασμό και την αυτογνωσία. Υποστήριξε ότι η τέχνη, πολλές φορές, μπορεί να λειτουργήσει με τρόπο που οδηγεί στη χειραφέτηση και να προάγει έναν εναλλακτικό τρόπο απόκτησης γνώσεων. Από τη στιγμή που εμπειρίες και γνώσεις βρίσκουν τρόπο έκφρασης, το άτομο γίνεται πιο ανοιχτό στο να δεχτεί νέες πληροφορίες και γνώση (O' Neill, 2004).

3.2 Θέατρο, Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ο Ιάκωβος Καμπανέλλης, θεατρικός συγγραφέας, δημοσιογράφος και ακαδημαϊκός, είπε, χαρακτηριστικά : «Το θέατρο είναι ένα ‘μεγαλοφυές ψεύδος’ που μας ανεβάζει ψηλά, για να συναντήσουμε τον καλύτερο εαυτό μας. Είναι η διάγνωση της περιπέτειας της ανθρώπινης συνείδησης». Λόγια που επισημαίνουν την παιδευτική αξία του θεάτρου¹.

Από την Αρχαία Αθήνα ακόμα, η σημασία που δινόταν στη θεατρική παιδεία ήταν πολύ μεγάλη. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των «θεωρικών» που θεσμοθετήθηκε από τον Κλεοφώντα κατά τον Αριστοτέλη ή από τον Περικλή τον Χρυσό Αιώνα κατά τον Πλούταρχο. Το «θεωρικό» ήταν το αντίτιμο που πλήρωνε η πολιτεία για τους πολίτες (αρχικά μόνο για τους άπορους αλλά αργότερα γενικεύτηκε για όλους τους πολίτες) για να παρακολουθούν τους θεατρικούς αγώνες². Σε αυτούς τους αγώνες, τις θεατρικές παραστάσεις, οι οποίες ξεκινούσαν τα ξημερώματα και διαρκούσαν μέχρι τη δύση του ηλίου, η συμμετοχή των πολιτών ήταν καθολική. Το θέατρο, με αυτό τον τρόπο, αποδεικνύεται πως αποτελούσε υψηλή απόλαυση και σπουδαίο μέσο ηθικής διαπαιδαγώγησης και εξύψωσης του λαού, όχι μόνο παρακολουθώντας το αλλά και συμμετέχοντας ενεργά σε αυτό.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 εισήχθη στην Αγγλία ο θεσμός του θεάτρου στην εκπαίδευση (Theatre in Education ή θεατροπαιδαγωγικές ομάδες στην εκπαίδευση) και σιγά σιγά επεκτάθηκε και σε άλλες χώρες. Αποτελεί ένα θέατρο με «κοινωνικό» (εναλλακτικό) περιεχόμενο, καθώς συνδέθηκε με τους αγώνες για ισότητα, ελευθερία, δικαιοσύνη κτλ. Ήρθε να καλύψει τις ανάγκες των σχολείων στην Αγγλία για Δράμα. Οι ρίζες του εντοπίζονται «στην παιδαγωγική του θεάτρου, στην παιδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση και στην ενδυνάμωση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά σε συλλογικές και δημοκρατικές διαδικασίες για να ανακαλύπτουν νέες προσεγγίσεις για τα κοινωνικά θέματα» (Σέξτου, 2005, σελ..21). Λειτουργεί ως μέσο, εργαλείο μάθησης, που δεν παύει όμως να αποτελεί μια μορφή τέχνης (Πιτούλη, 2000). Πρόκειται για μια μορφή «συμμετοχικού θεάτρου», «όπου μια ομάδα ηθοποιών συνεργάζεται με τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό τους πάνω σε ένα ειδικά δομημένο θεατρικό κείμενο» (Δαμιανάκη στο Γκόβας, 2002, σελ.126).

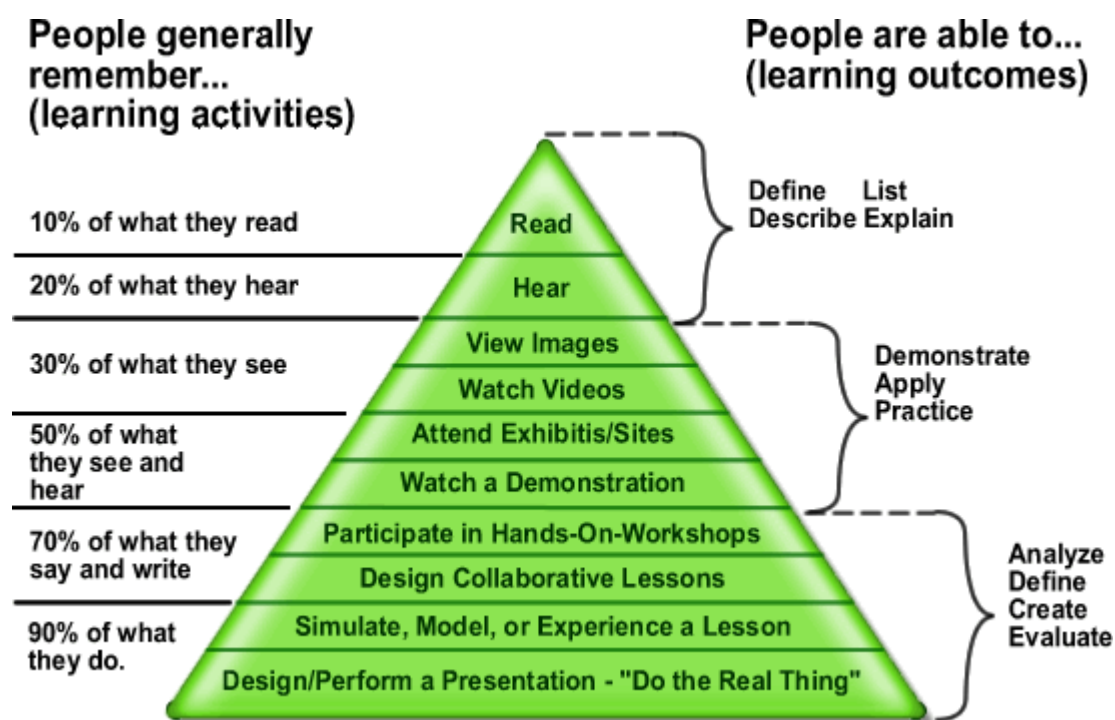
¹http://totheatro.blogspot.gr/p/blog-page_2479.html

²<http://www.livepedia.gr/index.php/Θεωρικά>

Ο Edgar Dale (1954)¹, με τη γνωστή πυραμίδα της Μάθησης, σχηματοποίησε την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής του ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία. Στο ερώτημα 'Πώς μαθαίνουμε;' έδωσε τις παρακάτω απαντήσεις:

- ❖ 10% από αυτά που διαβάζουμε
- ❖ 20% από αυτά που ακούμε
- ❖ 30% από αυτά που βλέπουμε
- ❖ 50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα
- ❖ 70% από αυτά που λέμε και διαβάζουμε
- ❖ 90% από αυτά που λέμε ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά.

Η αποτελεσματικότερη μάθηση, λοιπόν, κατά τον Dale, επιτυγχάνεται όταν «ταυτόχρονα με αυτά που λέμε εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και γενικότερα εμπλεκόμαστε ενεργητικά».



¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Edgar_Dale

Όταν το άτομο συμμετέχει σε μια θεατρική ομάδα ή παρακολουθεί ένα θεατρικό έργο συνδυάζει πολλά από τα σκαλοπάτια αυτής της πυραμίδας.

Συγχρόνως, το θέατρο, καθώς είναι μια δουλειά συλλογική και πειθαρχημένη, διδάσκει αυτές τις αξίες σε όσους καταπιαστούν με αυτή την τέχνη. Έχει τη δυναμική να ενισχύει τους δεσμούς επικοινωνίας, την κριτική σκέψη, την υπευθυνότητα, την ανεκτικότητα στο διαφορετικό, την αλληλοβοήθεια. Συνεισφέρει στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, δηλαδή, στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μέσα στις οποίες δάσκαλος και μαθητής αλληλεπιδρούν δυναμικά και συνεργάζονται με κοινό στόχο την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος. Επιτυγχάνει, τέλος, τη διοχέτευση και την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων και των κλίσεων όλων των μαθητών για την παραγωγή ενός συνολικού αποτελέσματος.

Ειδικότερα, η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση παρουσιάζει τα εξής οφέλη¹:

1. Καλλιέργεια ικανοτήτων έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων με πολλαπλά μέσα (ανάλυση, σύνθεση, κριτική, φαντασία, δημιουργικότητα, εφευρετικότητα).
2. Ενεργοποίηση της φυσικής περιέργειας και διάθεσης συμμετοχής.
3. Εξοικείωση με τα σύμβολα και τη σημασία της χρήσης τους.
4. Το μάθημα γίνεται κατανοητό, ακόμα, και σε άτομα από διαφορετικά πολιτιστικά επίπεδα.
5. Διευκολύνει τη σύνδεση που χρειάζεται να γίνει μεταξύ διαφόρων διδακτικών θεμάτων, αλλά και τη σύνδεση του μαθήματος με τη ζωή.
6. Εξοικειώνει με την ομαδική εργασία.
7. Δυναμώνει την ικανότητα του να βρίσκεις και να χρησιμοποιείς πληροφορίες (έρευνα & εφαρμογή).
8. Βοηθά τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

¹ http://www.theatromathia.gr/pdf/fylladio_seminaria.pdf

9. Ενισχύει την αυτοέκφραση, δίνει φωνή στο συναίσθημα και πλουτίζει τον άνθρωπο σε εμπειρίες και αυτοπεποίθηση.

10. Βοηθά τα άτομα να αντιληφθούν βιωματικά ποιο είναι το νόημα της γνώσης και να κατανοήσουν βαθιά αυτό που μαθαίνουν.

11. Ο συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, που έχει εφαρμογή στο θέατρο, βοηθάει στη διατύπωση ολοκληρωμένων νοημάτων.

Επίσης, το θέατρο, σύμφωνα με τη Χολέβα (2010), αναδεικνύει την πολιτισμική ιδιαιτερότητα, καθώς απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κατανόηση και η αποδοχή 'του άλλου', όπως και η καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι σε όλες τις κουλτούρες.

Τη συνεισφορά του θεάτρου στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και στην αίσθηση 'του όλου' τονίζουν με τη μελέτη τους οι Costa, Faccio, Belloni, & Iudici (2014) που πρεσβεύουν τη θέση ότι το θέατρο αποτελεί μια χρήσιμη μεταφορά για τη μελέτη και την ανάλυση της κοινωνικής ζωής.

Ο Κουρετζής (2008, στο Γκόβας 2009) λέει πως, με το θεατρικό παιχνίδι δημιουργούμε διάυλους βελτίωσης των επικοινωνιακών κωδίκων, ευκαιρίες ανάπτυξης της συνεργατικής μάθησης και της ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης, που μπορεί να πάρει θεατρική μορφή. Το θέατρο, συνεχίζει, παράγεται από πολλές αιτίες και αφορμές, κάποτε από ένα τίποτα. Είναι γι' αυτόν μια «διαπλεκόμενη» τέχνη. Και, συνεχίζει, τονίζοντας την επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη Δια Βίου Μάθηση: «Όλα όσα εκπορεύονται από κάποιο ανήλικο ή ενήλικο άτομο στο θεατρικό παιχνίδι είναι ευπρόσδεκτα, εφόσον τα δέχεται η ομάδα. Δεν υπάρχουν αυστηρά καθορισμένες ηλικιακές ομάδες. Η ηλικία δεν προσδιορίζεται στα όνειρα. Όλοι είναι δεκτοί σε μια ομάδα θεατρικού παιχνιδιού. Οι ευκίνητοι και οι πιο νωθοί. Οι κοντοί και οι ψηλοί. Δεν ψάχνουμε για πρωταγωνιστές, για ταλεντάκια ή για φατσούλες που έχουν πλάκα. Όλοι έχουν θέση σε μια δημιουργική δραστηριότητα. Η ψυχολογία της αλληλεπίδρασης παίζει σημαντικό ρόλο. Δοκιμάζουμε. Επινεύουμε. Δεχόμαστε ευχάριστα τις προτάσεις κάθε μέλους της ομάδας. Η συμπεριφορά δεν κρίνεται ως σωστό ή λάθος. Συμμετέχοντας στο παιχνίδι, ανακαλύπτεις την ανάγκη ύπαρξης κανόνων... Μια συμπεριφορά που

καταλήγει στη δημιουργία είναι μια κοινωνική συμπεριφορά. Άλλωστε, σύμφωνα με τον D. Goleman, η δημιουργικότητα είναι μια άναρχη δύναμη» .

Η Baldwin (2008, στο Γκόβας 2009) δίνει επτά διαστάσεις του θεάτρου ή δράματος στην εκπαίδευση. Αυτές, πιο αναλυτικά, είναι οι ακόλουθες:

1. **Το δράμα ως πολυαισθητηριακή μάθηση:** Ο εγκέφαλος μαθαίνει πολυαισθητηριακά. Το δράμα υπό τη μορφή του δραματικού παιχνιδιού είναι οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό και απτικό. Συνεπάγεται σωματική και πνευματική δραστηριοποίηση και εγρήγορση· ωθεί τα άτομα να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να ανταποκριθούν το ένα στο άλλο για την επίτευξη ενός κοινωνικού και μαθησιακού σκοπού, και κυρίως να σκεφτούν.
2. **Το δράμα ως κοινωνικοποίηση:** Για να έχει επιτυχία ένα ομαδικό παιχνίδι ρόλων, κάθε άτομο πρέπει να προσέχει τι λένε οι υπόλοιποι, να τους ακούει και να τους προσέχει, να διαπραγματεύονται, να συνεργάζονται, να επικοινωνούν.
3. **Το δράμα ως ενσυναίσθηση:** Το παίξιμο ρόλων ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση και βοηθά να άτομα να μπουν στη θέση του άλλου και να δουν τα πράγματα από τη δική του οπτική γωνία. Μπορούν μέσα από το παιχνίδι ρόλων να αντιδράσουν σε ανοίκειες καταστάσεις και να προβάρουν τις αντιδράσεις τους στις πραγματικές.
4. **Το δράμα ως ελευθερία:** Όταν λειτουργούμε μέσα από έναν ρόλο, το συναίσθημα που αποκομίζουμε είναι απελευθερωτικό. Με το δράμα εξασφαλίζουμε μια απόσταση, ένα δίχτυ ασφαλείας, που μας επιτρέπει να μπαίνουμε και να βγαίνουμε από τον ρόλο μας κατά βούληση, αποσυνδεδεμένοι από ό,τι είπαμε ή κάναμε ενώ υποδυόμαστε τον ρόλο. Το δραματικό παιχνίδι, το δράμα και το θέατρο προσφέρουν έναν μαγικό χώρο παιχνιδιού, που δημιουργούμε κοινή συναινέσει προκειμένου να πειραματιστούμε παίζοντας – όταν όμως το παιχνίδι σταματά, οι χαρακτήρες που δημιουργήσαμε (όσο αληθινοί κι αν έμοιαζαν) χάνονται, αφήνοντας, απλώς, μια ανάμνηση. Μπορούμε να τους ξαναζωντανέψουμε κάποια άλλη στιγμή, με τη βοήθεια της μνήμης μας, και πάλι κοινή συναινέσει ή, απλώς, να τους διατηρήσουμε ζωντανούς στο μυαλό μας.

5. **Το δράμα ως δύναμη:** Το θεατρικό παιχνίδι δίνει στα άτομα μια αίσθηση δύναμης! Όταν υποδύονται έναν ρόλο, νιώθουν ότι μπορούν να πειραματιστούν μιλώντας και αντιδρώντας όπως ένα άλλο πρόσωπο. Τους αφήνει να φέρουν με ασφάλεια στην επιφάνεια διάφορα προβλήματα ή παρελθούσες και μελλοντικές εμπειρίες που τα ενοχλούν ή τα συγκινούν στην πραγματική τους ζωή και να προβάρουν τρόπους επίλυσης και ελέγχου τους.
6. **Το δράμα ως μνήμη:** Το θεατρικό παιχνίδι και το δράμα συνιστούν έναν πολύ ιδιαίτερο χώρο ενεργούς περίσκεψης. Στη διάρκεια του παιχνιδιού ρόλων, τα άτομα αντιδρούν συναισθηματικά στις φανταστικές καταστάσεις του παιχνιδιού· παρόλο που γνωρίζουν ότι όλα γίνονται στα ψέματα, η συναισθηματική σύνδεση που νιώθουν είναι πραγματική. Η σύνδεση μεταξύ των συναισθημάτων και του δράματος κάνει την ανάμνηση να αποτυπώνεται έντονα. Καθετί που μαθαίνει κάποιος μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής στο παιχνίδι ρόλων, επίσης αποτυπώνεται έντονα.
7. **Το δράμα ως ολιστική εκπαίδευση:** Το θεατρικό παιχνίδι είναι το δώρο της φύσης για την ολιστική ανάπτυξη γιατί επιτρέπει τη συμμετοχή και την ανάπτυξη όλων των λειτουργιών του ατόμου: κοινωνικών, σωματικών, γνωστικών, συναισθηματικών, πνευματικών, πολιτιστικών, δημιουργικών και αισθητικών.

Η δραματική τέχνη έχει ιδιότητες που την καθιστούν ένα ασφαλές, άνετο και ευέλικτο μέσο (Gardner,1985) το οποίο μάλιστα μπορεί να ενσωματωθεί σε οποιοδήποτε πρόγραμμα σπουδών – με οποιαδήποτε μορφή (εργασίας ή παιχνιδιού) – που επιτρέπει την επανάληψη και την αξιολόγηση ιδεών χωρίς τη δαμόκλειο σπάθη της τιμωρίας για τη λανθασμένη απάντηση (Heathcote, 1984). Η ιδιότητά της να μην υπάρχει χωρίς κοινό ή χωρίς μια ομάδα συμμετεχόντων την καθιστά κοινωνική τέχνη και ιδιαίτερα χρήσιμο μέσο όταν αυτοί που συμμετέχουν δεν διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών δεξιοτήτων» (Miller κ.α., 1993).

Η Αριάν Μνουσκίν, η μεγάλη κυρία του γαλλικού θεάτρου και σκηνοθέτης του «Θεάτρου του Ήλιου», είπε, χαρακτηριστικά: «Κάθε ηθοποιός (επαγγελματίας ή ερασιτέχνης) προχωράει βήμα βήμα, ανεβαίνει σκαλιά, ανοίγει πόρτες μόνος του. Και κυρίως, ανοίγει τις πόρτες της ψυχής του, τις πόρτες μέσα του. Κάθε στιγμή

αναθεωρεί όσα έχει μάθει, αναρωτιέται, σκέφτεται και προχωρεί. Κάποιοι μπορεί ακόμη και να πηδήξουν σκαλοπάτι, ίσως με δάκρυα στα μάτια. Το ίδιο κάνω κι εγώ. Πάντα, όλα τα χρόνια. Βέβαιο, ορισμένοι δεν αντέχουν και εγκαταλείπουν... Χρειάζεται υπομονή στην τέχνη. Είναι το ίδιο συναίσθημα μ' εκείνο του συγγραφέα που βρίσκεται μπροστά σε μια λευκή σελίδα και πρέπει να τη γεμίσει. Άλλοι επιμένουν και τα καταφέρνουν τελικά. Άλλοι πάλι δεν έχουν υπομονή και πάνε να πιούνε. Κάποιοι περιμένουν. Έτσι είναι και στο θέατρο. Αρκεί να θέλεις να ανοίξεις την πόρτα μέσα σου»¹.

Τελειώνοντας, θα παραθέσουμε τα λόγια του Γκαίτε που έλεγε: «Όταν οι τέχνες έχουν γιορτή, τότε γίνεται θέατρο». Πράγματι, στη θεατρική πράξη αναδεικνύονται και όλες οι άλλες τέχνες. Τελικά, το θέατρο μέσα από τη στενή σχέση με τις καλές τέχνες, αλλά και με την ιστορία, τις παραδόσεις, την πολιτισμική συνείδηση και τη συλλογική μνήμη ενός λαού, με την αίγλη του μύθου, τον επαναπροσδιορισμό και την ανάδειξη αξιών και ιδεών, είναι ένα καλλιτέχνημα σύνθετο, που αποσκοπεί στην ηθική και πνευματική καλλιέργεια του ηθοποιού και του θεατή, στη μόρφωσή τους, στην παιδεία τους εν γένει. Και το θέατρο έχει τη δύναμη να πετύχει αυτόν τον στόχο γιατί διαθέτει καθηλωτική δύναμη και γοητεία. Είναι μια τέχνη ζωντανή, βιωματική και ως τέτοια έχει τη δύναμη να μεταδίδει συγκλονιστικά συναισθήματα, μηνύματα, γνώσεις και να ενεργοποιεί πνευματικά χαρίσματα στον θεατή του, όπως και στον ηθοποιό.

Μέσα από την παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση, σχετικά με την προσφορά του θεάτρου στην εκπαίδευση, θα περιμέναμε πως τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα ήταν εμποτισμένα με το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι. Όμως, αυτό δεν συμβαίνει. Η εικόνα στην τυπική εκπαίδευση ενηλίκων είναι καλύτερη.

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), στο πλαίσιο της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, διδάσκεται το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής, όπου οι ενήλικοι μαθητές διδάσκονται - εκτός των άλλων τεχνών - Θέατρο και Θεατρική

¹<http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2011/10/G.-Katsantonis-Ariane-Mnouchkine.pdf>

Παιδεία ενώ, παράλληλα, προετοιμάζουν και παρουσιάζουν θεατρικές παραστάσεις. Παρά ταύτα, το θέατρο στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων δε διδάσκεται συστηματικά και δεν καλλιεργείται ιδιαίτερα.

Στη χώρα μας η ενασχόληση των ενηλίκων με το ερασιτεχνικό θέατρο καλλιεργείται, προωθείται και ενισχύεται στις Ερασιτεχνικές Σκηές των ΔΗ.ΠΕ.Θ.Ε., στα Θεατρικά Πειραματικά Εργαστήρια και στις θεατρικές ομάδες Πολιτιστικών και Επαγγελματικών Συλλόγων, στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης (ΔΗ.ΠΕ.Θ.Ε. και Θεατρικά Πειραματικά Εργαστήρια) και της άτυπης μάθησης ενηλίκων (Πολιτιστικοί και Επαγγελματικοί Σύλλογοι).

3.3 Ο Ρόλος των Πολιτιστικών Συλλόγων ως Φορείς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Οι πολιτιστικοί σύλλογοι είναι πολυλειτουργικά όργανα, σχεδιασμένα για να παρέχουν μια μεγάλη ποικιλία πολιτιστικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων σε ένα ευρύ κοινό. Αποτελούν ένα μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των μελών τους και στοχεύουν στο να ευαισθητοποιήσουν όλους εκείνους οι οποίοι ανήκουν στις λιγότερο προνομιούχες κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες που δεν είχαν ποτέ το ενδιαφέρον, τις γνώσεις ή και τα μέσα για να αποκτήσουν πρόσβαση σε πολιτιστικές εκδηλώσεις. Η εκτεταμένη και ενεργή λαϊκή συμμετοχή θα μπορούσε να αποτελέσει θεμελιώδες στοιχείο της πολιτιστικής και κοινωνικής ανάπτυξης και ένα μέσο για την πολιτιστική εξέλιξη του ανθρώπου.

Οι γνώσεις που υπάρχουν για τους πολιτιστικούς συλλόγους από νομικής άποψης προέρχονται από τα καταστατικά ίδρυσής τους. Πρόκειται για συλλογικά όργανα, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, που κύριο στόχο τους έχουν την ανάπτυξη και την προαγωγή του πολιτισμού. Το πολύ γενικό αυτό φάσμα συγκεκριμενοποιείται από τον ιδιαίτερο προσδιορισμό του κάθε συλλόγου, ο οποίος προκύπτει είτε από ένα τοπικό ή εθνικό προσδιορισμό, που είναι κοινός για τα μέλη του, είτε από το βασικό αντικείμενο ή το πολιτιστικό προϊόν με το οποίο αυτός ασχολείται.

Με βάση τα καταστατικά των πολιτιστικών συλλόγων, ανάμεσα στους στόχους τους είναι η ανάπτυξη του πνευματικού, κοινωνικού και πολιτιστικού επιπέδου στα μέλη του, αλλά και σε κάθε άλλο ενδιαφερόμενο. Επίσης, στόχο τους μπορεί να αποτελεί η έρευνα και η διάσωση, η διατήρηση και η διάδοση της παραδοσιακής κληρονομιάς, του θεάτρου, της μουσικής, του χορού, αλλά και όλων των άλλων στοιχείων του ελληνικού παραδοσιακού πολιτισμού (Κ.Α.Λ.Μ.Ε., 1991). Έτσι, μέσα σε αυτό το πλαίσιο συγκροτούνται και λειτουργούν τμήματα διδασκαλίας κάθε μορφής έκφρασης του παραδοσιακού πολιτισμού και διοργανώνονται σεμινάρια και διαλέξεις για την ενημέρωση και επιμόρφωση όσων ενδιαφέρονται (Κ.Α.Λ.Μ.Ε., 1991).

Οι πολιτιστικοί σύλλογοι υπηρετούν τους στόχους μέσα σε ένα μη τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο συμβάλλοντας στη διάσωση της πολιτισμικής και κοινωνικής ζωής των τοπικών κοινωνιών.

3.4 Τεχνικές του Θεάτρου με Στόχο τον μετασχηματισμό της γνώσης

Στο «ρεπερτόριο» ενός ευαίσθητου και έμπειρου παιδαγωγού/εμπυχωτή συγκαταλέγεται μια σειρά ασκήσεων και παιχνιδιών, τα οποία λειτουργούν ως ερευνητικά και δημιουργικά εργαλεία. Σ' αυτά ανήκουν τεχνικές και μέθοδοι των μεγάλων θεατρικών ανθρώπων, όπως για παράδειγμα των Κ. Stanislavski, Μ. Chekhov, Β. Brecht, Λ. Strasberg, Α. Boal, J. Grotowski και Κ. Johnstone. Οι ίδιες τεχνικές συζητούνται, εμπλουτίζονται και μετασχηματίζονται από ερευνητές και θεατροπαιδαγωγούς σε μορφοπαιδευτικά εργαλεία, εμπλουτίζοντας με τη σειρά τους το μεθοδολογικό ρεπερτόριο των θεατροπαιδαγωγών. Στην ελληνική ειδική βιβλιογραφία υπάρχουν, εν τω μεταξύ, αρκετές σημαντικές μελέτες που μεταφράζουν, οργανώνουν και επικαιροποιούν βασικές θεατροπαιδαγωγικές στρατηγικές.

Κάποιες από τις πιο αντιπροσωπευτικές τεχνικές τις δανειζόμαστε, με ελάχιστες τροποποιήσεις, από την ευφάνταστη και πρωτότυπη μελέτη της Άλκηστις (2008, σελ.259-269). Η γνωστή και έμπειρη θεατροπαιδαγωγός προετοιμάζει τον παιδαγωγό/εμπυχωτή στην εισαγωγή των τεχνικών, επισημαίνοντας πως «δεν υπάρχει συνταγή για αυτού του είδους τη διαδικασία. Ο εμπυχωτής μπορεί να εμπνευστεί από προγράμματα που έχουν γίνει, αλλά καλείται ο ίδιος να δημιουργήσει τη δική του σύνθεση» (Άλκηστις, 2008, σελ.259). Δημιουργικό πνεύμα, συνθετική ικανότητα, αξιοποίηση του τυχαίου και αναπάντεχου αλλά και του δεδομένου και υπαρκτού, είναι όχι μόνο μερικοί στόχοι των τεχνικών αυτών αλλά συγχρόνως και προϋποθέσεις για τον ίδιο τον εμπυχωτή πριν και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους στην ομάδα του.

Πιο συγκεκριμένα, με την τεχνική των καθρεφτών, αναπτύσσεται η παρατηρητικότητα, η συγκέντρωση, η ετοιμότητα και ο έλεγχος των κινήσεων. Με την τεχνική των μηχανών, όπως είναι η μηχανή που συμφιλιώνει τα διαφορετικά, ή η μηχανή που διυλίζει τα στερεότυπα, αναπτύσσεται η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η επινοητικότητα, η επικοινωνία και η συνεργασία της ομάδας. Το «ηχητικό» τοπίο και ο «μονόλογος της ομάδας» προάγουν την συνεργασία.

Μια άλλη τεχνική είναι αυτή των συνεντεύξεων, όπου μέσα από αυτές τα άτομα εξοικειώνονται με τις διαφορετικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις των άλλων. Οι «τηλεφωνικές συνδυαλέξεις», διασυνδέουν τις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων και με αυτό τον τρόπο επικοινωνούν, ενώ στον «μονόλογο στον τοίχο» καθένας εκφράζει τις προσωπικές του σκέψεις και αυτοπροβάλλεται.

Με την τεχνική του «ομαδικού χαρακτήρα», καθένας αποδίδει έναν ρόλο με διαφορετικό τρόπο, εκφράζοντας τα δικά του συναισθήματα και ακούγοντας τα συναισθήματα των άλλων και με αυτό τον τρόπο αυξάνεται η ενσυναίσθηση των συναισθημάτων των άλλων. Με τον «διάλογο» η ομάδα επεξεργάζεται ένα θέμα, συνεργάζεται, αναζητά και εξευρίσκει λύσεις και ανταλλάσσει ιδέες.

Το «άσπρο – μαύρο» είναι μια τεχνική στην οποία τα μέλη της ομάδας δίνουν στον ήρωα, ο οποίος βρίσκεται σε δίλημμα ή πρόκειται να προβεί σε μια πράξη, αντιφατικές συμβουλές μέσα από το ρόλο τους ή μόνο ως φωνές, ώστε εκείνος να αναπτύξει την κριτική του στάση. Ο «ραδιοφωνικός σταθμός» στοχεύει στην επεξεργασία μιας πτυχής ενός θέματος ή της ιστορίας, την επικοινωνία των μελών και τη δημιουργικότητα. Η «κουτσομπόλα» αναδύει τις τάσεις, τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τα στερεότυπα που σχετίζονται με την ιστορία και τον ήρωα.

Η τεχνική της απαγγελίας «εν χορώ» προάγει τη συνεργασία, τον συντονισμό και τη δημιουργικότητα της ομάδας, καθώς και την ενασχόληση με το θέμα, την εισαγωγή ή την κριτική σε μια ιστορία. Με τις «διαφημίσεις – αντιδιαφημίσεις» προβάλλονται τα θετικά σημεία, αλλά και οι αρνητικές πλευρές ενός θέματος με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

Αυτές είναι, ενδεικτικά, κάποιες από τις τεχνικές που συντελούν στη μάθηση, την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων, την συνεργασία, την επικοινωνία και την απόκτηση άλλων δεξιοτήτων. Υπάρχει και ένας ακόμα μεγάλος αριθμός τεχνικών όπως η ιδεοθύελλα, ο δρόμος της συνείδησης, η παντομίμα, το γλυπτό της ομάδας που συντελούν στη μάθηση.

3.5 Σύνοψη του 3ου κεφαλαίου

Επειδή, ακριβώς, το θέατρο είναι μια σημαντική μορφή τέχνης, το 3^ο κεφάλαιο ξεκίνησε με μια ευρύτερη θεώρηση της προσφοράς της τέχνης στη διεργασία της μάθησης και μετά επικεντρώθηκε στο ρόλο του ίδιου του θεάτρου πάνω σε αυτή τη διεργασία. Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε αυτό το ρόλο, ο οποίος είχε επισημανθεί από την Αρχαία Αθήνα ακόμα, όπως δείχνει το χαρακτηριστικό παράδειγμα των «θωρικών». Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 εισήχθη στην Αγγλία ο θεσμός του θεάτρου στην εκπαίδευση (Theatre in Education ή θεατροπαιδαγωγικές ομάδες στην εκπαίδευση) και σιγά σιγά επεκτάθηκε και σε άλλες χώρες.

Στη συνέχεια της επισκόπησης, παρουσιάστηκαν τα οφέλη από τη χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση και, για το λόγο ότι αποδεικνύεται η μεγάλη προσφορά του σε αυτήν, θα περιμέναμε πως τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας θα ήταν εμποτισμένα με το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι, κάτι το οποίο δεν υφίσταται.

Στην τυπική εκπαίδευση ενηλίκων, στα Σ.Δ.Ε., στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής, οι ενήλικοι μαθητές διδάσκονται -εκτός των άλλων τεχνών- Θέατρο και Θεατρική Παιδεία αλλά όχι συστηματικά. Στη χώρα μας, η ενασχόληση των ενηλίκων με το ερασιτεχνικό θέατρο καλλιεργείται ,βασικά, στα πλαίσια της μη τυπικής ή της άτυπης μάθησης ενηλίκων.

3.6 Ανακεφαλαίωση του θεωρητικού μέρους και σύνδεσή του με το ερευνητικό

Το θεωρητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας χωρίστηκε σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος ασχολείται με το θέατρο αυτό καθαυτό - πως έχει οριστεί από τα αρχαία χρόνια που πρωτοεμφανίστηκε μέχρι σήμερα- και με δυο από τις σημαντικότερες συνιστώσες του, το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματοθεραπεία. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με το «Θέατρο του καταπιεσμένου» του Boal, μια θεωρία του εφαρμοσμένου θεάτρου που υποστηρίζει ότι μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική αλλαγή.

Το δεύτερο μέρος του θεωρητικού πλαισίου ορίζει την Εκπαίδευση Ενηλίκων και την πορεία της στον ελλαδικό χώρο. Συνεχίζει με τις βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και τους εκφραστές τους.

Στο τρίτο μέρος του θεωρητικού πλαισίου λαμβάνει χώρα η βιβλιογραφική επισκόπηση που σκοπό έχει να συνδέσει ως ένα βαθμό τα δύο προηγούμενα μέρη. Αρχικά, μελετάται το πώς η τέχνη μετασχηματίζει τη γνώση και ειδικότερα πώς το θέατρο, μια σημαντική μορφή τέχνης, συμβάλλει σε αυτό, αποτελώντας εργαλείο μάθησης. Όμως, μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση καθίσταται σαφές πως δεν έχουν λάβει χώρα ιδιαίτερες έρευνες σχετικά με το αν το θέατρο αποτελεί εργαλείο μάθησης και για τους ενήλικες.

Παρόλο, δηλαδή, που υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία για την εκπαίδευση ενηλίκων και για τη συμβολή του θεάτρου στη μάθηση, σπάνια αυτά τα δύο αλληλοσυνδέονται. Για το λόγο αυτό η σκοποθεσία και τα ερευνητικά ερωτήματα θα προσανατολιστούν στο κενό που υπάρχει στη σύνδεση αυτή.

Επειδή με τη διεργασία της μάθησης επανεκτιμώνται οι ήδη αποκτημένες εμπειρίες, οι στάσεις και οι αξίες (Mezirow κ.α., 2007) και μετασχηματίζονται οι νέες εμπειρίες σε νέα γνώση, δεξιότητες, στάσεις, αξίες και συναισθήματα (Jarvis, 1995), στηρίξαμε το ερευνητικό μας πλαίσιο στη διερεύνηση σχετικά με το αν η ερασιτεχνική ενασχόληση με το θέατρο συντελεί ώστε οι ενήλικοι που ασχολούνται με αυτό να αποκτούν καινούριες στάσεις ζωής, δεξιότητες και γνώσεις. Αν δηλαδή οι ενήλικες εμπλέκονται σε διεργασία μάθησης μέσω της συμμετοχής τους σε μια θεατρική ομάδα.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ:
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στα προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας, συνέβαλε, αφενός, στη διατύπωση του σκοπού της έρευνας και, αφετέρου, στη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ο σκοπός αυτής της διπλωματικής εργασίας-έρευνας είναι να εξεταστεί ο ρόλος του θεάτρου ως εργαλείου μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων και αν υπάρχει σχέση μεταξύ του θεάτρου και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πιο ειδικά, να διερευνηθεί αν, και κατά πόσο, το θέατρο αποτελεί και στην εποχή μας –όπως και στην κλασική ελληνική αρχαιότητα– «θεραπευτική» μορφή τέχνης για τους ενήλικες. Αν προβληματίζει, αν διδάσκει και ειδικότερα, αν –όσον αφορά στους ερασιτέχνες ηθοποιούς– συμβάλλει στη μετάδοση γνώσεων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στη δημιουργία νέων στάσεων ζωής και εν τέλει, αν η ερασιτεχνική ενασχόληση των ενηλίκων με το θέατρο αποτελεί εκπαιδευτική διαδικασία γι' αυτούς.

Μετά τον καθορισμό του σκοπού της έρευνας και των επιμέρους στόχων της, σειρά έχουν τα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτά έχουν σχέση με το αν η ενασχόληση με το ερασιτεχνικό θέατρο από τους ενήλικες προάγει τη μάθηση των συμμετεχόντων σε αυτό και διατυπώνονται ως εξής:

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Η ερασιτεχνική ενασχόληση με το θέατρο καλλιεργεί την προσωπικότητα των εμπλεκομένων και τους βοηθά να δουν τον εαυτό τους και τον κόσμο με άλλη «ματιά» ή όχι;

2ο Ερευνητικό ερώτημα: Αυτή η ενασχόληση βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των ενηλίκων εμπλεκομένων και με ποιον τρόπο σε περίπτωση που αυτό ισχύει;

3ο Ερευνητικό ερώτημα: Καλλιεργεί γνωστικά το θέατρο τους ερασιτεχνικά ασχολούμενους με αυτό και σε ποιους τομείς γνώσεων;

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Ερευνητική Μέθοδος

Σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή, και αφού σταθμίστηκαν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των ποσοτικών και των ποιοτικών ερευνών και με γνώμονα τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνάς μας, επιλέχτηκε να προσεγγιστεί το θέμα μέσα από μια ποσοτική έρευνα και γι' αυτό ο σχεδιασμός της εμπειρικής έρευνας έγινε σύμφωνα με τις αρχές αυτής της ερευνητικής διαδικασίας.

Η ποσοτική (quantitative) έρευνα είναι περισσότερο παραγωγική, επιτρέποντας στον ερευνητή να αποφασίσει τι θα μελετήσει και να διεξάγει την έρευνα με αμερόληπτο και αντικειμενικό τρόπο (Creswell, 2011). Επιπλέον, η δειγματοληπτική έρευνα προσφέρει μια σχετικά απλή και άμεση προσέγγιση για τη μελέτη στάσεων, πεποιθήσεων, αξιών και κινήτρων, ενώ παράλληλα μπορεί να προσαρμοστεί για τη συλλογή πληροφοριών που μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού (Robson, 2007). Τέλος, η προσέγγιση αυτή της κοινωνικής έρευνας μέσα από την ποσοτικοποίηση των δεδομένων προσφέρει μεγαλύτερη δυνατότητα για έλεγχο κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον σε συμπεριφοριστικά, κυρίως, ερευνητικά ζητήματα.

Σκοπός της ποσοτικής ανάλυσης είναι να ανακαλύψει τις αιτίες της αλλαγής των κοινωνικών φαινομένων μέσω αντικειμενικής μέτρησης και αριθμητικής ανάλυσης. Στο είδος της έρευνας αυτής χρησιμοποιείται συνήθως η Deductive reasoning, δηλαδή ο ερευνητής αρχίζει με μία ήδη υπάρχουσα θεωρία – αναμένει μία απάντηση. Η ποσοτική ανάλυση αποβλέπει στην επαλήθευση μιας υπόθεσης μέσω αριθμητικών στοιχείων. Η κοινωνική ζωή έχει μια κανονικότητα, δεν είναι ένα χάος. Συνεπώς, στόχος είναι η γενίκευση (γενικές αρχές). Δηλαδή, καταλήγει σε γενικεύσεις και σε εμπειρικά θεμελιωμένες θεωρίες, μέσω ερευνητικών υποθέσεων. Η θεωρία στην εμπειρική έρευνα σημαίνει εφαρμογή του κριτηρίου της επιστημονικής λογικής, δηλαδή τι βλέπουμε και όχι τι πρέπει να δούμε. Βασίζεται σε αριθμητικά δεδομένα ή χαρακτηριστικά περιπτώσεων ή υποκειμένων που δείχνουν τη σύνδεση μεταξύ της κοινωνικής πραγματικότητας και της θεωρίας.

Τα κοινωνικά φαινόμενα εξετάζονται μέσω μεταβλητών που τα εκλαμβάνει ως εξωτερικά χαρακτηριστικά. Τα στοιχεία/δεδομένα (data) – κατά τον De Vaus, (1993, κεφ. 4), πρέπει να είναι αντικειμενικά – χωρίς προκαταλήψεις. Βέβαια, η επίτευξη της επιστημονικής αντικειμενικότητας αποτελεί ιδεατό, μάλλον, παρά πραγματικότητα. Ο ερευνητής δεν μπορεί να εξασφαλίσει τη δική του, προσωπική αντικειμενικότητα. Για παράδειγμα, η επιλογή του θέματος προς διερεύνηση και οι σχετικές ερευνητικές ερωτήσεις. Επίσης, τα στοιχεία πρέπει να είναι αποδεικτέα- να μπορούν δηλαδή να αποδειχθούν και από άλλους και, τέλος, ελεγχόμενα: όχι άσχετα στοιχεία. Η ποσοτική ανάλυση χρησιμοποιείται στον επιστημονικό και ιδιωτικό χώρο με σκοπό την περιγραφή, την ανάλυση και την εξήγηση διαφόρων φαινομένων.

5.2 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας επιλέχθηκε η επισκόπηση με ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι ένα αυτό-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου που επιτρέπουν τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων σε λιγότερο χρόνο. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι τύπου Likert με τέσσερις διαβαθμίσεις (καθόλου- λίγο- πολύ - πάρα πολύ), η οποία αποτελεί κλίμακα θεωρητικά ίσων διαστημάτων μεταξύ των απαντήσεων (Creswell, 2011).

Στις ερωτήσεις αυτές ζητείται από τον ερωτώμενο να καθορίσει το μέγεθος διαφωνίας ή συμφωνίας σε μια σειρά απαντήσεων. Στις ερωτήσεις έχει επιλεγεί η 4βαθμη διαβάθμιση αντί της 5βαθμης. Στην 4βαθμη κλίμακα αξιολόγησης, ο ερωτώμενος δεν έχει ενδιάμεση επιλογή. Μπορεί να εκφράσει αρνητική άποψη («καθόλου») ή να εκφράσει τη θετική κρίση του από «λίγο» έως «πάρα πολύ». Η τακτική αυτή ακολουθήθηκε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου γιατί θελήσαμε να ελαχιστοποιήσουμε μια αδυναμία της κλίμακας μέτρησης που είναι η «πλάνη κεντρικής τάσης». Σύμφωνα με την αδυναμία αυτή, *«...τα άτομα που αξιολογούν έχουν την τάση να συσσωρεύουν τους χαρακτηρισμούς και τις κρίσεις τους στη διάμεση βαθμίδα της αξιολογικής κλίμακας, αποφεύγουν συστηματικά τη χρησιμοποίηση των ακραίων βαθμίδων της κλίμακας [...] με αποτέλεσμα να υποτιμούνται τα άτομα που κατέχουν το αξιολογούμενο χαρακτηριστικό σε υψηλό βαθμό και να υπερτιμώνται εκείνα που το έχουν σε χαμηλό βαθμό»* (Βάμβουκας, 2002, σελ.313-314).

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ευρύτατα στις κοινωνικές επιστήμες. Πρόκειται για ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος προκειμένου να συγκεντρώσει τα απαραίτητα στοιχεία για την έρευνά του. Τα στοιχεία / δεδομένα που προκύπτουν είναι δυνατόν να ποσοτικοποιηθούν και να εξαχθούν με στατιστικές μεθόδους συμπεράσματα που η γενίκευσή τους αφορά ευρύτερα πληθυσμιακά σύνολα (Βάμβουκας, 2002· Cohen & Manion, 1994).

Στα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου συγκαταλέγονται τα εξής :

- ✓ είναι περισσότερο αξιόπιστο, καθώς ενθαρρύνει την ειλικρινή έκφραση λόγω ανωνυμίας
- ✓ είναι εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών
- ✓ είναι σχετικά γρήγορη η συμπλήρωσή του
- ✓ μπορεί να ερωτηθεί μεγάλο δείγμα ατόμων, με ποικιλία στη σύνθεσή του ως προς το φύλο, την ηλικία, τις γνώσεις
- ✓ τα δεδομένα μπορούν να ταξινομηθούν, να επεξεργαστούν και να αξιοποιηθούν σχετικά εύκολα.

Υπάρχουν και μειονεκτήματα φυσικά, όπως:

- ✓ οι απαντήσεις είναι λιτές και λακωνικές και απαιτούν και άλλες αναφορές για την ερμηνεία τους
- ✓ περιορίζεται ο αυθορμητισμός των συμμετεχόντων
- ✓ παρουσιάζει προβλήματα σε άτομα περιορισμένης κατάρτισης
- ✓ έχει χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001).

Στην έρευνά μας ειδικότερα υπερτερούν τα πλεονεκτήματα γιατί:

- ✓ το δείγμα των ηθοποιών που συμμετέχουν στην έρευνα προσεγγίζει το σύνολο του πληθυσμού- στόχου σε πολύ υψηλό ποσοστό
- ✓ τα έντυπα ερωτηματολόγια μπορούν να διανεμηθούν επί τόπου (in situ)
- ✓ τα ερωτηματολόγια απαιτούν λίγο χρόνο για να μοιραστούν, να απαντηθούν και να επιστραφούν
- ✓ η έρευνα μέσω ερωτηματολογίων είναι κατάλληλη στο να εντοπίζει «παρούσες ανάγκες» (Καμπίτσης, 1999)
- ✓ η έρευνα με ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα συγκέντρωσης, συστηματοποίησης και στατιστικής επεξεργασίας μεγάλου αριθμού δεδομένων και
- ✓ για το είδος αυτό των δεδομένων καταλληλότερη μέθοδος συλλογής θεωρούνται οι επικοινωνιακές διαδικασίες χωρίς αλληλεπίδραση, όπως είναι το ερωτηματολόγιο (Δασκολιά, 2000).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κυρίως κλειστές - προκωδικοποιημένες ερωτήσεις (Kerlinger, 1970 in Cohen & Manion, 1994). Οι ερωτήσεις αυτές

επιλέχθηκαν γιατί προσφέρουν μεγαλύτερη επιλογή απαντήσεων από τις απόλυτα κλειστές ερωτήσεις, ενώ ταυτόχρονα είναι πιο ακριβείς και παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευχέρεια επεξεργασίας από τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου συνοδεύονται από εναλλακτικές προκαθορισμένες απαντήσεις, από τις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει αυτή που τον αντιπροσωπεύει καλύτερα.

Σε κάθε ερωτηματολόγιο υπάρχει στην πρώτη σελίδα μια μικρή εισαγωγή στην οποία αναφέρονται πληροφορίες σχετικά με την έρευνα, οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου καθώς και η σημαντικότητα της συμμετοχής του ερωτώμενου στην έρευνα. Αυτό το τελευταίο αναμενόταν να αυξήσει τις πιθανότητες ανταπόκρισης του δείγματος, ενώ οι σαφείς οδηγίες συμβάλλουν στην εγκυρότητα της έρευνας (Javeau, 2000).

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιέχεται το σύνολο των ανεξαρτήτων μεταβλητών της έρευνας, δηλαδή τα χαρακτηριστικά του ατόμου που συμμετέχει στην έρευνα, όπως για παράδειγμα το φύλο, η ηλικία, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η κύρια απασχόλησή τους ή το επάγγελμα που ασκούν. Στόχος είναι να προσδιοριστεί το προφίλ των ανθρώπων εκείνων που ασχολούνται ερασιτεχνικά με το θέατρο.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιέχονται ειδικότερα και συναφή με το θέατρο στοιχεία. Αυτά αφορούν στην ερασιτεχνική ή επαγγελματική ενασχόληση των ερωτωμένων με το θέατρο, στη συμμετοχή τους σε θεατρικές παραστάσεις και στα σεμινάρια υποκριτικής που έχουν ή δεν έχουν παρακολουθήσει.

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν τριάντα τρεις (33) ερωτήσεις κλειστού τύπου (ποσοτική έρευνα) και τρεις (3) ανοικτές ερωτήσεις. Οι περισσότερες ερωτήσεις της έρευνας είναι κλειστού τύπου, με διατυπωμένες, δηλαδή, εκ των προτέρων απαντήσεις (Cohen & Manion, 1994), για να δοθούν απαντήσεις με όσο το δυνατόν πιο εύκολο και δομημένο για τους ερωτώμενους τρόπο. Τα ερωτήματα διερευνούν, αν συντελείται αλλαγή στην προσωπικότητα και μάθηση στα επίπεδα των δεξιοτήτων, των στάσεων ζωής και των γνώσεων. Είναι, δηλαδή, ομάδες ερωτήσεων που απαντούν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα, όπως διατυπώθηκαν πρωτύτερα. Οι τρεις αυτές ομάδες ερωτήσεων καλύπτουν το φάσμα του μαθησιακού επαναπροσδιορισμού του ατόμου, με τις όποιες επιδράσεις έχει δεχθεί από την ενασχόλησή του με το θέατρο.

5.3 Το Δείγμα της Έρευνας

Ως πληθυσμός- στόχος της έρευνας είναι τα άτομα τριών ερασιτεχνικών ομάδων της πόλης της Κορίνθου. Η θεατρική ομάδα του Πνευματικού Κέντρου Συνοικισμού Κορίνθου, η θεατρική ομάδα του Δήμου Κορινθίων και η θεατρική ομάδα του 2ου ΚΑΠΠ του Δήμου Κορινθίων.

Επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία (convenience sampling), η οποία σε αντίθεση με την τυχαία δειγματοληψία (simple random sampling) που αποτελεί δημοφιλέστερη και ακριβέστερη δειγματοληπτική μέθοδο, μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για να απαντηθούν ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις, παρά το γεγονός ότι τα άτομα δεν είναι βέβαιο πως είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού (Creswell, 2011).

5.4 Μέθοδος Στατιστικής Ανάλυσης

Μετά την ολοκλήρωση του σταδίου συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων ακολουθεί το στάδιο της επεξεργασίας των δεδομένων τους. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος των ερωτηματολογίων προκειμένου να ελεγχθεί η συμπλήρωσή τους. Τα αποτελέσματα του ελέγχου ήταν ικανοποιητικά, εφόσον οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είχαν απαντηθεί όλες και, επομένως, τα δεδομένα ήταν στατιστικά αξιοποιήσιμα.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες διενεργήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences), το οποίο αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή, ευέλικτα και εύχρηστα στατιστικά πακέτα για την ανάλυση και πραγματοποίηση ποσοτικών ερευνών. Λάβαμε το πακέτο SPSS με σχετική άδεια από το Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστήμιου Πελοποννήσου. Έπειτα, περάσαμε τα δεδομένα του κάθε ερωτηματολογίου ξεχωριστά με τέτοιον τρόπο σύμφωνο με την κωδικοποίηση και ο οποίος θα μας επέτρεπε να προβούμε έπειτα σε τέτοιες αναλύσεις που να καλύπτουν όλο το φάσμα των καταγεγραμμένων απόψεων.

5.5 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Ένας καλός ερευνητής θα πρέπει να ασχολείται με την εξασφάλιση τόσο της αξιοπιστίας όσο και της εγκυρότητας της έρευνάς του. Εγκυρότητα (validity) κατά τον Καμπίτση (1999) είναι «η εκτίμηση του βαθμού στον οποίο ένα «εργαλείο (τεστ, μηχανήμα, ερωτηματολόγιο) μετρά αυτό που ισχυρίζεται ότι μετρά» (σελ. 273). Με παρόμοια διατύπωση ορίζει την εγκυρότητα και η Bell (1997), που θεωρεί ότι «πρόκειται για τον έλεγχο του κατά πόσο ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει» (σελ. 108). Κατά τον Καραγεώργο (2002): «ένα εργαλείο είναι έγκυρο (valid) όταν μετρά αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί» (σελ. 180) και επιπλέον, όσον αφορά στην εγκυρότητα υποστηρίζει ότι: «η εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων, με βάση τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα, είναι ακριβώς ό,τι λέμε εγκυρότητα» (σελ. 206). Θεωρεί, μάλιστα, ότι η εγκυρότητα «είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο ερευνητής όταν κατασκευάζει ή επιλέγει ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο θα χρησιμοποιήσει» (σελ. 206).

Η αξιοπιστία (reliability) αφορά το κατά πόσο μια δοκιμασία μπορεί να αναδείξει το πραγματικό μέγεθος ή την πραγματική τιμή του υπό μέτρηση χαρακτηριστικού. «Είναι η σταθερότητα ή η συνέπεια με την οποία μετράμε κάτι» (Robson, 2007, σελ.119). Η Bell (1997) αναφέρει ότι «αξιοπιστία είναι ο βαθμός στον οποίο ένα τεστ ή μια διαδικασία παράγει ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις» (σελ. 107). Τέλος, κατά τον Καραγεώργο (2002), το μέσο (εργαλείο) συλλογής των δεδομένων «είναι αξιόπιστο (reliable) όταν δίνει συνεπή αποτελέσματα, δηλαδή όσες φορές και να χρησιμοποιηθεί στον ίδιο ή όμοιο πληθυσμό, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, να δίνει σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα» (σελ. 180).

Η επιλογή της μεθοδολογίας, η οργάνωση και η διεκπεραίωση της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία επιλέχθηκε για να εξασφαλιστεί η τήρηση του χρονοδιαγράμματος, η υψηλή ανταπόκριση των ερωτώμενων και η διευκόλυνση της ανάλυσης των δεδομένων.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

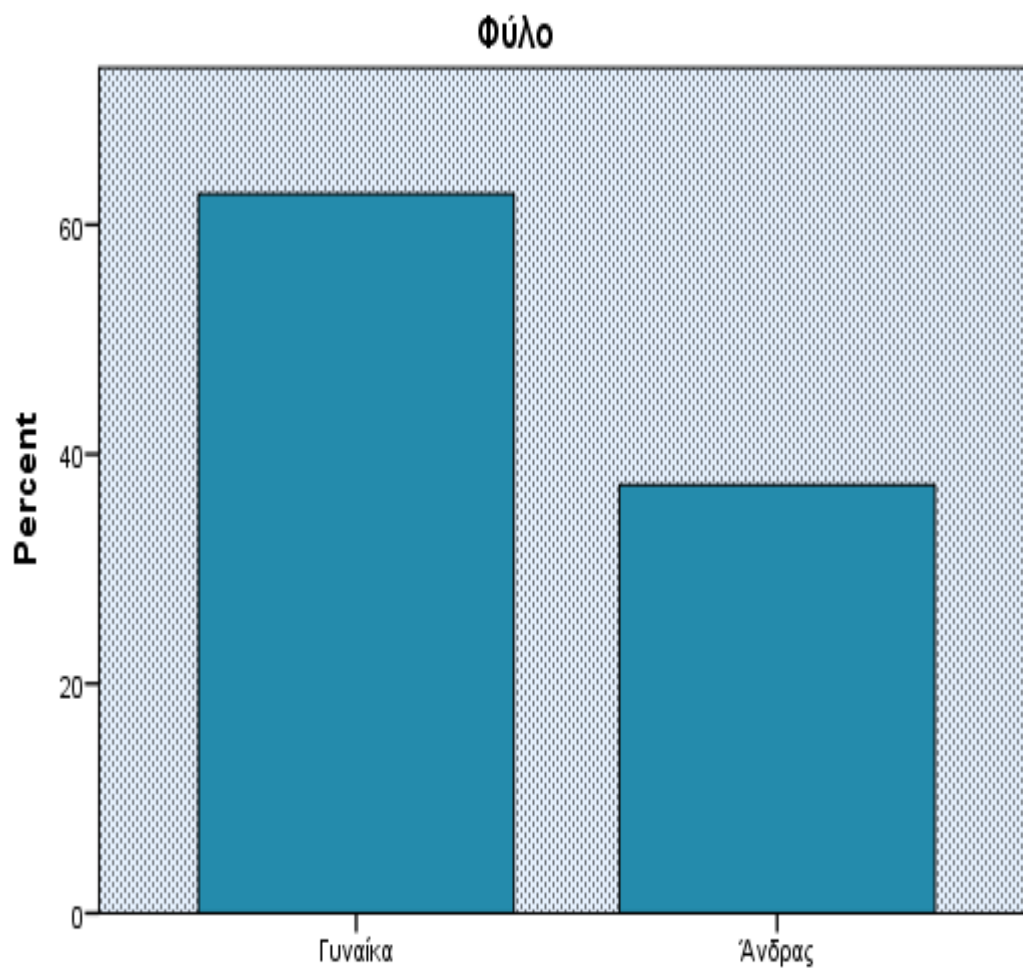
Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας σε συνάρτηση με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Η ανάλυση και η περιγραφή των αποτελεσμάτων παρατίθενται στη συνέχεια. Για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων γίνεται ταυτόχρονη παράθεση των αντίστοιχων γραφημάτων.

Ειδικότερα, στην αρχή παρουσιάζονται βασικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, δηλαδή το φύλο, η ηλικιακή ομάδα και το τελικό επίπεδο σπουδών, καθώς και η κύρια απασχόληση και το επάγγελμα των ερωτηθέντων. Στη συνέχεια, εξετάζεται η σχέση και ο βαθμός σχέσης των ερωτηθέντων με το θέατρο. Ακολούθως, παρατίθενται οι τρεις κατηγορίες ερωτήσεων και διαγραμμάτων που απαντούν και αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Η πρώτη κατηγορία ερωτήσεων εξετάζει αν το θέατρο επηρεάζει την προσωπικότητα και αλλάζει το χαρακτήρα όσων ασχολούνται ερασιτεχνικά με το θέατρο. Η δεύτερη κατηγορία διερευνά αν το θέατρο προσθέτει ή όχι κοινωνικές δεξιότητες στους ασχολούμενους με αυτό. Η τρίτη, και τελευταία, κατηγορία έχει να κάνει με τις γνώσεις που προσφέρει, ή όχι, το θέατρο και σε ποια πεδία αυτές εκτείνονται.

6.2 Δημογραφικά Στοιχεία

- Φύλο

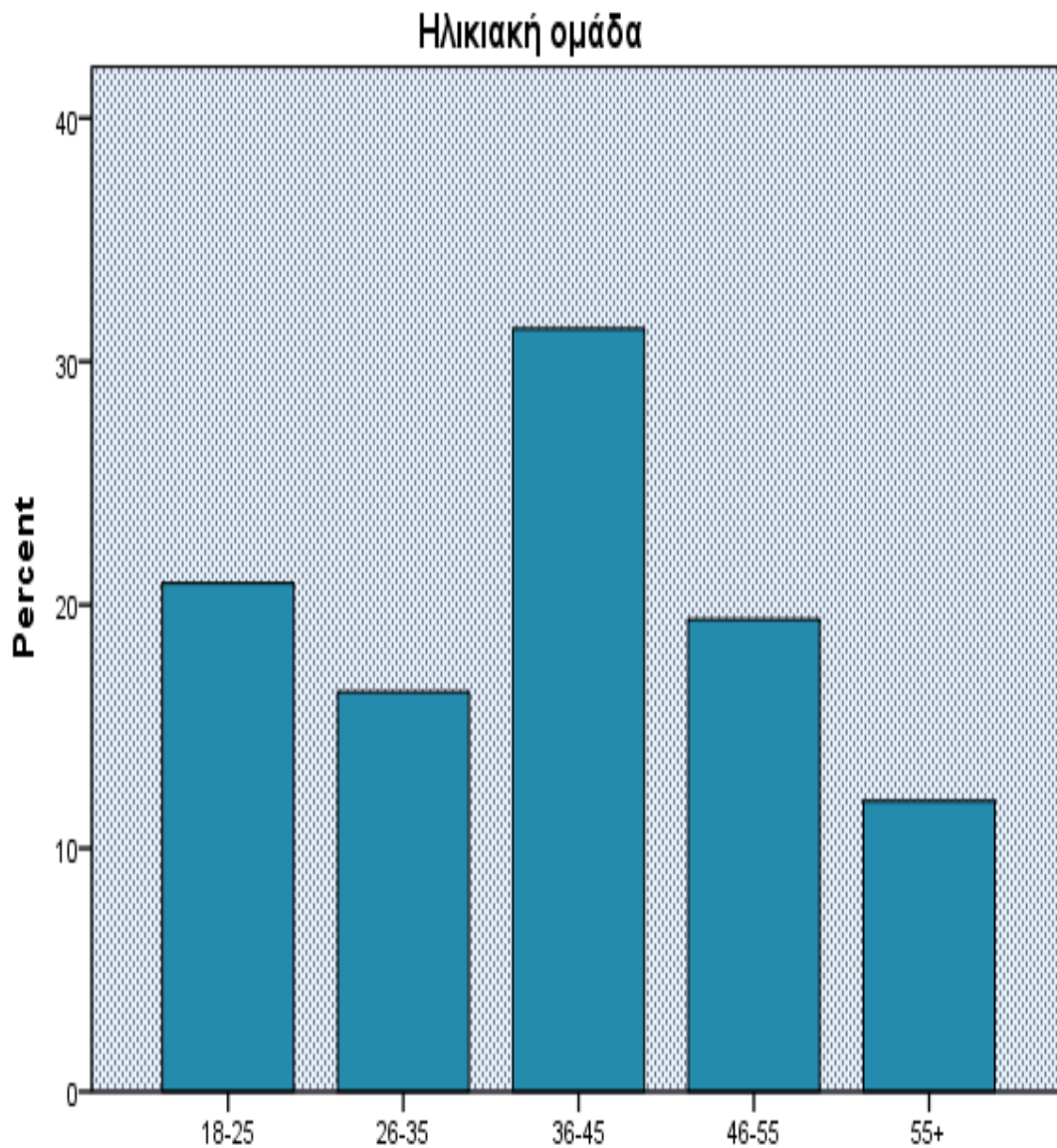
Γράφημα 1



Στην έρευνα συμμετείχαν ερασιτέχνες ηθοποιοί, με πλειοψηφία του γυναικείου φύλου έναντι του ανδρικού, όπως φαίνεται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 1.

- Ηλικιακή Ομάδα

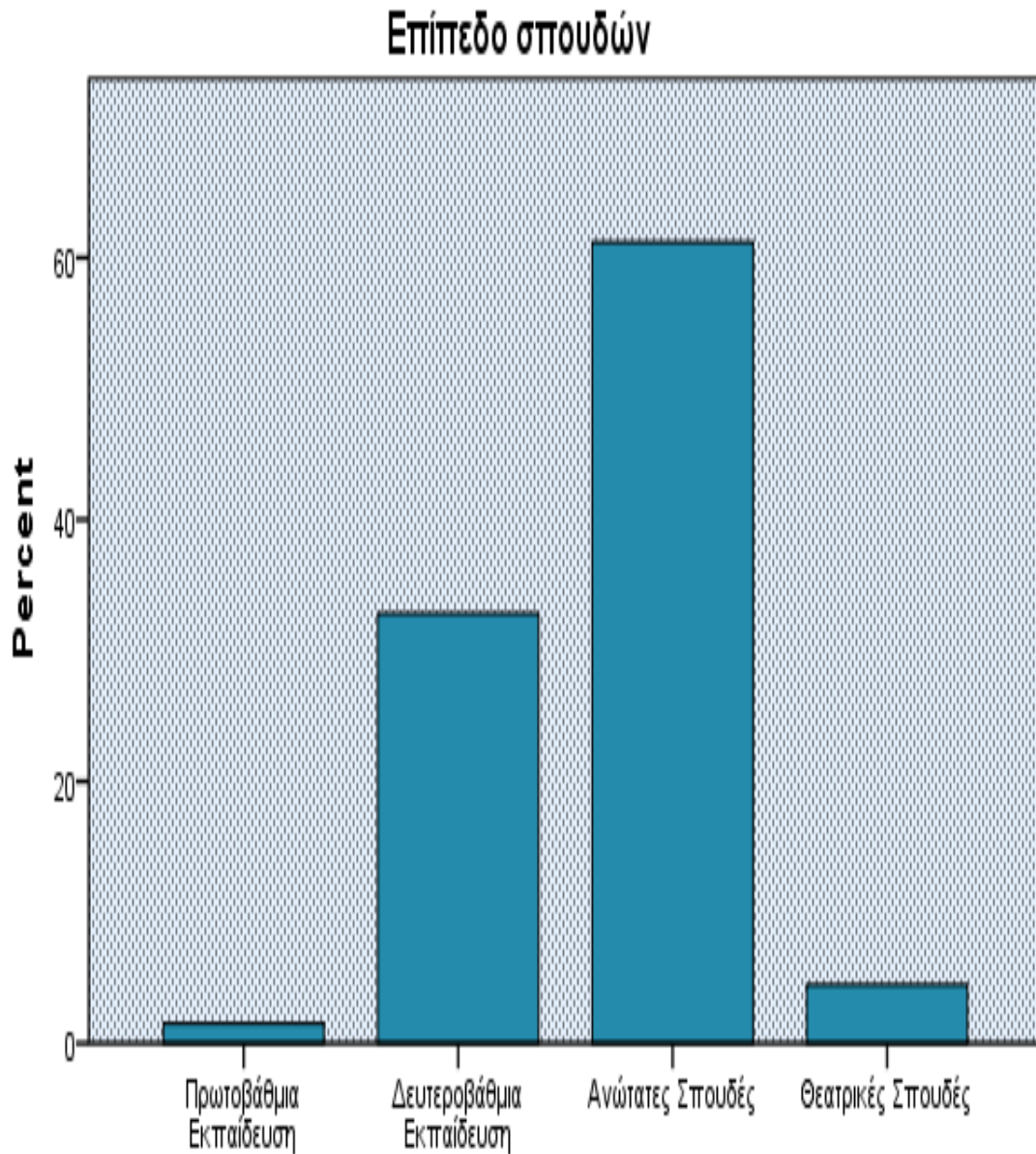
Γράφημα 2



Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 36-45. Στις άλλες τρεις ηλικιακές ομάδες, ο αριθμός των ερωτηθέντων κυμαίνεται στα ίδια περίπου επίπεδα. Πιο λίγα είναι τα άτομα ηλικίας από 55χρονών και πάνω.

- Επίπεδο Σπουδών

Γράφημα 3

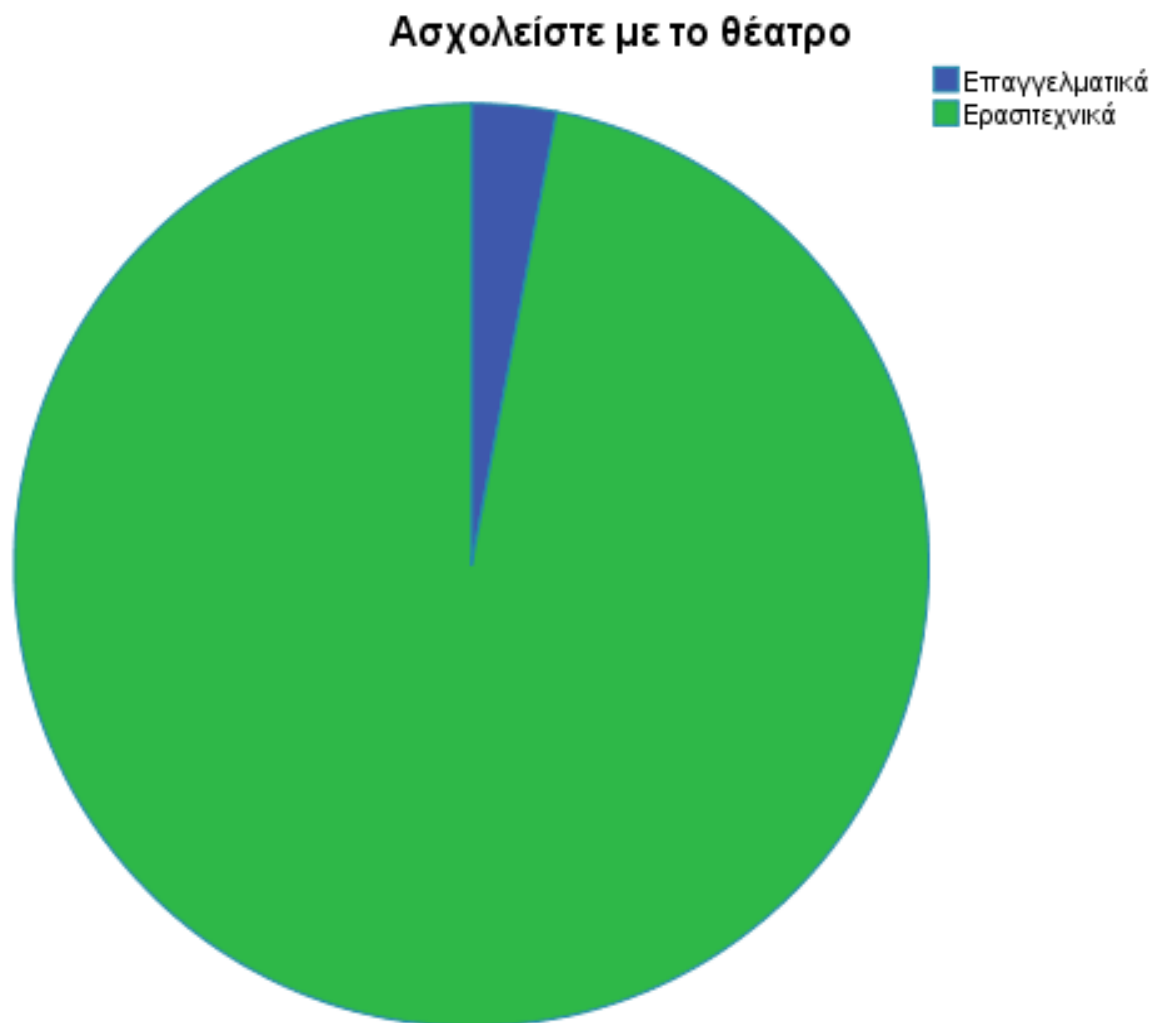


Όσον αφορά το τελικό επίπεδο σπουδών, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είχαν πραγματοποιήσει ανώτατες σπουδές ή ήταν απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης . Ελάχιστοι ήταν απόφοιτοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης , ενώ Θεατρικές Σπουδές είχε πραγματοποιήσει μόλις το 4,5%.

6.3 Εργασία και Ενασχόληση με το Θέατρο

- Ασχολία με το θέατρο

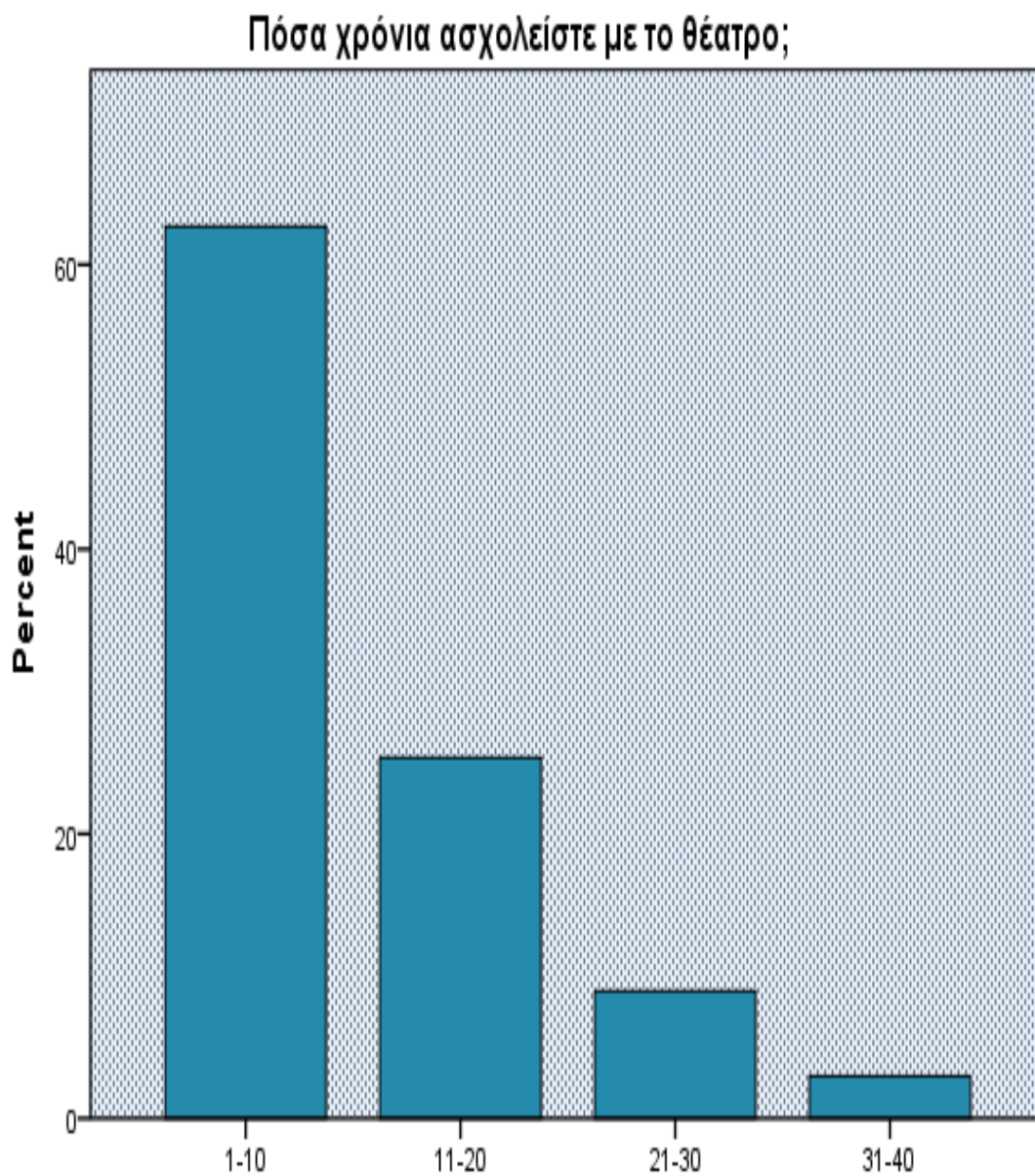
Γράφημα 4



Η συντριπτική πλειοψηφία (97%) των ερωτηθέντων ασχολείται ερασιτεχνικά με το θέατρο.

- Χρόνια ασχολίας με το θέατρο

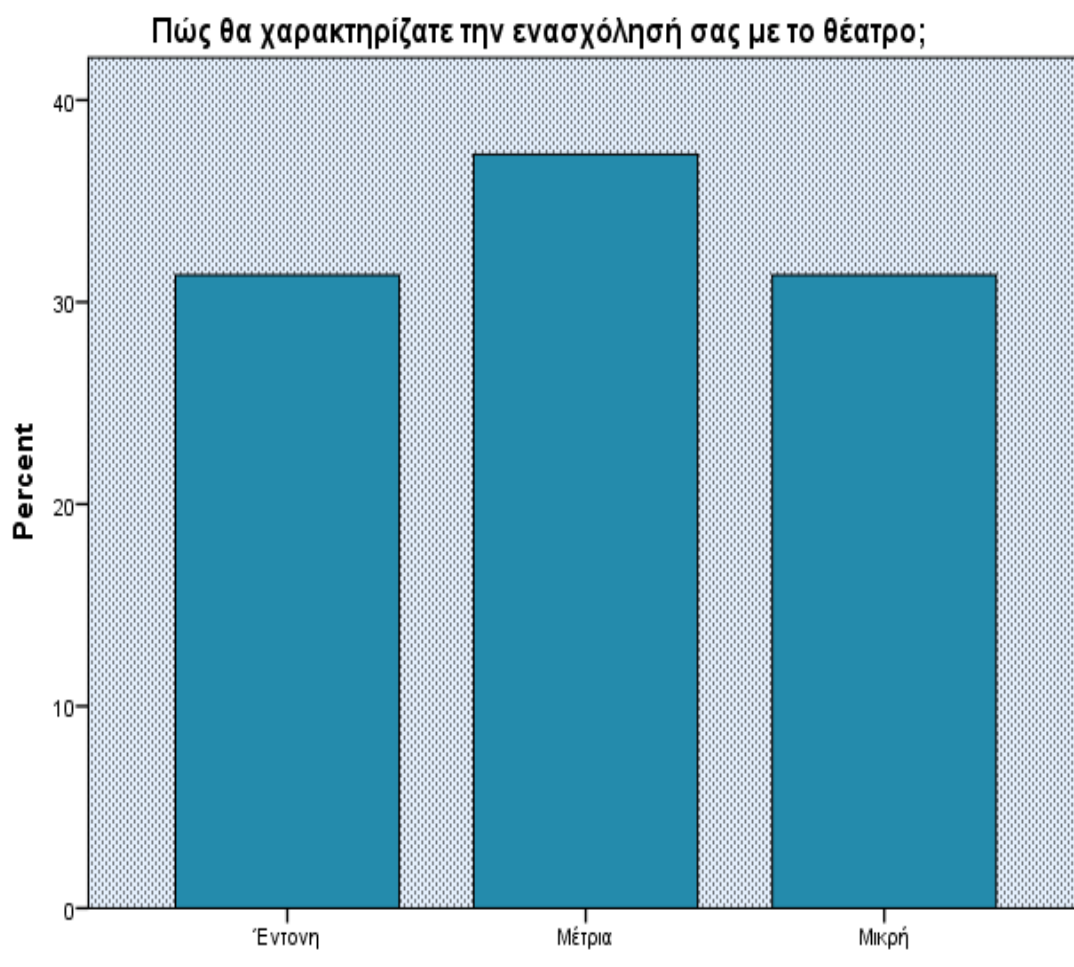
Γράφημα 5



Ο όγκος των συμμετοχόντων στην έρευνα ασχολείται με το θέατρο μέχρι 10 χρόνια και, αμέσως μετά, μέχρι 20 χρόνια . Αυτοί που ασχολούνται πάνω από 30 χρόνια είναι οι λιγότεροι.

- Βαθμός ασχολίας με το θέατρο

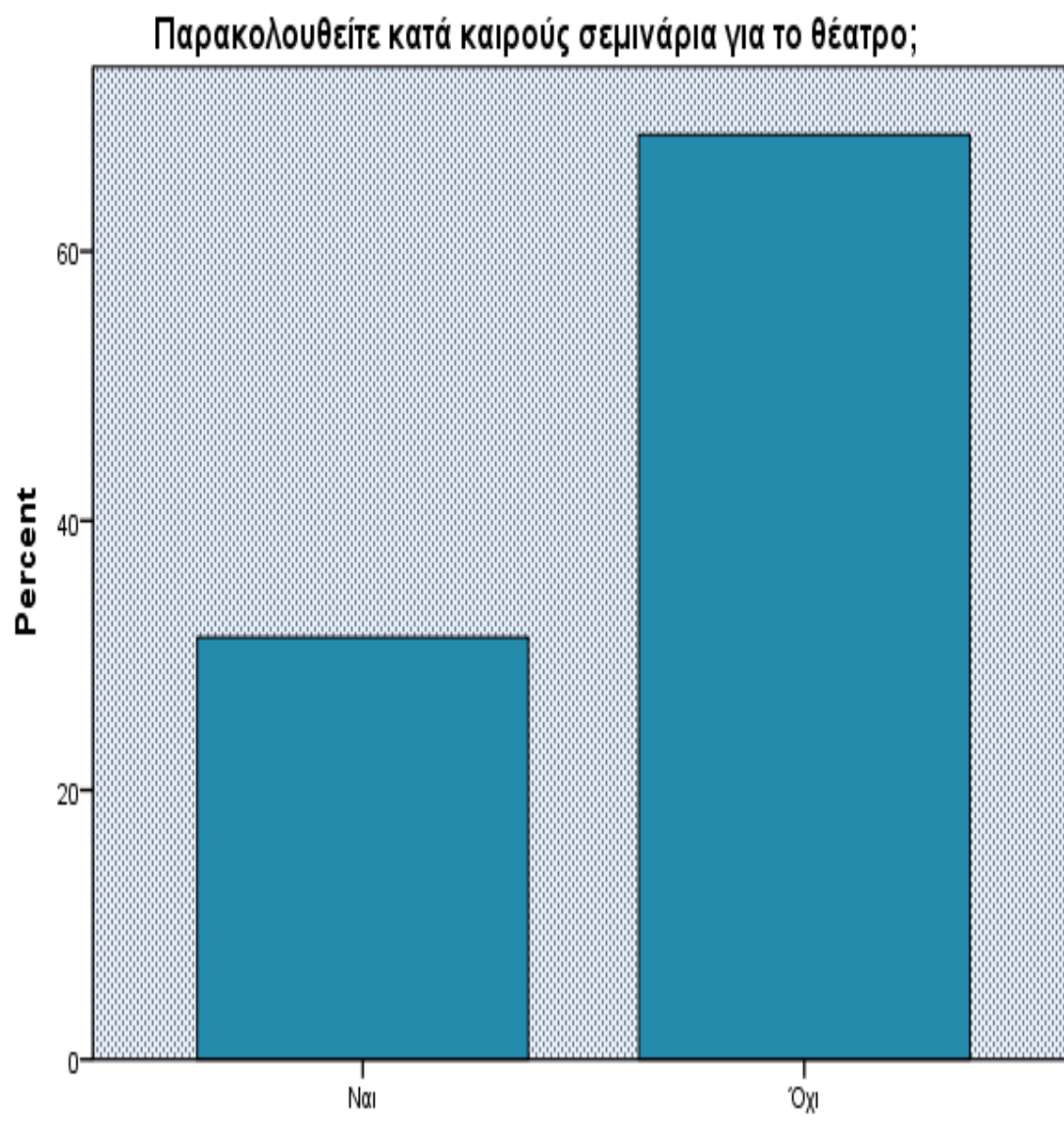
Γράφημα 6



Σε αυτή την ερώτηση τα ποσοστά, και για τις τρεις απαντήσεις, κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα με ελάχιστο προβάδισμα σε αυτούς που απάντησαν πως η ενασχόληση τους με το θέατρο είναι μετρίου βαθμού (37,3%).

- Σεμινάρια

Γράφημα 7

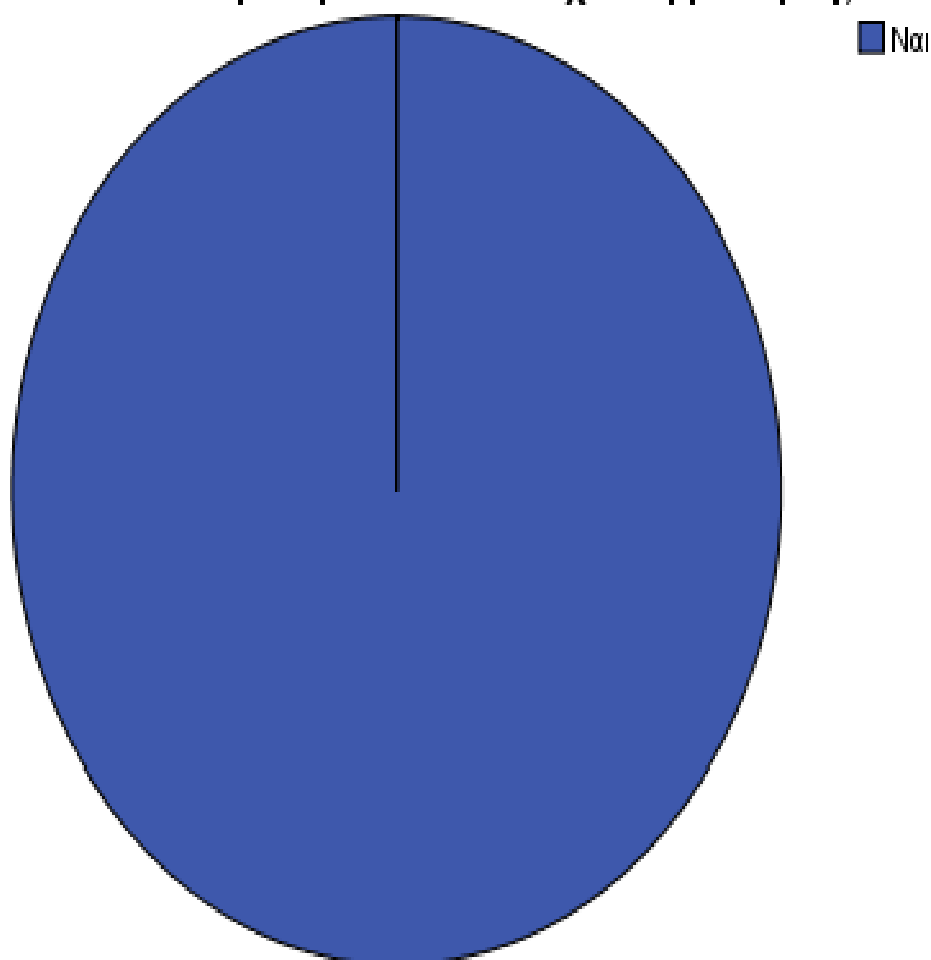


Στην ερώτηση εάν παρακολουθούν σεμινάρια σχετικά με το θέατρο, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων (68,7%) απάντησε πως δεν παρακολουθεί, σε αντίθεση με το 31,3% που παρακολουθεί.

- Περιβάλλον Μάθησης

Γράφημα 8

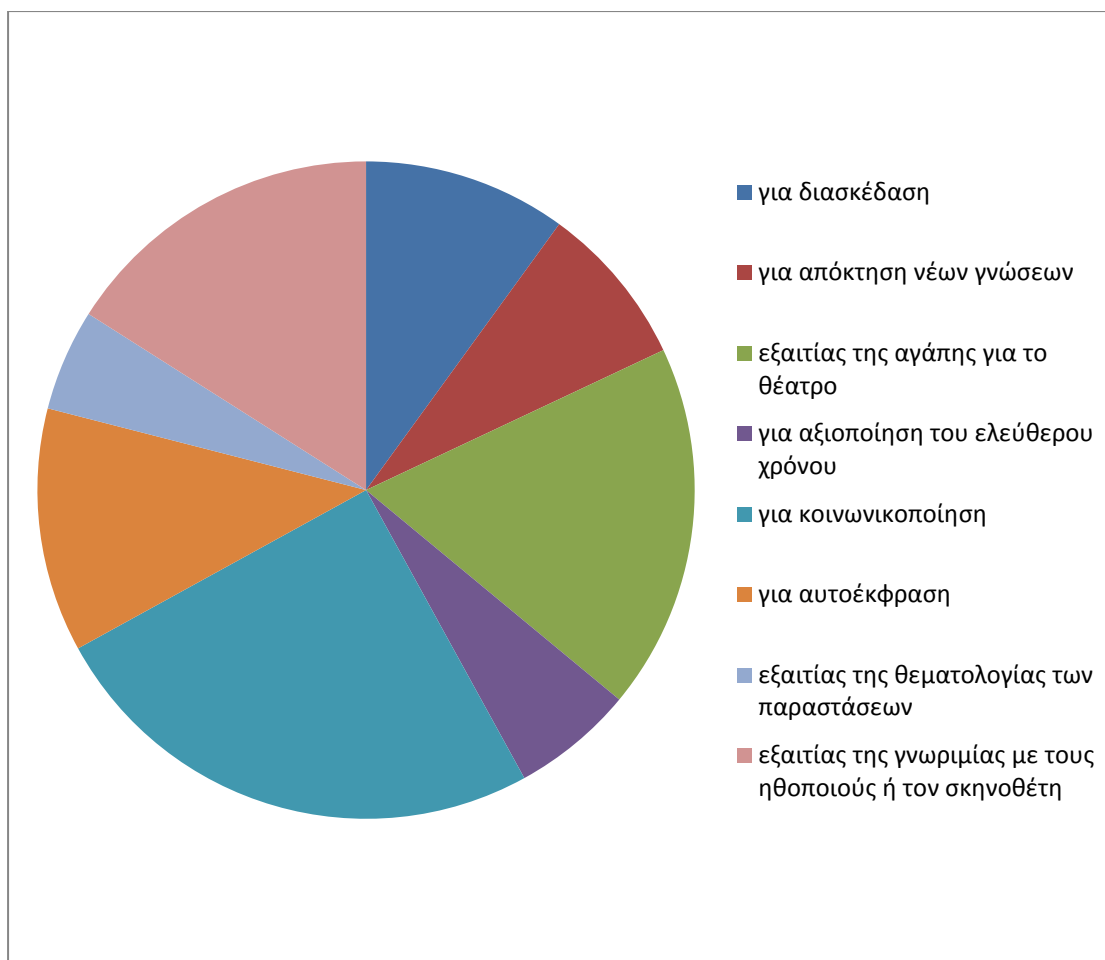
Είναι η ερασιτεχνική θεατρική ομάδα ένα περιβάλλον που μπορεί να επιτευχθεί η μάθηση;



Παρατηρούμε με τεράστιο ενδιαφέρον πως, το 100% των συμμετεχόντων στην έρευνά μας απαντούν πως η ερασιτεχνική ομάδα είναι ένα περιβάλλον που επιτυγχάνεται μάθηση.

- **Λόγοι συμμετοχής στη θεατρική ομάδα**

Γράφημα 9



Στην ανοικτή ερώτηση για τους λόγους που οι ερασιτέχνες ηθοποιοί ξεκίνησαν να ασχολούνται με το ερασιτεχνικό θέατρο, βλέπουμε μια ποικιλία απαντήσεων. Το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε για λόγους κοινωνικοποίησης και, αμέσως μετά, γιατί αγαπά το θέατρο. Άλλοι απάντησαν εξαιτίας της γνωριμίας τους με τους ηθοποιούς ή το σκηνοθέτη της ομάδας, όπως και για να μπορούν να εκφραστούν, για να διασκεδάσουν, για να αποκτήσουν νέες γνώσεις, για να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό απάντησε πως προσχώρησε στη θεατρική ομάδα επειδή του άρεσε η θεματολογία των παραστάσεων.

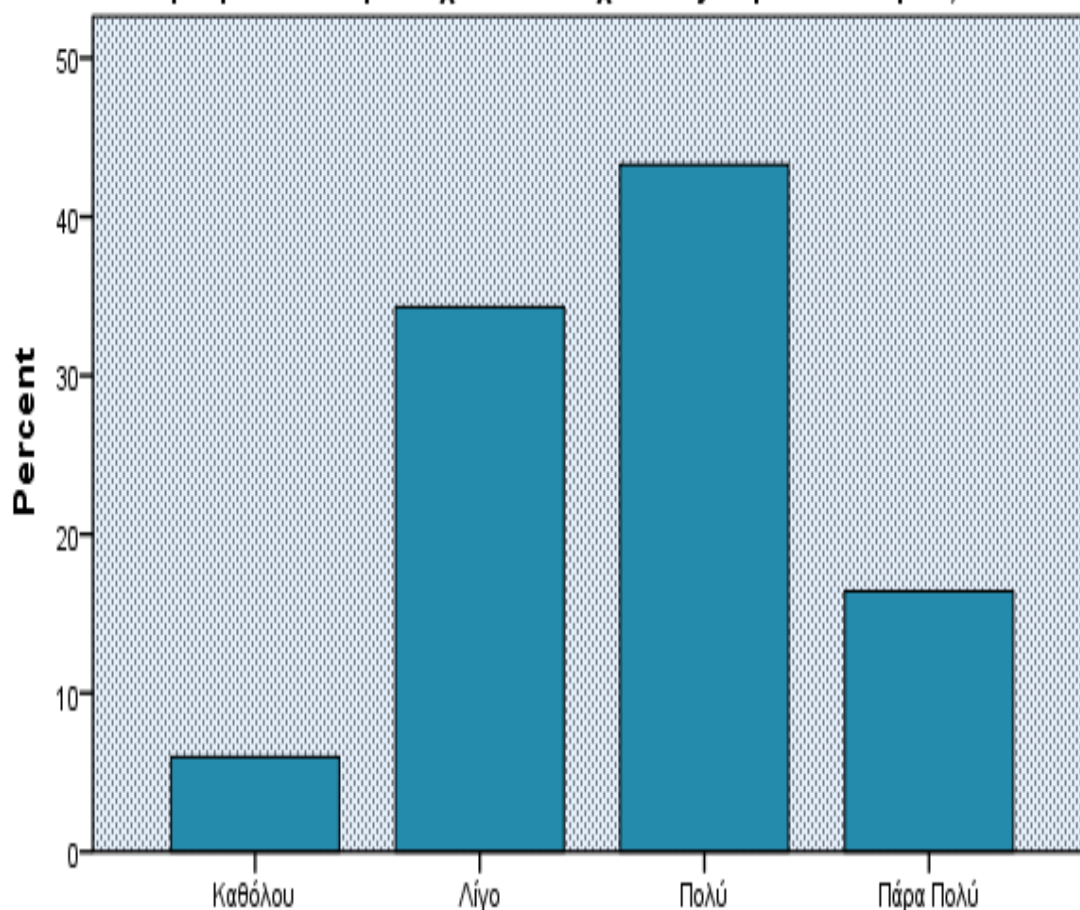
6.4 Αποτελέσματα της Συμμετοχής σε Ερασιτεχνικές Θεατρικές Ομάδες

6.4.1 ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

- Κριτική αντιμετώπιση εσφαλμένων παραδοχών

Γράφημα 10

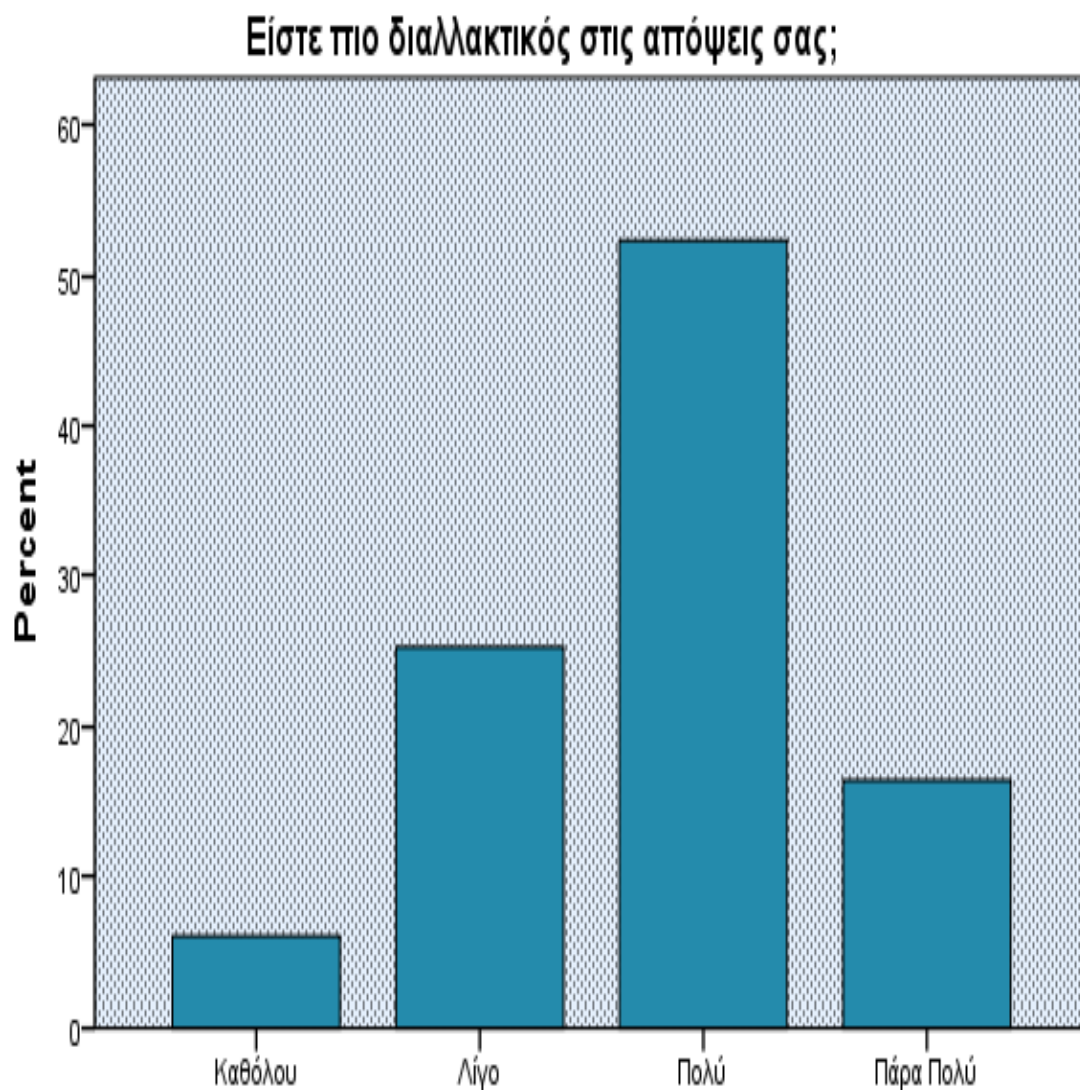
Έχει επιδράσει η επαφή σας με το θέατρο στην κριτική αντιμετώπιση εσφαλμένων παραδοχών που είχατε ως τώρα υιοθετήσει;



Στην ερώτηση εάν το θέατρο επιδρά στην κριτική αντιμετώπιση εσφαλμένων παραδοχών, το πλήθος των ερωτηθέντων απάντησε «πολύ». Δεύτερη σε ποσοστά είναι η απάντηση «λίγο». Μόλις το 6% απάντησε πως δεν δέχθηκε τέτοιου είδους επιρροή.

- Διαλλακτικότητα

Γράφημα 11

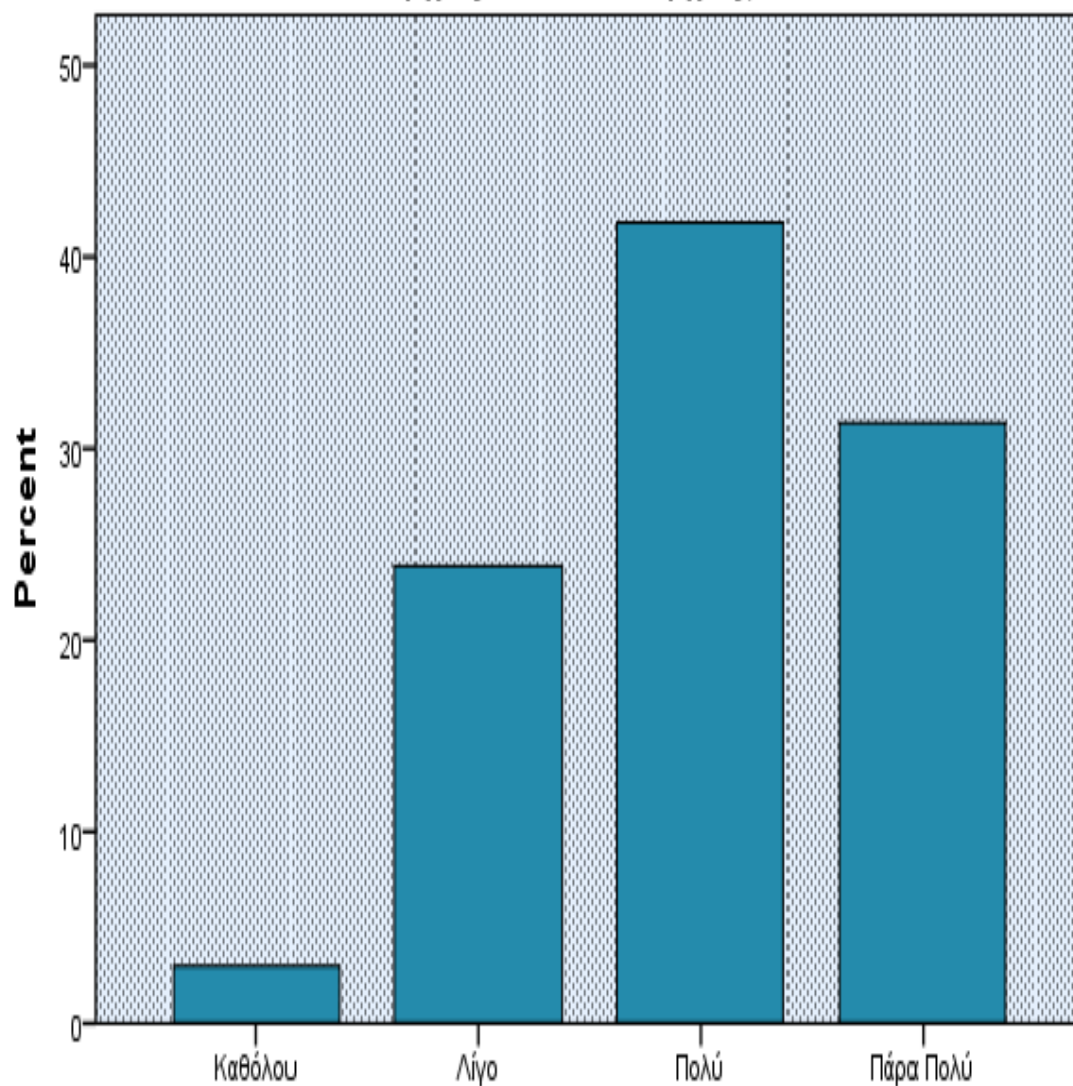


Σε αυτή την ερώτηση μόνο το 6% απάντησε πως δεν έγινε πιο διαλλακτικό στις απόψεις του μετά την επαφή του με το θέατρο, σε αντίθεση με το 52,2% που έδωσε την απάντηση «πολύ».

- Πειθαρχία-αυτοπειθαρχία

Γράφημα 12

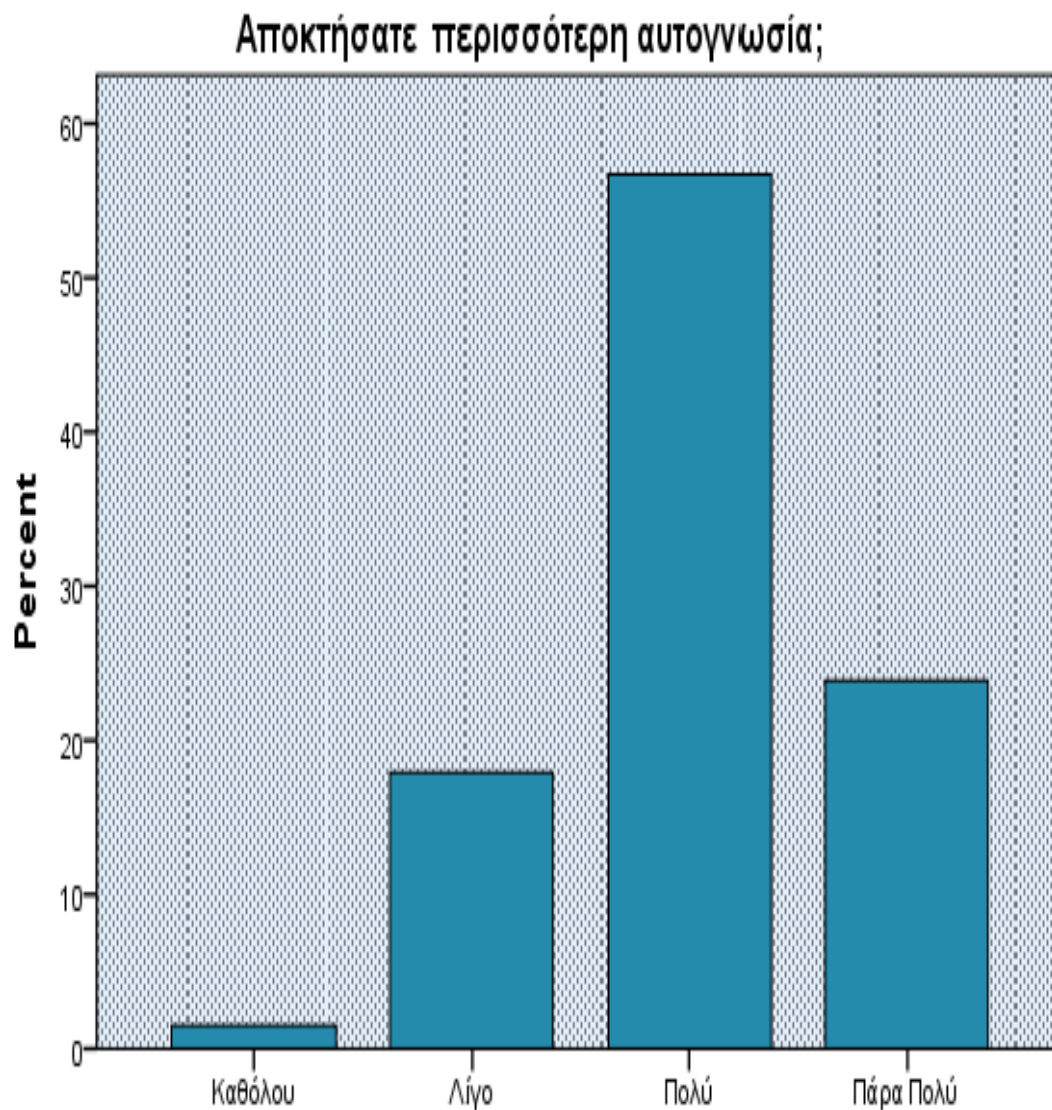
Η ενασχόληση σας με το θέατρο, σας προσέδωσε μεγαλύτερη ικανότητα πειθαρχίας - αυτοπειθαρχίας;



Η πειθαρχία - αυτοπειθαρχία είναι αποτέλεσμα της ενασχόλησης με το θέατρο, σύμφωνα με τα δύο μεγαλύτερα ποσοστά των ερωτηθέντων που έδωσαν τις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ».

- Αυτογνωσία

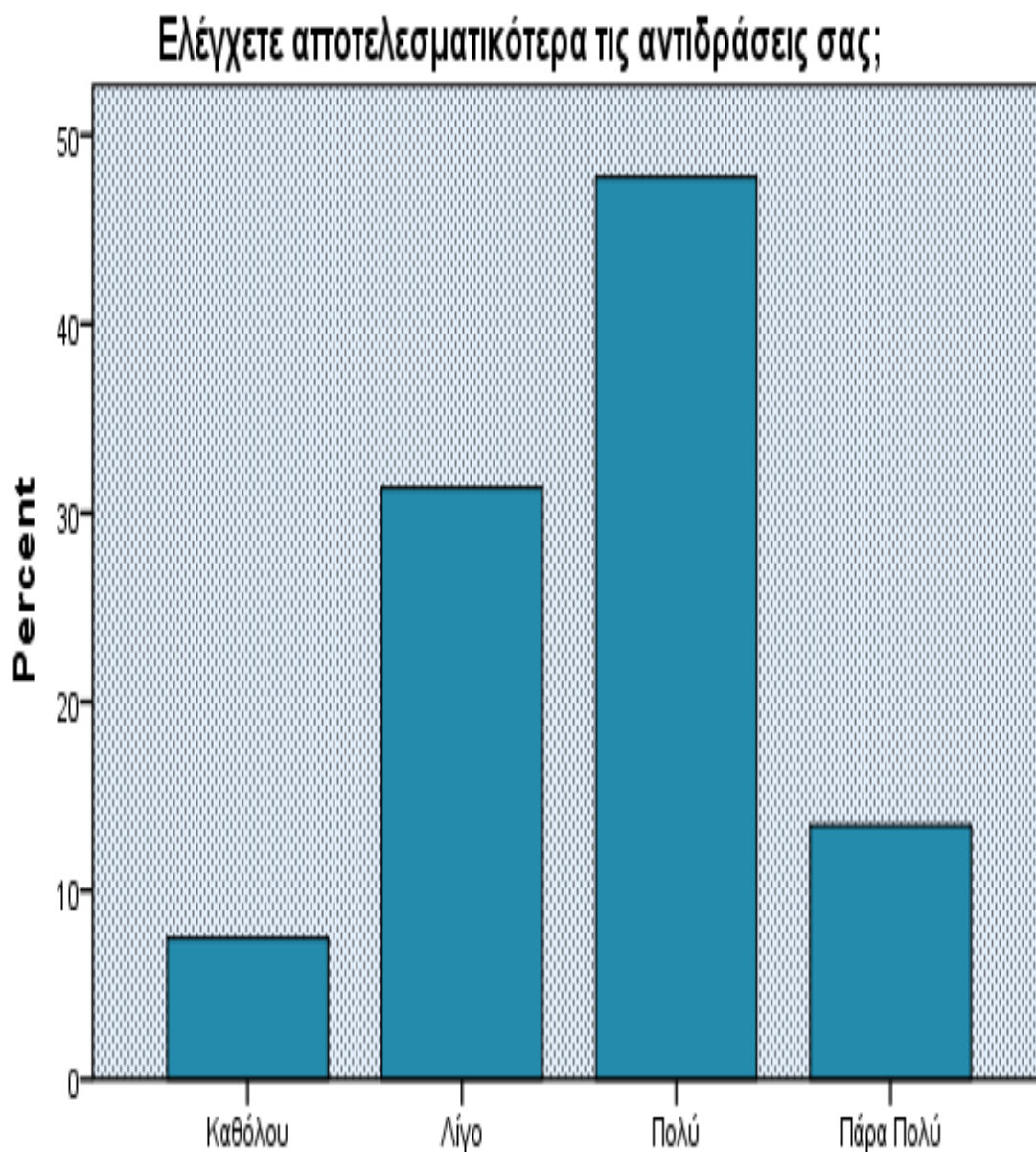
Γράφημα 13



Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων παραδέχεται πως, με την επαφή τους με το θέατρο, απέκτησαν «πολύ» περισσότερη αυτογνωσία και μαζί με αυτούς που απάντησαν «πάρα πολύ» κατακτούν το ποσοστό 80,9%.

- Αποτελεσματικότερες αντιδράσεις

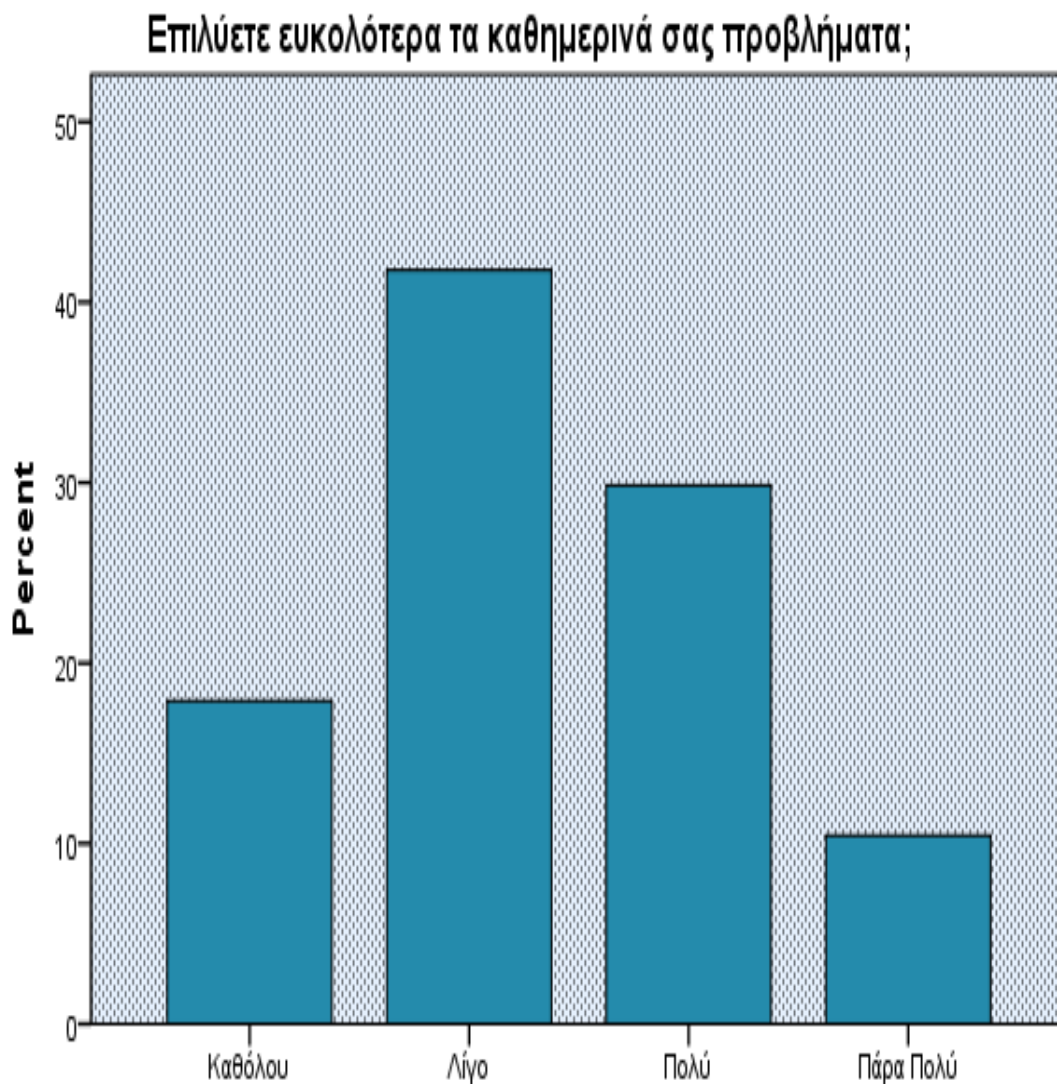
Γράφημα 14



Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων απαντά πως, μετά την ενασχόληση του με το θέατρο, ελέγχει «πολύ» πιο αποτελεσματικά τις αντιδράσεις του. Δεύτερη έρχεται η απάντηση «λίγο» και μόλις το 7,5% απαντά «καθόλου» σε αυτή την ερώτηση.

- Ευκολότερη επίλυση προβλημάτων

Γράφημα 15

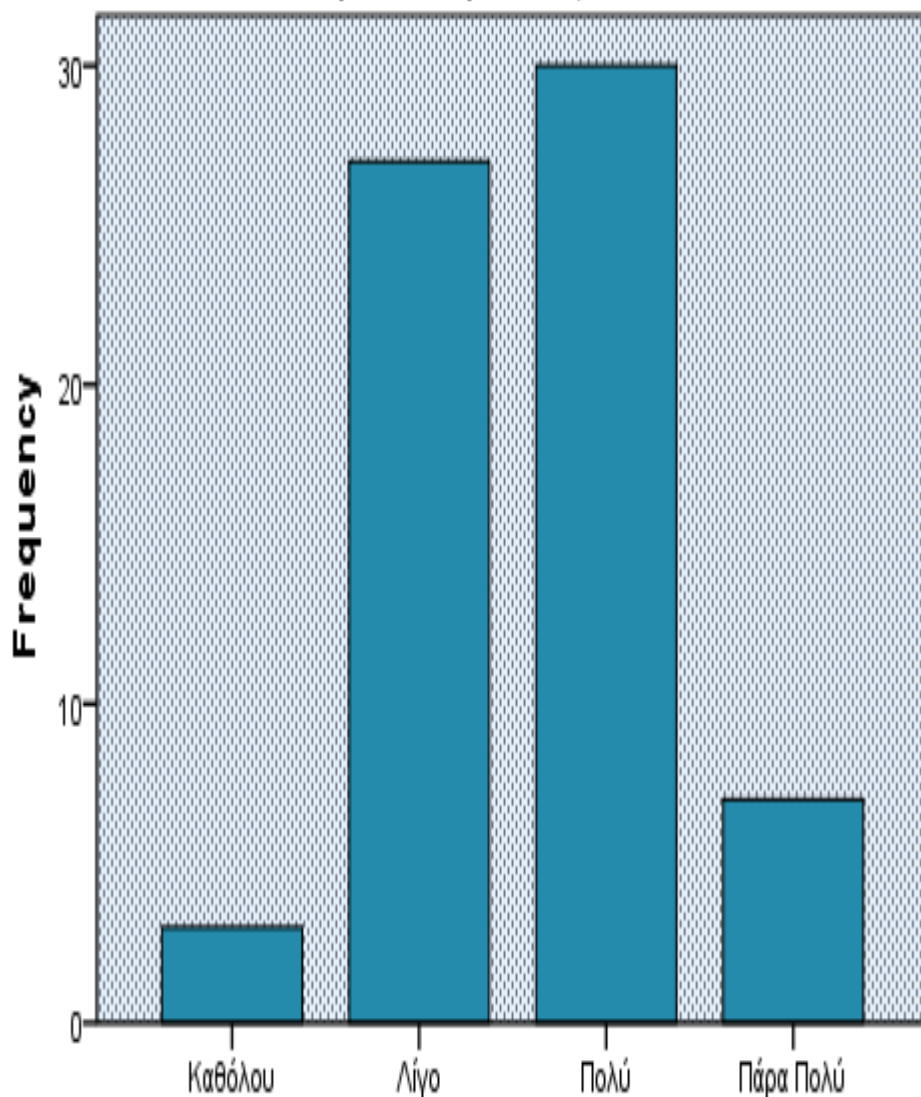


Σε αυτή την ερώτηση οι πιο πολλοί θεωρούν πως «λίγο» συνεισέφερε η ενασχόληση με το θέατρο στην ευκολότερη αντιμετώπιση των καθημερινών του προβλημάτων. Μετά έρχεται η ομάδα όσων απάντησαν «πολύ».

- Αποτελεσματικότερη αντίδραση σε ερεθίσματα

Γράφημα 16

Αντιδράτε αποτελεσματικότερα στα ίδια ερεθίσματα σε σχέση με το παρελθόν;

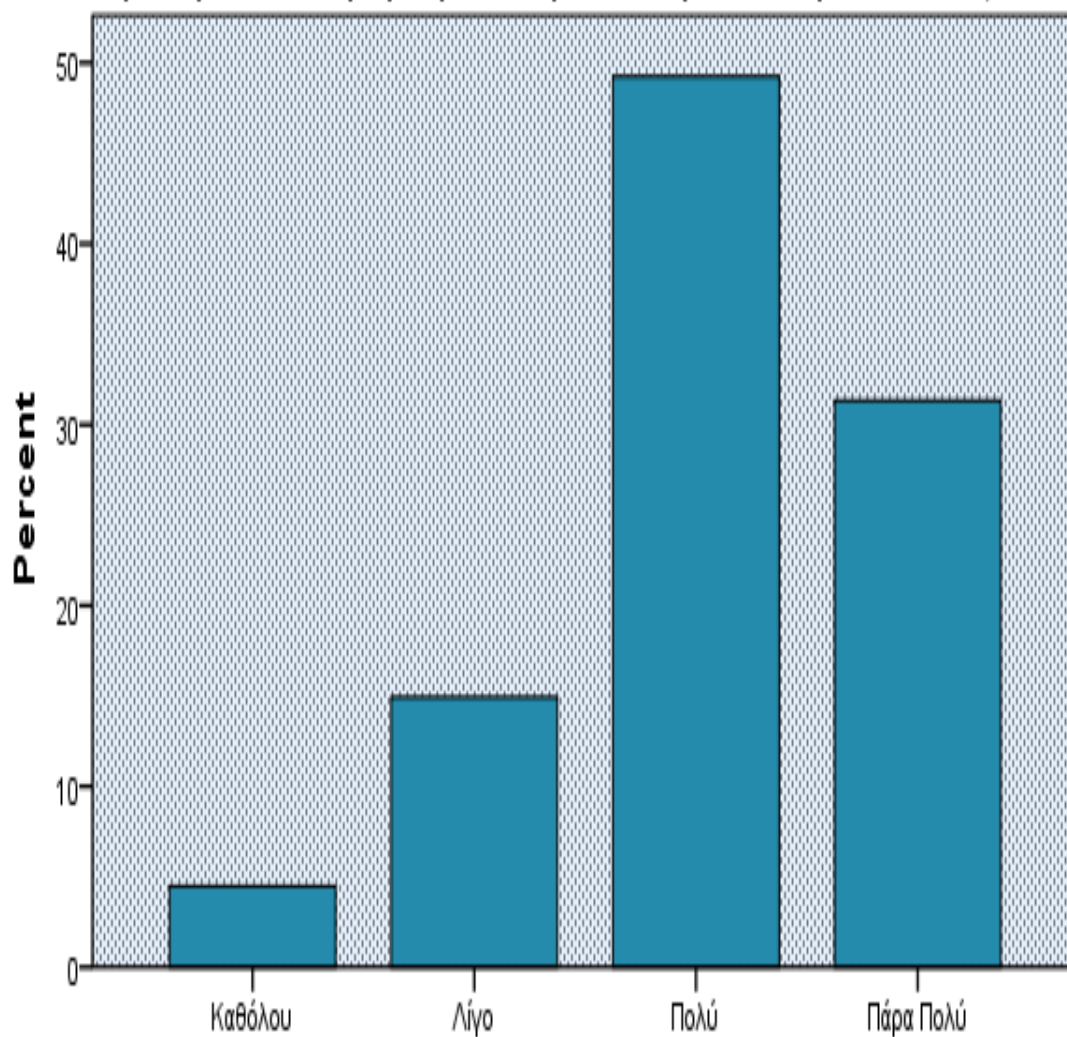


Στην ερώτηση αν το θέατρο βοηθά στο να αντιδρούν οι ασχολούμενοι με αυτό αποτελεσματικότερα στα ίδια ερεθίσματα σε σχέση με παλιότερα, οι περισσότεροι απαντούν «πολύ» με πολύ μικρή διαφορά με αυτούς που απαντούν «λίγο». Ελάχιστοι είναι αυτοί που απάντησαν «καθόλου».

- Τρόπος διασκέδασης

Γράφημα 17

Παρατηρείτε αλλαγή στον τρόπο διασκέδασής σας, με προσανατολισμό στην παρακολούθηση περισσότερων θεατρικών παραστάσεων;

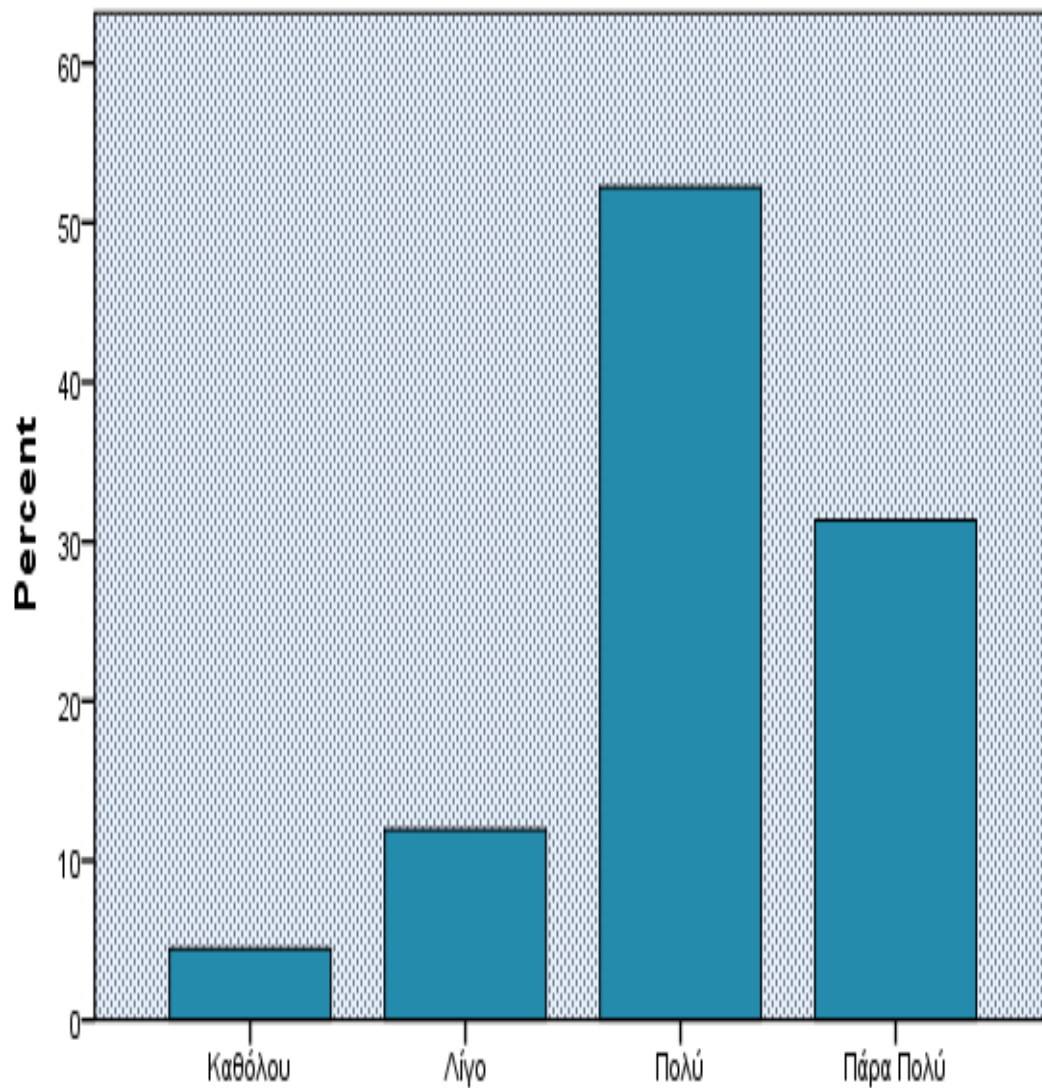


Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων απαντά πως η διασκέδασή τους προσανατολίζεται «πολύ» και «πάρα πολύ» στην παρακολούθηση περισσότερων θεατρικών παραστάσεων σε σχέση με το παρελθόν.

- Εμπλουτισμός εμπειριών

Γράφημα 18

Εμπλούτισε η συμμετοχή σας σε μια θεατρική παράσταση τις εμπειρίες σας σε καταστάσεις που δεν έχετε προσωπικά βιώσει;

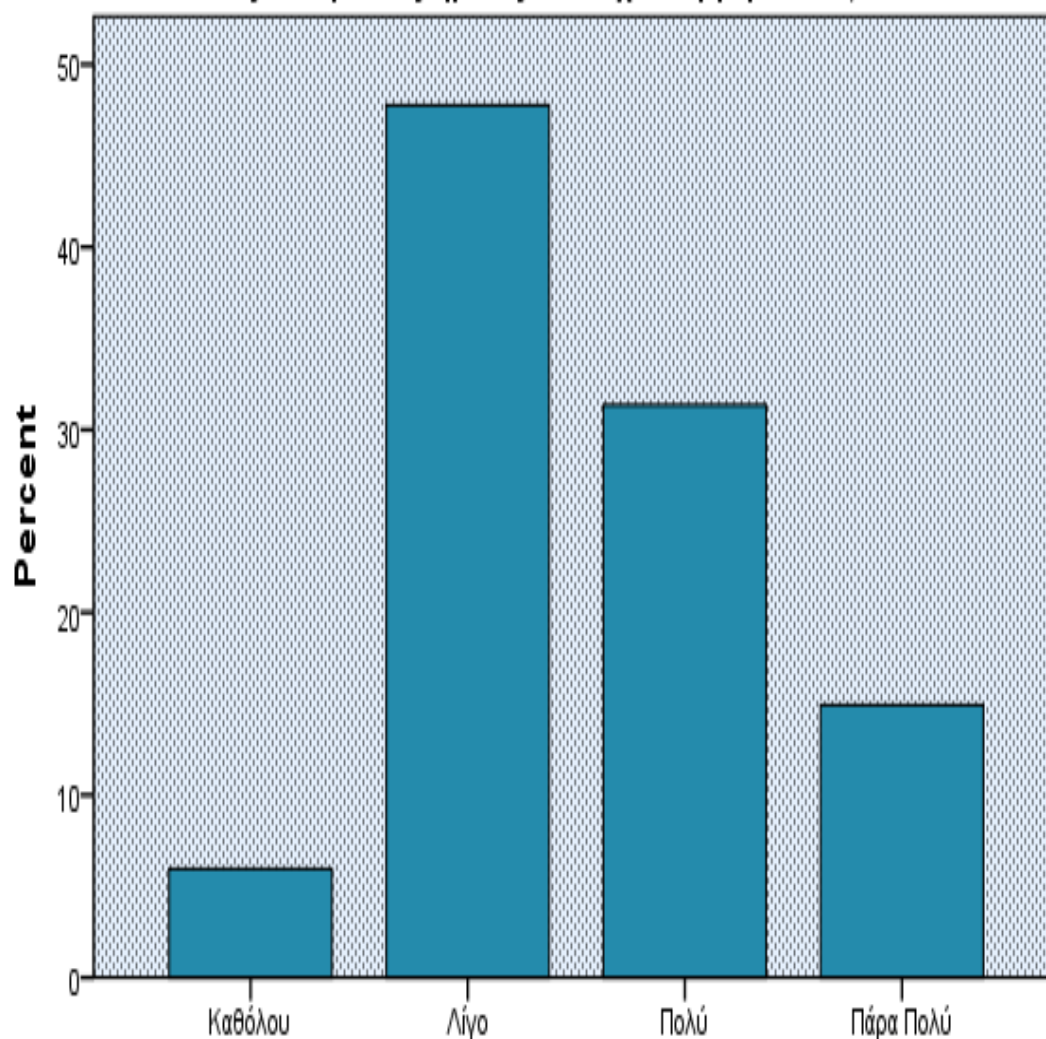


Οι εμπειρίες των συμμετεχόντων στο θέατρο, σε καταστάσεις που δεν έχουν βιώσει, εμπλουτίζονται με την εμπλοκή τους με αυτό, σύμφωνα με τους πιο πολλούς ερωτηθέντες που έδωσαν τις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ».

- Αντιδράσεις ανάλογες των θεατρικών ηρώων

Γράφημα 19

Έχετε ποτέ αντιδράσει σε ερεθίσματα της καθημερινής ζωής ανάλογα με τους θεατρικούς ήρωες που έχετε ερμηνεύσει;

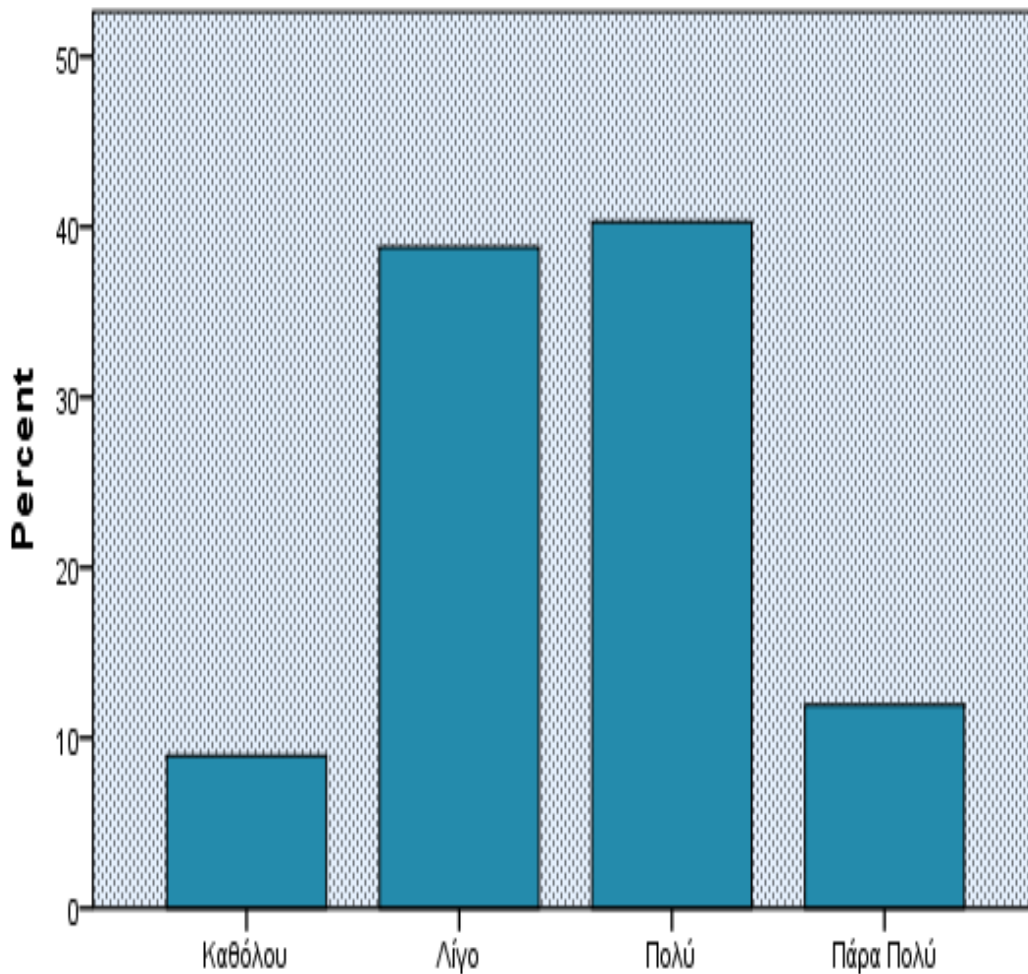


Το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «λίγο» στην ερώτηση αν έχει αντιδράσει ποτέ ανάλογα με θεατρικούς ήρωες. Οι επόμενες στη σειρά απαντήσεις είναι «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ μόνο το 6% απάντησε «καθόλου».

- Παραλληλισμός καθημερινών καταστάσεων με θεατρικά έργα

Γράφημα 20

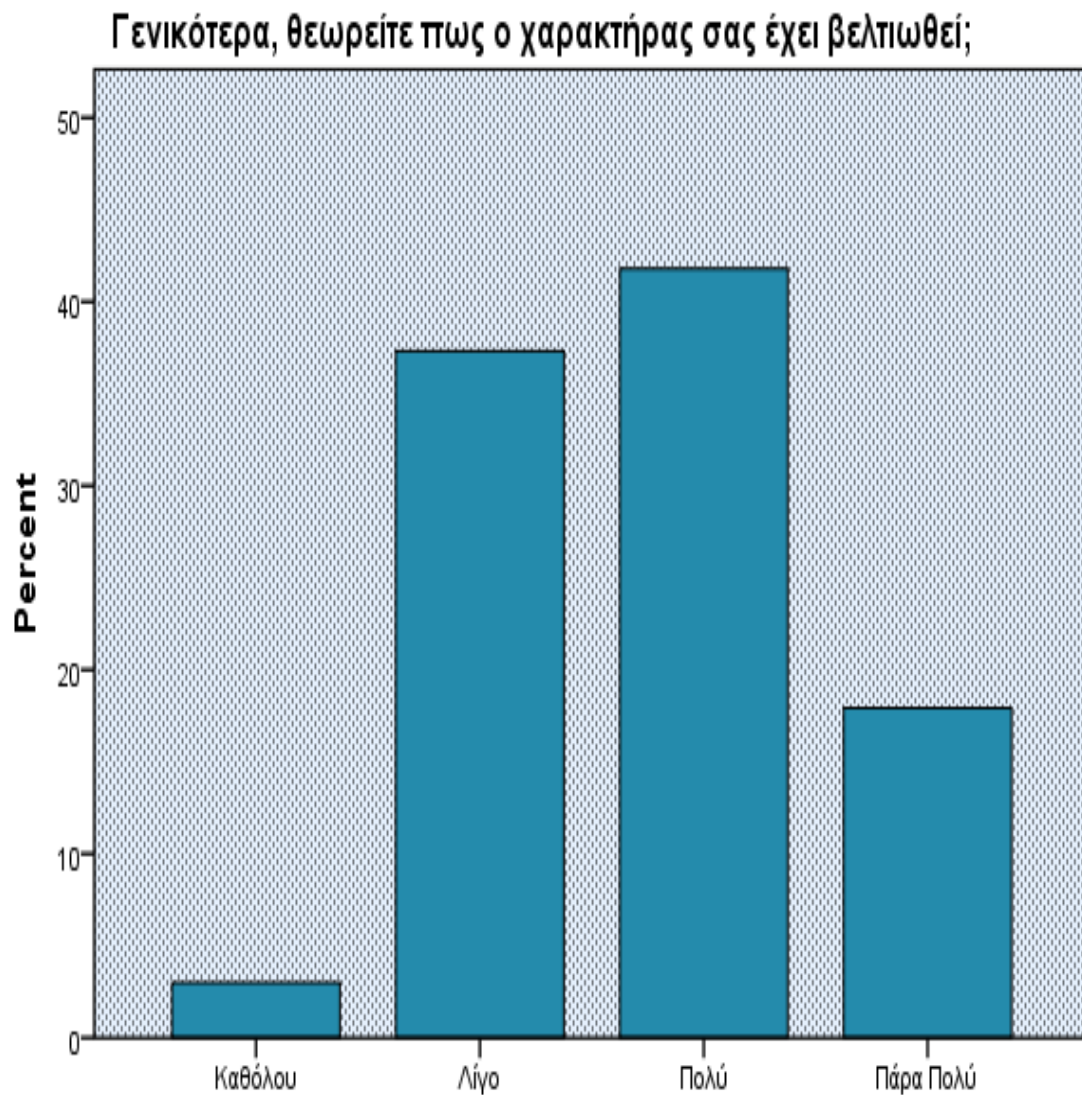
Παραλληλίζετε τις καταστάσεις που ζείτε με ανάλογες καταστάσεις σε θεατρικά έργα;



Σε αυτή την ερώτηση σχετικά με το αν η εμπλοκή με τα θεατρικά έργα, παρασύρει τον εμπλεκόμενο να παραλληλίζει καταστάσεις της καθημερινότητάς του με αυτά, παρατηρείται μια σχετική ισοψηφία στις απαντήσεις «πολύ» και «λίγο» με την πρώτη να υπερτερεί λιγάκι.

- Βελτίωση χαρακτήρα

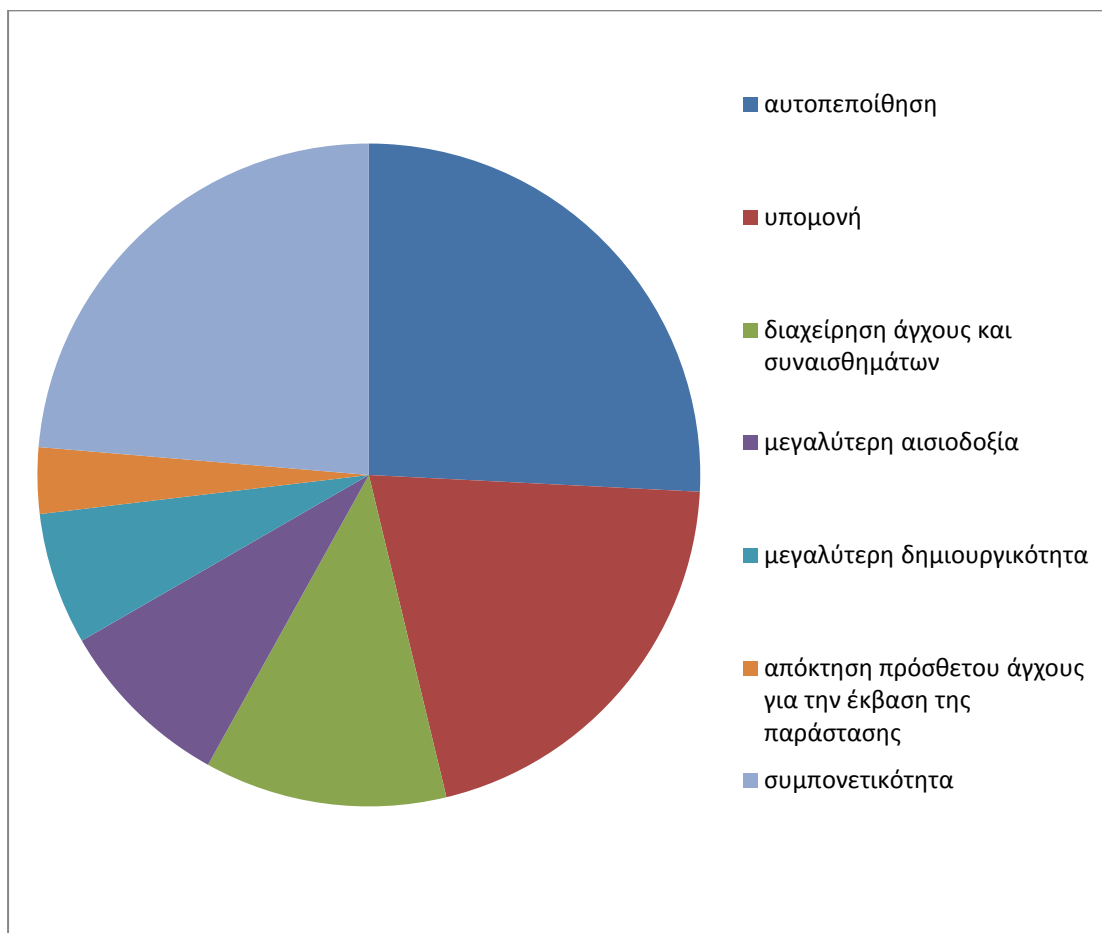
Γράφημα 21



Το 3% μόνο πιστεύει πως η ενασχόληση με το θέατρο δεν έχει επιφέρει καμία βελτίωση στο χαρακτήρα του. Σε αντίθεση, ο μεγαλύτερος αριθμός των ερωτηθέντων πιστεύει πως ο χαρακτήρας του έχει βελτιωθεί «πολύ».

- **Αλλαγές στο χαρακτήρα**

Γράφημα 22



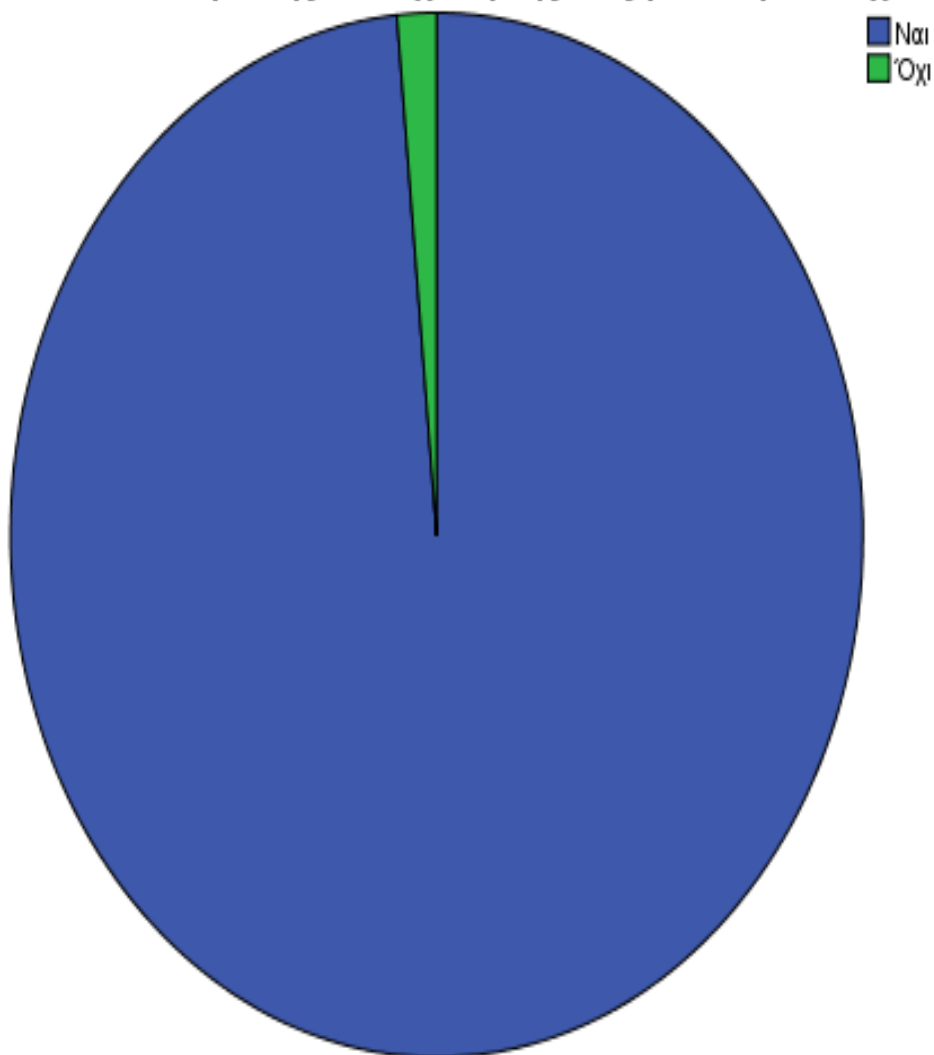
Στην ανοιχτή ερώτηση για το ποιες αλλαγές βλέπουν οι ίδιοι οι ερασιτέχνες ηθοποιοί στο χαρακτήρα τους, υπάρχει ποικιλία απαντήσεων. Αρχικά, απομονώσαμε τις απαντήσεις που ήταν ίδιες με τις απαντήσεις στις κλειστές ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας (π.χ. την διαλλακτικότητα που την βλέπουμε στην ερώτηση 12). Το 24% απάντησε πως απέκτησε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, το 19% υπομονή, το 11% έμαθε να διαχειρίζεται καλύτερα το άγχος και τα συναισθήματά του, το 22% έγινε πιο συμπνευτικό, το 12% πιο αισιόδοξο απέναντι στη ζωή, το 9% πιο δημιουργικό και με περισσότερη φαντασία. Παρατηρούμε, με ενδιαφέρον, πως έχουμε και μια αρνητική αλλαγή στο 3% που είναι το πρόσθετο άγχος για το αποτέλεσμα της παράστασης.

6.4.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

- Κοινωνικές δεξιότητες

Γράφημα 23

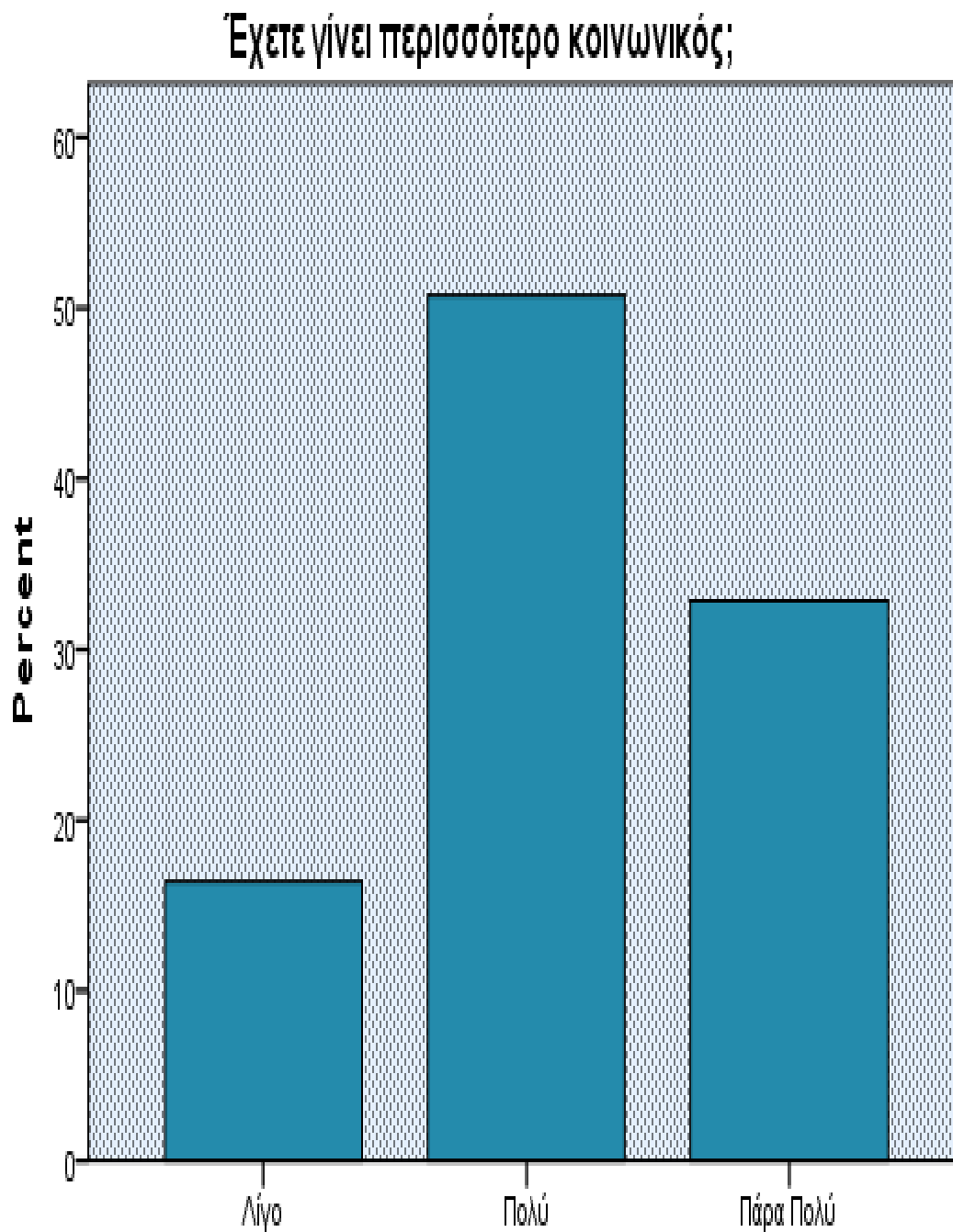
Πιστεύετε πως αναπτύσσετε κοινωνικές δεξιότητες ως αποτέλεσμα της ενασχόλησης σας με το ερασιτεχνικό θέατρο;



Το συντριπτικό 98,5% πιστεύει πως η ενασχόληση με το θέατρο αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου.

- Κοινωνικότητα

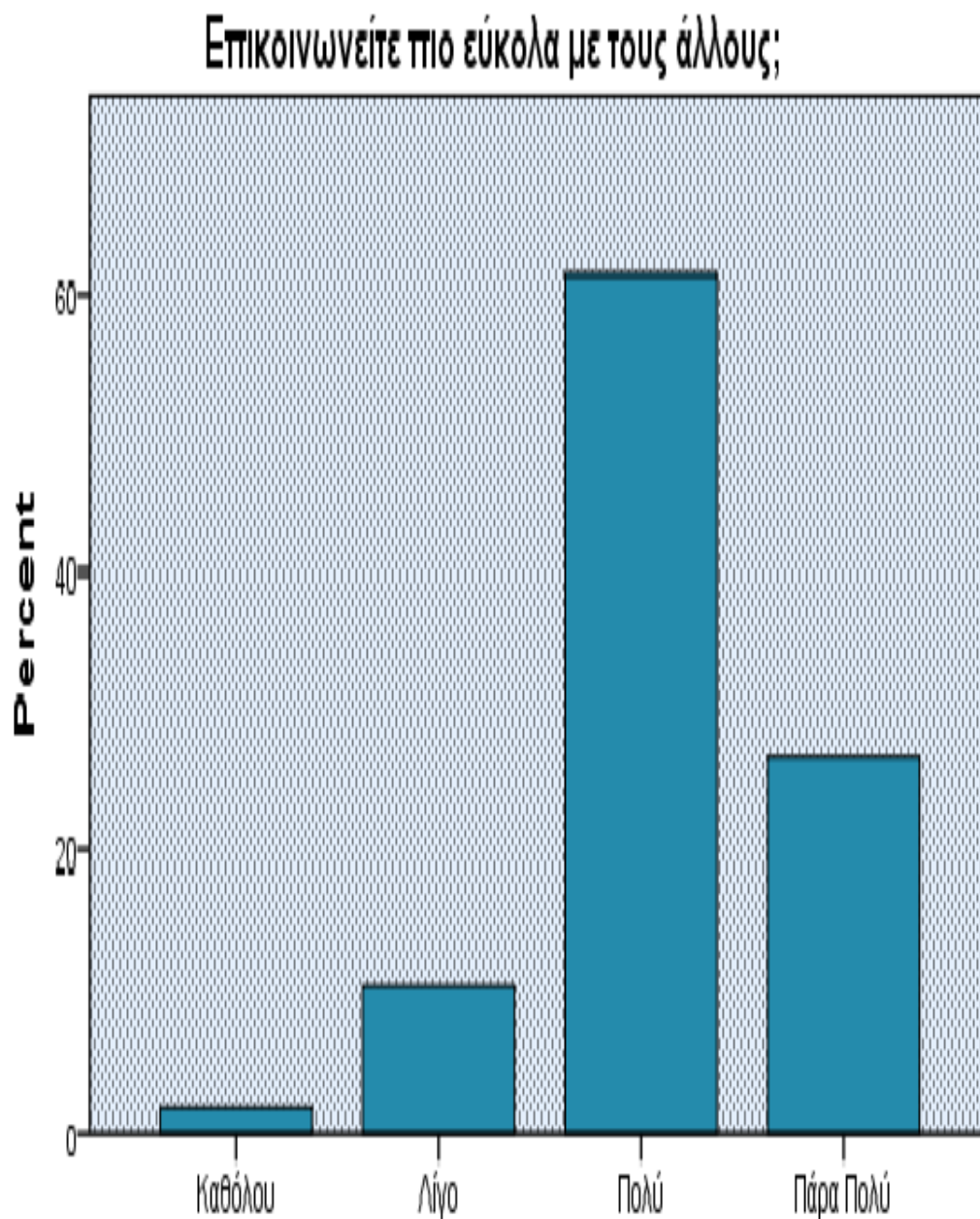
Γράφημα 24



Παρατηρούμε, με ενδιαφέρον, πως κανείς δεν έδωσε αρνητική απάντηση στην ερώτηση αν με το θέατρο έγινε πιο κοινωνικός. Αντίθετα, 83,5% είναι το άθροισμα των απαντήσεων «πολύ» και «πάρα πολύ».

- **Επικοινωνία**

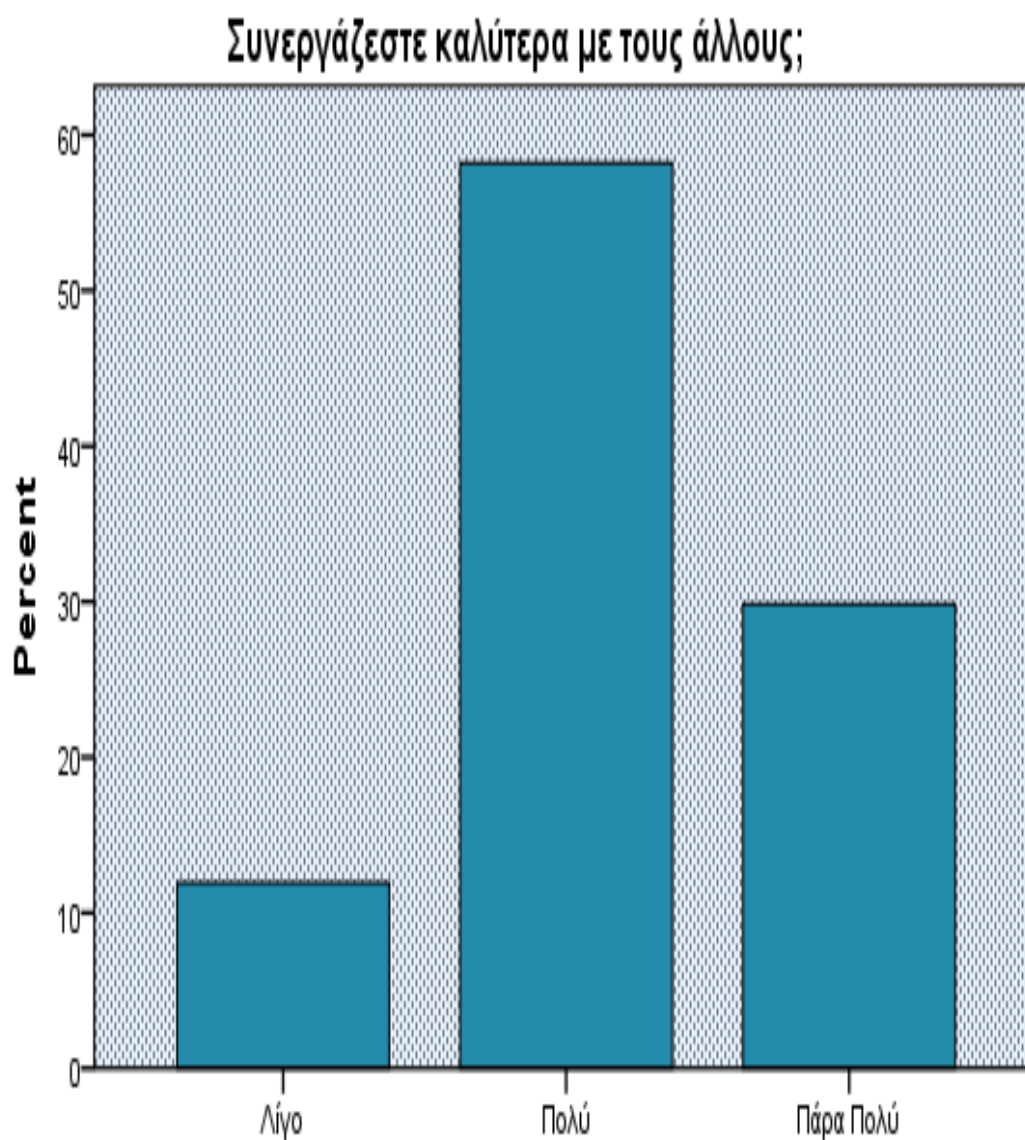
Γράφημα 25



Με την απάντηση «πολύ» και «πάρα πολύ» η πλειοψηφία υποστηρίζει πως η ενασχόληση με το θέατρο βελτιώνει την επικοινωνία με τους άλλους σε αντίθεση με μόλις το 1,5% που διαφωνεί με αυτό.

- Συνεργασία

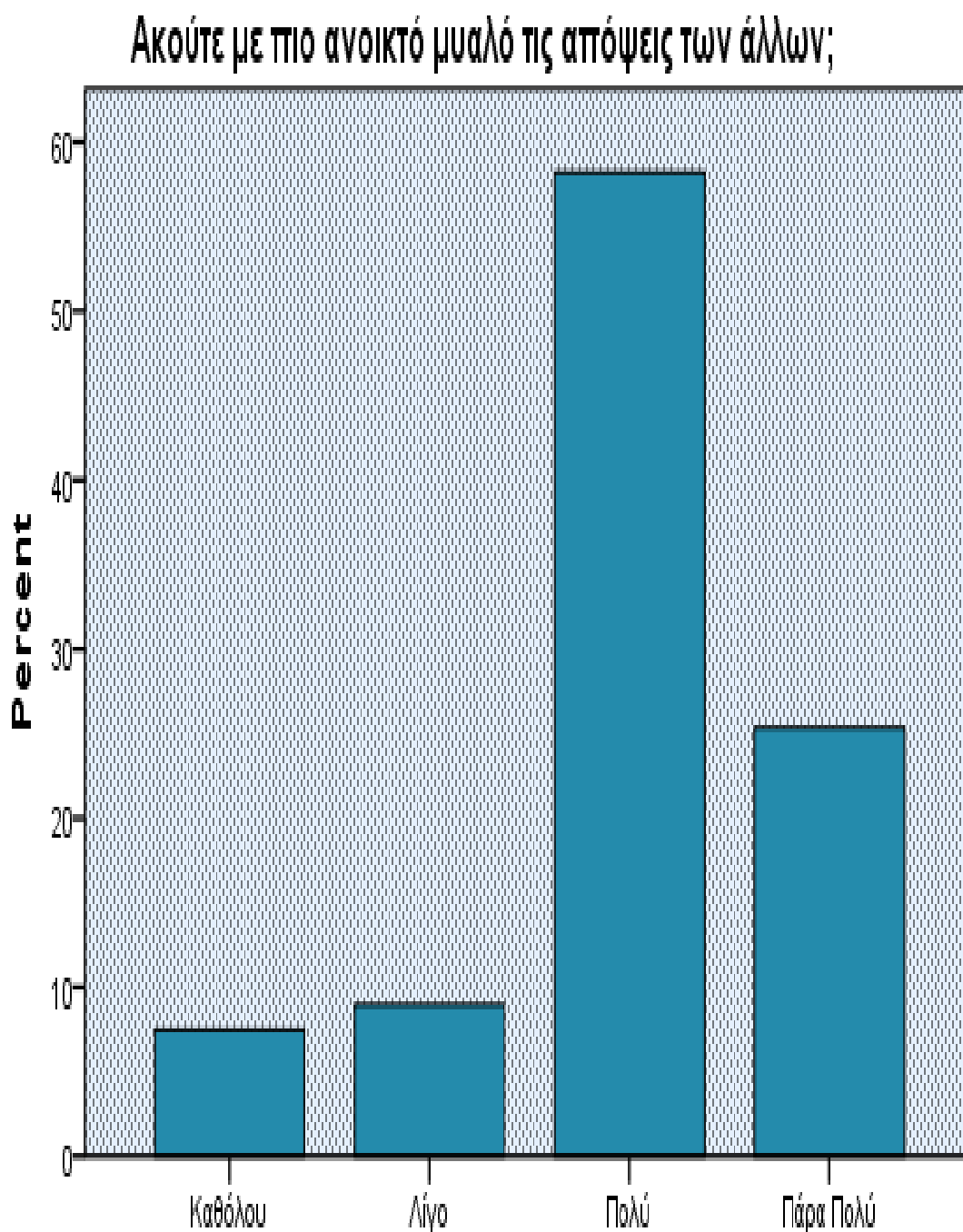
Γράφημα 26



Η καλύτερη συνεργασία με τους άλλους είναι αποτέλεσμα της εμπλοκής με τις θεατρικές ομάδες, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες. Χαρακτηριστικό είναι πως κανείς δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου».

- Ανοικτό μυαλό

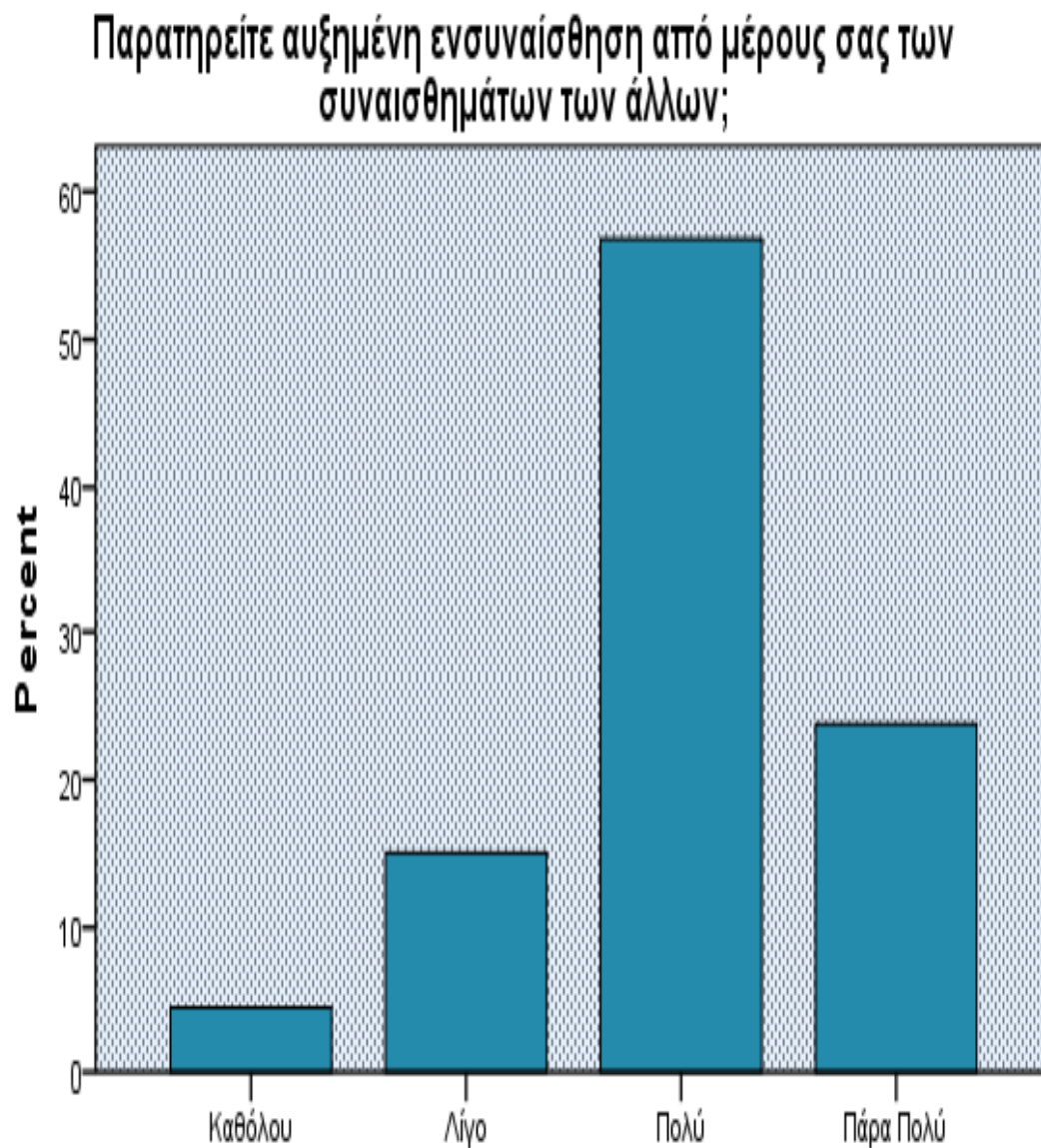
Γράφημα 27



Όσοι συμμετέχουν σε θεατρικές ομάδες γίνονται πιο ανοικτόμυαλοι απέναντι στις απόψεις των άλλων. Το 58,2% απάντησε «πολύ» και μόνο το 7,5% απάντησε «καθόλου».

- Ενσυναίσθηση των συναισθημάτων των άλλων

Γράφημα 28

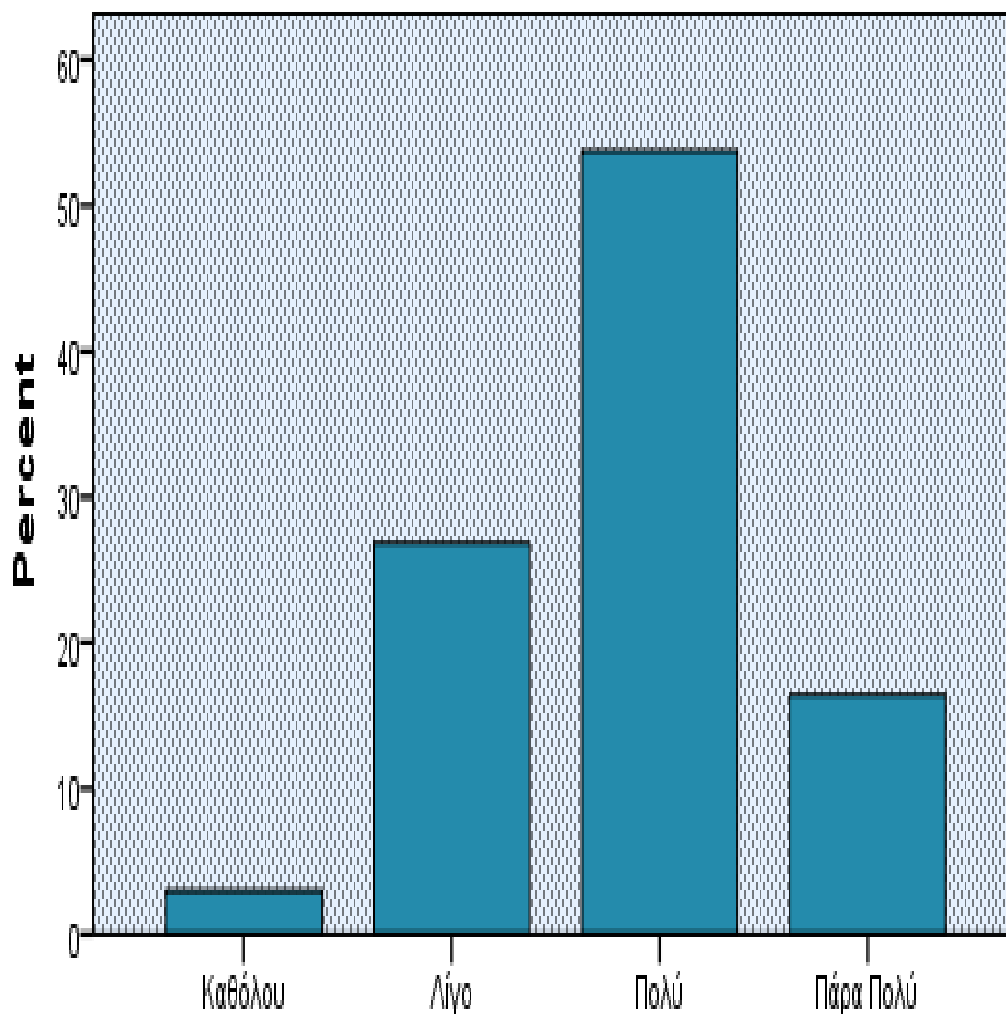


Το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «πολύ» και το δεύτερο μεγαλύτερο απάντησε «πάρα πολύ» όσον αφορά την αύξηση της ενσυναίσθησης των συναισθημάτων των άλλων από μέρος των εμπλεκομένων με το θέατρο.

- Κατανόηση των κινήτρων των άλλων

Γράφημα 29

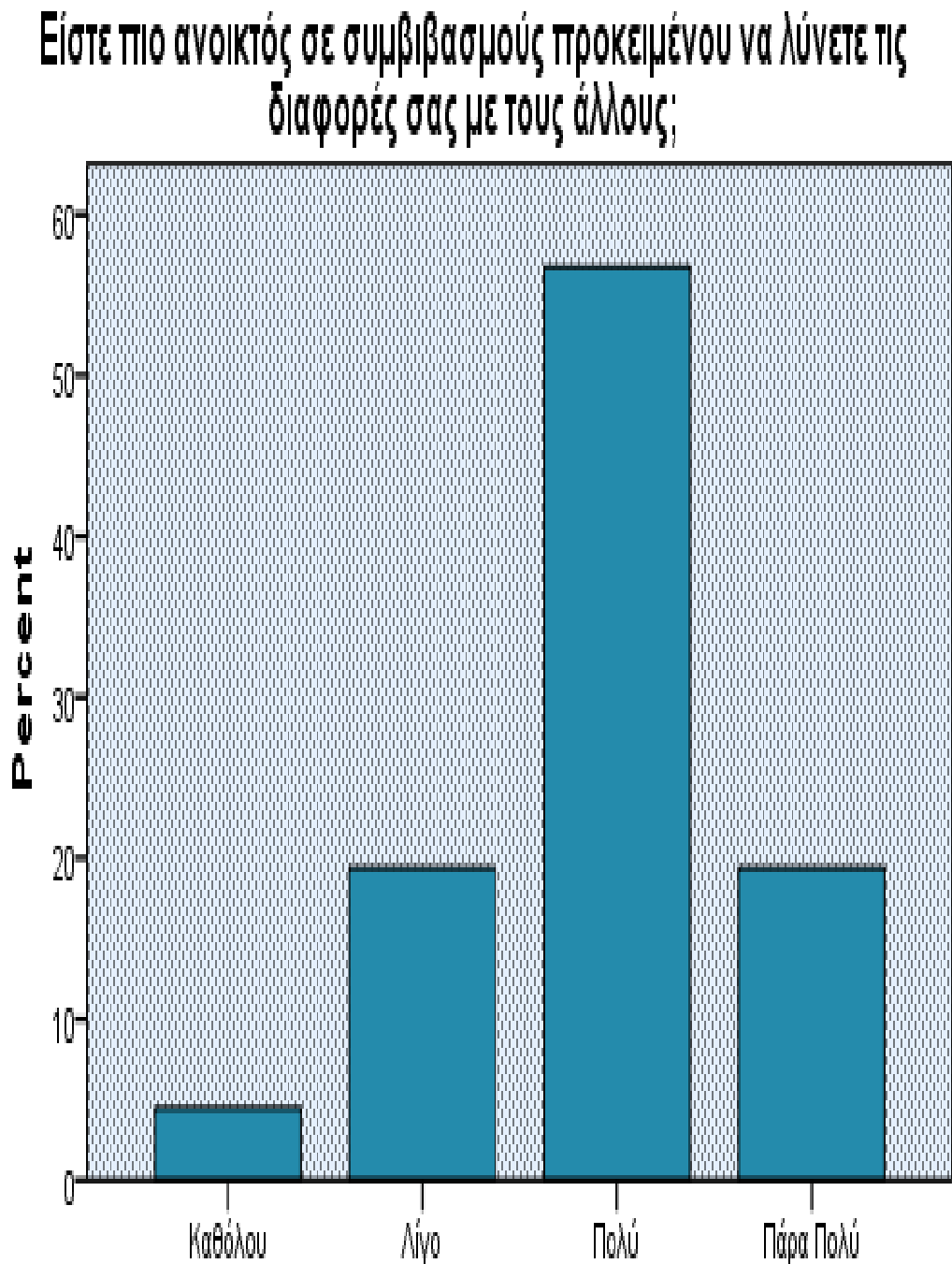
Έχετε μεγαλύτερη κατανόηση των κινήτρων και των προθέσεων των άλλων;



Μόνο το 3% αρνούνται πως το θέατρο τους προσέδωσε μεγαλύτερη κατανόηση των κινήτρων και των προθέσεων των συνανθρώπων τους. Σε αντίθεση, οι περισσότεροι απάντησαν «πολύ» σε αυτή την ερώτηση.

- Συμβιβασμός

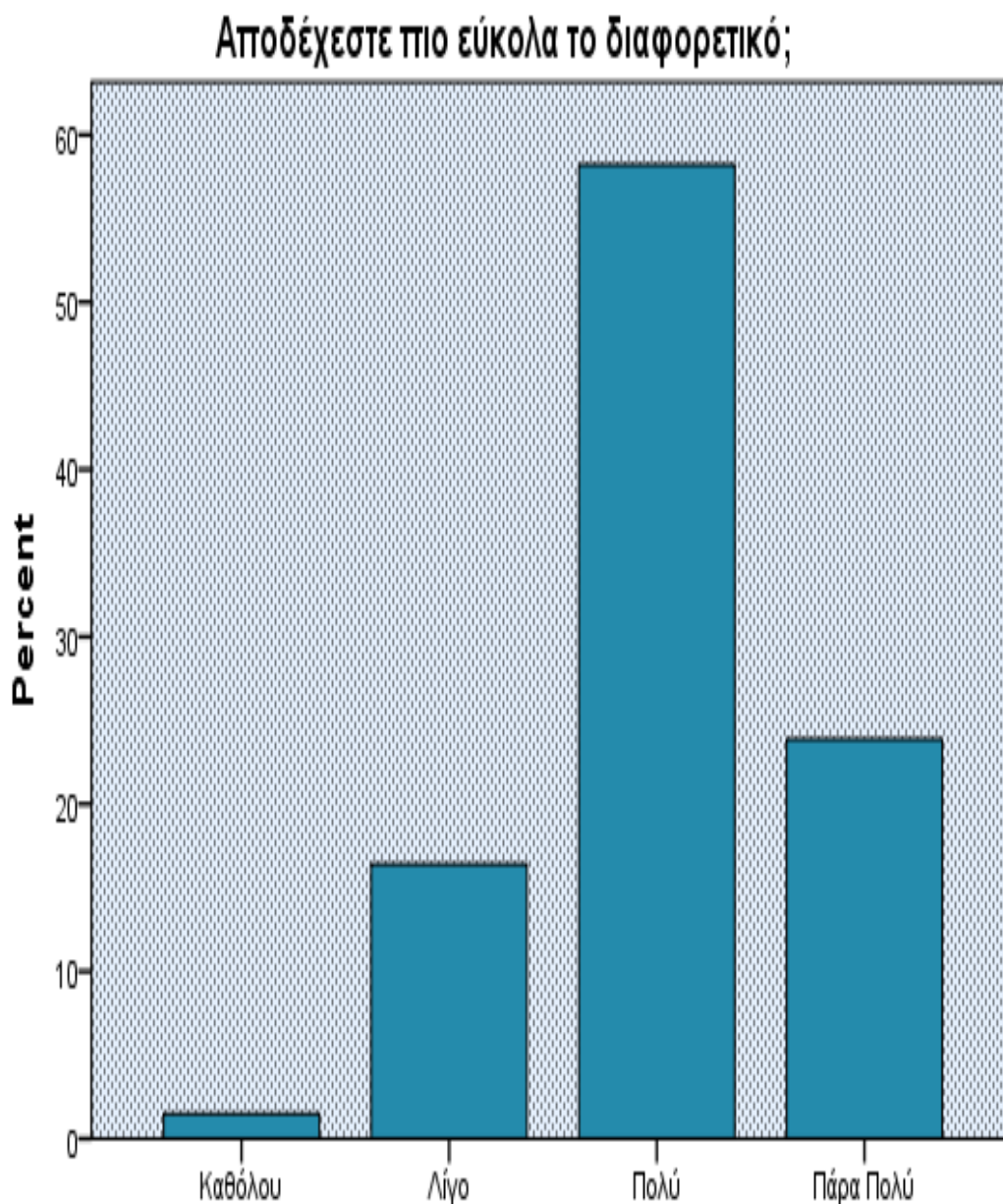
Γράφημα 30



Η πλειοψηφία έγινε «πολύ» ανοικτή σε συμβιβασμούς προκειμένου να λύνει τις διαφορές με τους άλλους. Ισοψηφία έχουμε στις απαντήσεις «πάρα πολύ» και «λίγο». «Καθόλου» απάντησε μόνο το 4,5%.

- Αποδοχή του διαφορετικού

Γραφημα 31

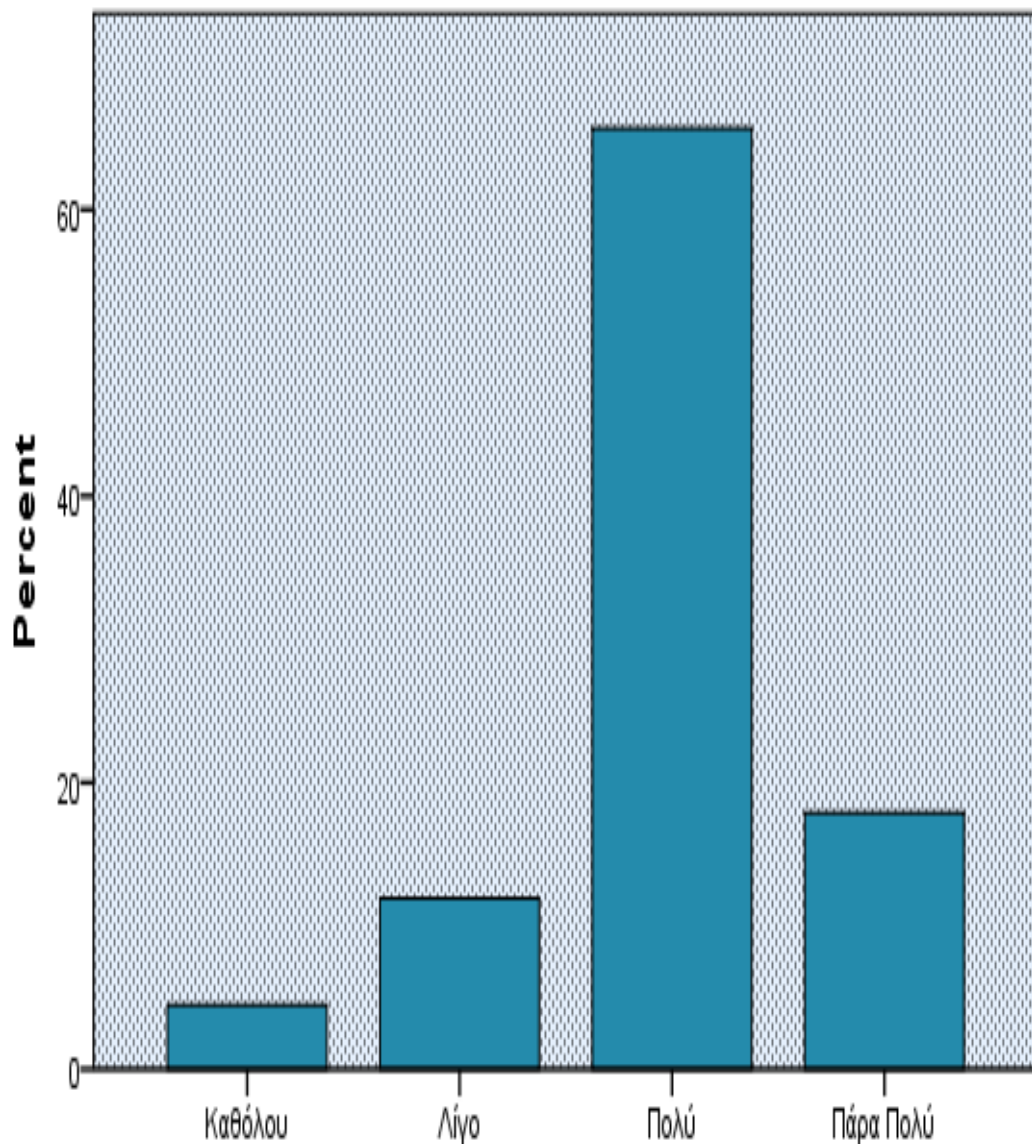


Το ερώτημα αν η ενασχόληση με το θέατρο βοηθά στην αποδοχή του διαφορετικού, βρήκε σύμφωνη την πλειοψηφία, με τους περισσότερους να απαντούν «πολύ» και «πάρα πολύ». Το 1,5% μόνο απάντησε «καθόλου».

- **Θετικότερο πνεύμα στην εργασία**

Γράφημα 32

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω κοινωνικών δεξιοτήτων, αντιμετωπίζετε την εργασία και τους συναδέλφους σας με θετικότερο πνεύμα;

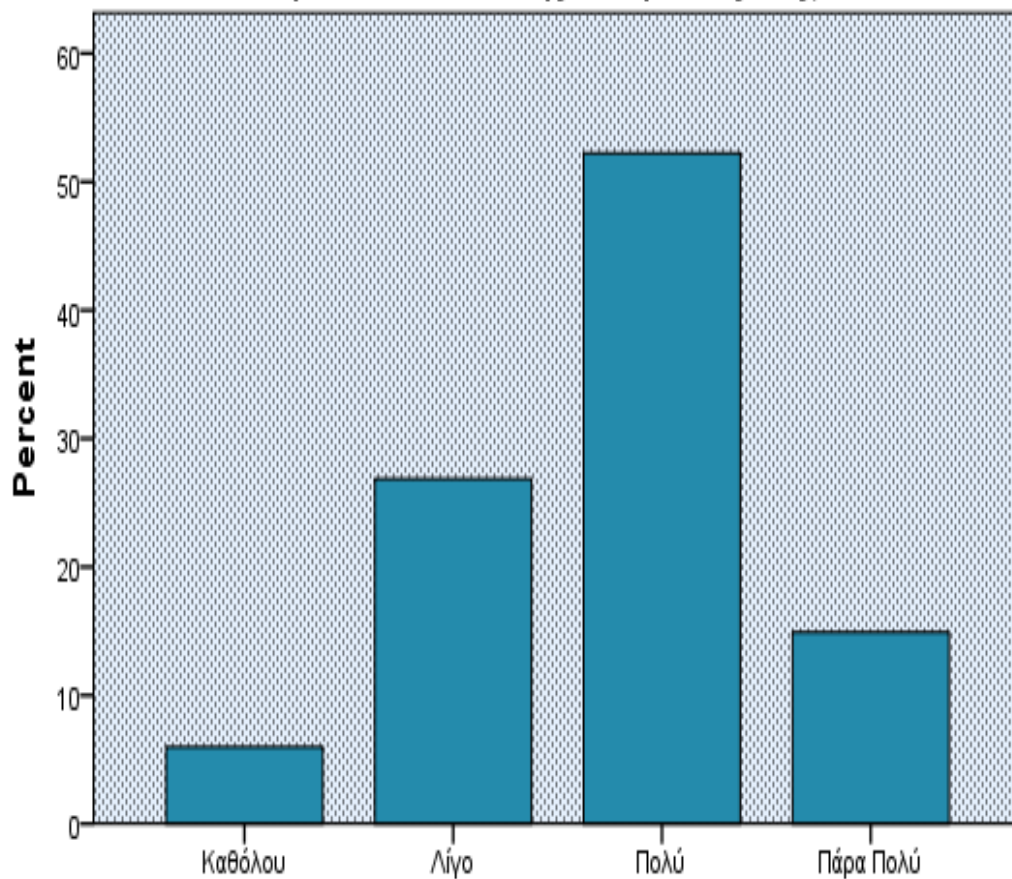


Η πλειοψηφία (65,7%) απάντησε πως με «πολύ» πιο θετικό πνεύμα αντιμετωπίζει την εργασία και τους συναδέλφους, ως αποτέλεσμα των πιο πάνω κοινωνικών δεξιοτήτων. Τελείως αρνητική απάντηση έδωσε το 4,5%.

- Καλύτερη στάση στην οικογένεια

Γράφημα 33

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω κοινωνικών δεξιοτήτων, αντιδράτε καλύτερα στο πλαίσιο της οικογένειάς σας;



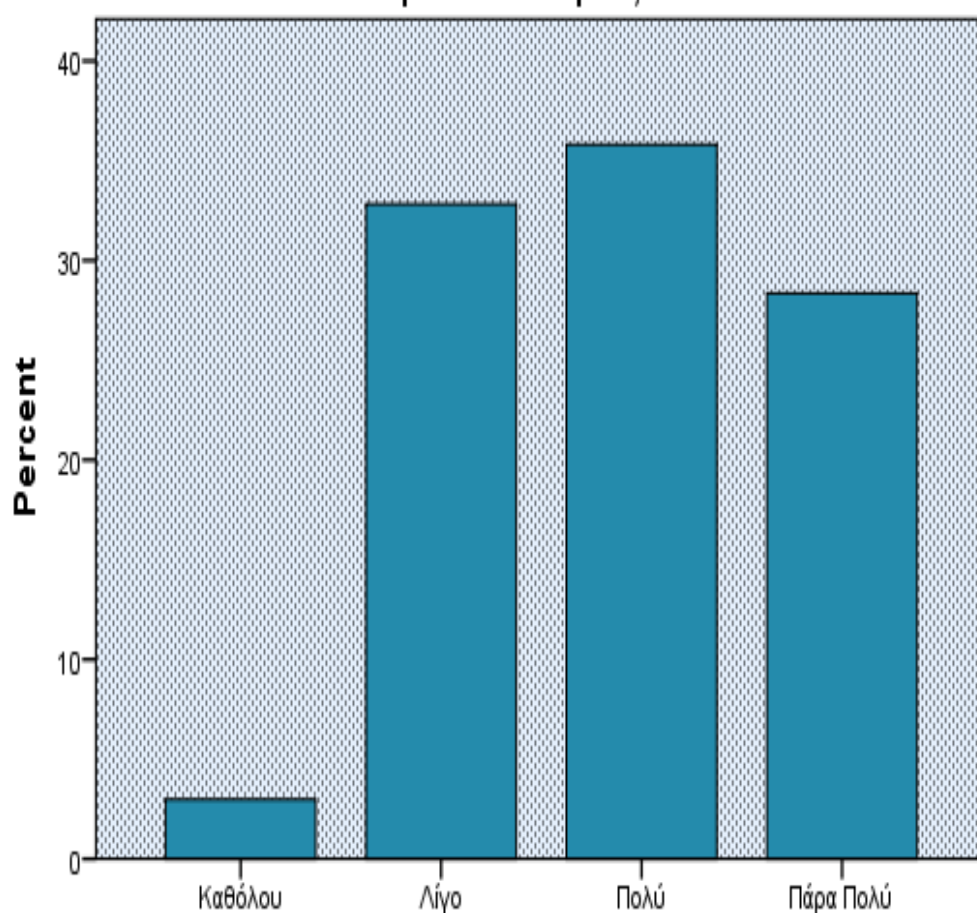
Και σε αυτή την ερώτηση παρατηρούμε πως το ισχυρό 52,2% απαντά πως αντιδρά «πολύ» καλύτερα στα πλαίσια της οικογένειάς του, μετά από την ενασχόληση με το θέατρο. Την απάντηση «καθόλου» δίνει ένα αδύναμο 6%.

6.4.3 ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ

- Ιστορία του θεάτρου

Γράφημα 34

Η ενασχόλησή σας με το θέατρο εμπλούτισε τις γνώσεις σας για την ιστορία του θεάτρου;

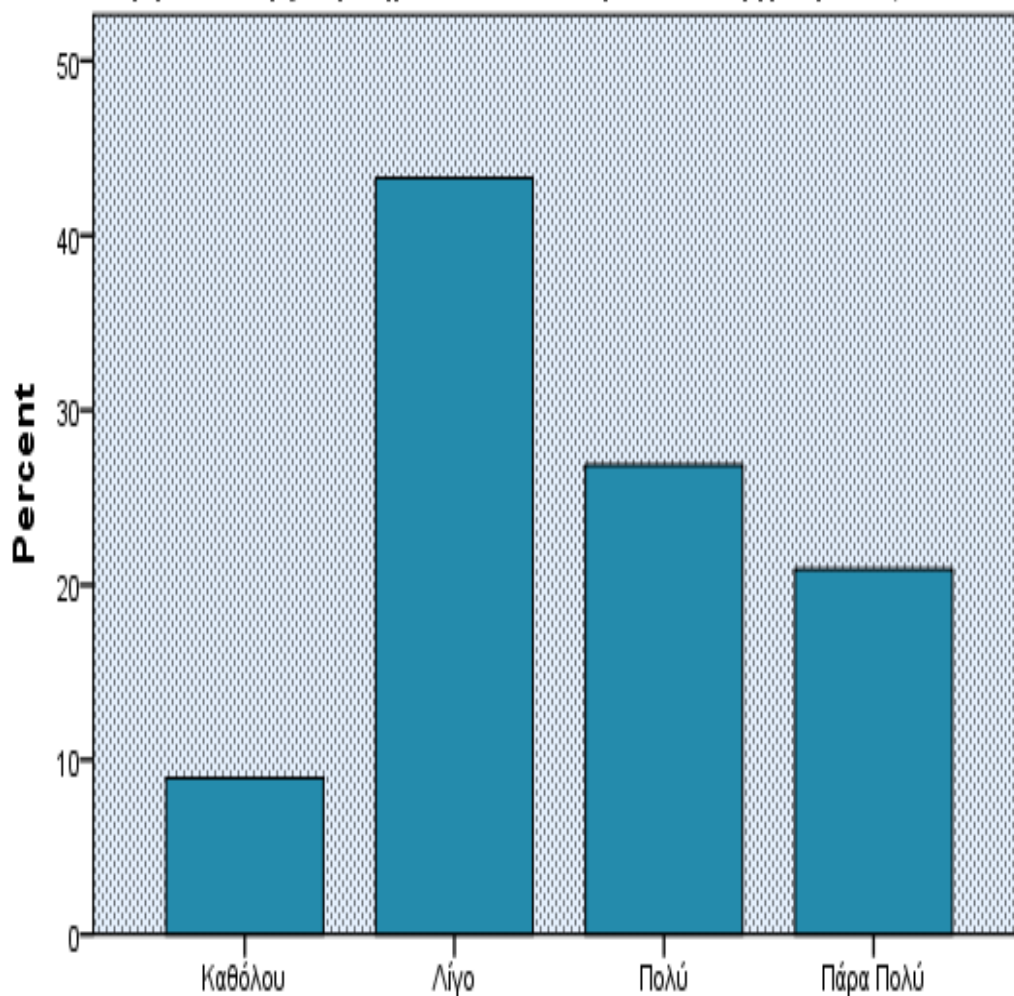


Στην πρώτη ερώτηση αυτής της κατηγορίας, που αφορά την απόκτηση γνώσεων σχετικά με την ιστορία του θεάτρου, οι ερωτηθέντες απάντησαν πρώτα «πολύ». Μετά ήρθε η απάντηση «λίγο» και τρίτη ήταν η απάντηση «πάρα πολύ».

- Θεατρικοί συγγραφείς

Γράφημα 35

Η ενασχόλησή σας με το θέατρο εμπλούτισε τις γνώσεις σας για το έργο και τη ζωή σημαντικών θεατρικών συγγραφέων;

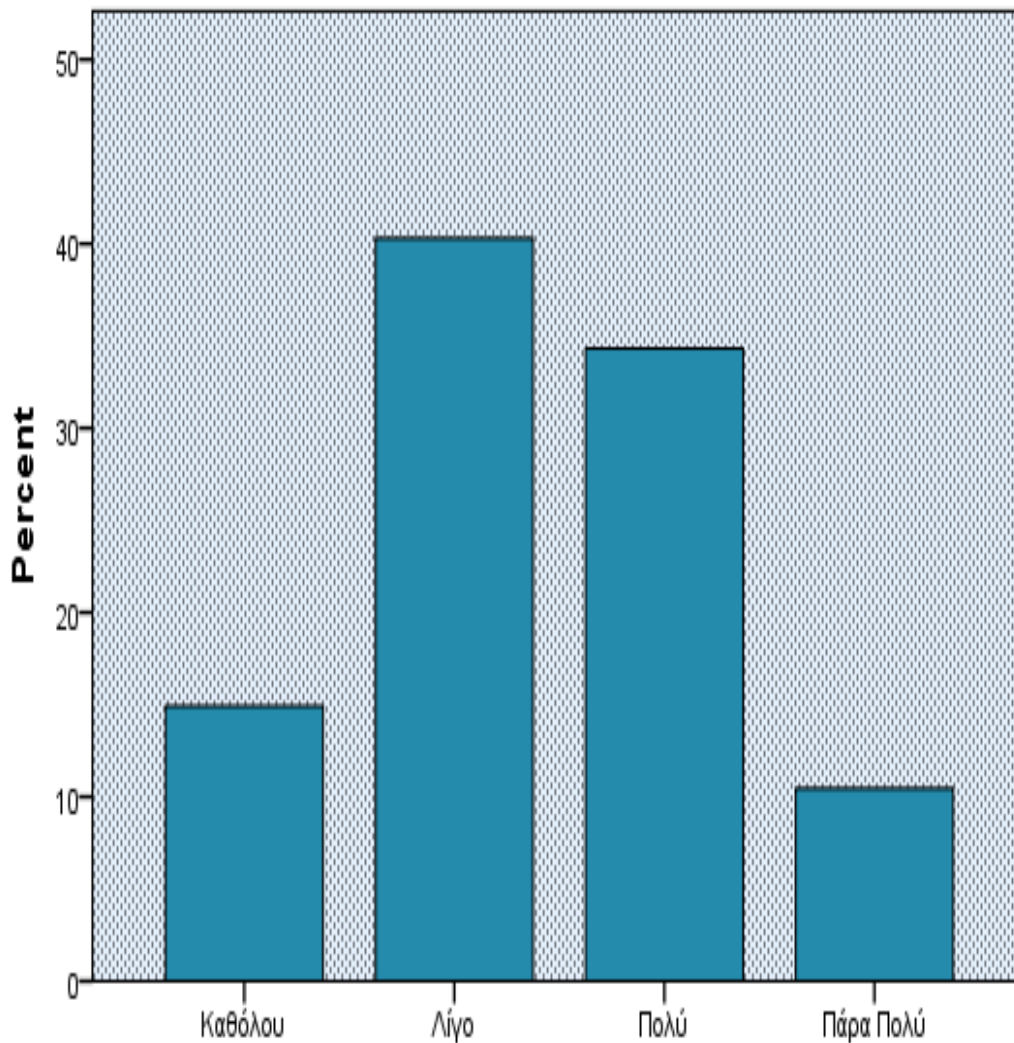


«Λίγες» γνώσεις σχετικά με τους σημαντικούς θεατρικούς συγγραφείς προσέφερε το ερασιτεχνικό θέατρο σύμφωνα με τους περισσότερους. Παρ'όλα αυτά το άθροισμα των απαντήσεων «πολύ» και «πάρα πολύ» ξεπερνά την πρώτη απάντηση.

- Θεατρικοί σκηνοθέτες

Γράφημα 36

Η ενασχόλησή σας με το θέατρο εμπλούτισε τις γνώσεις σας για το έργο και τη ζωή σημαντικών θεατρικών σκηνοθετών;

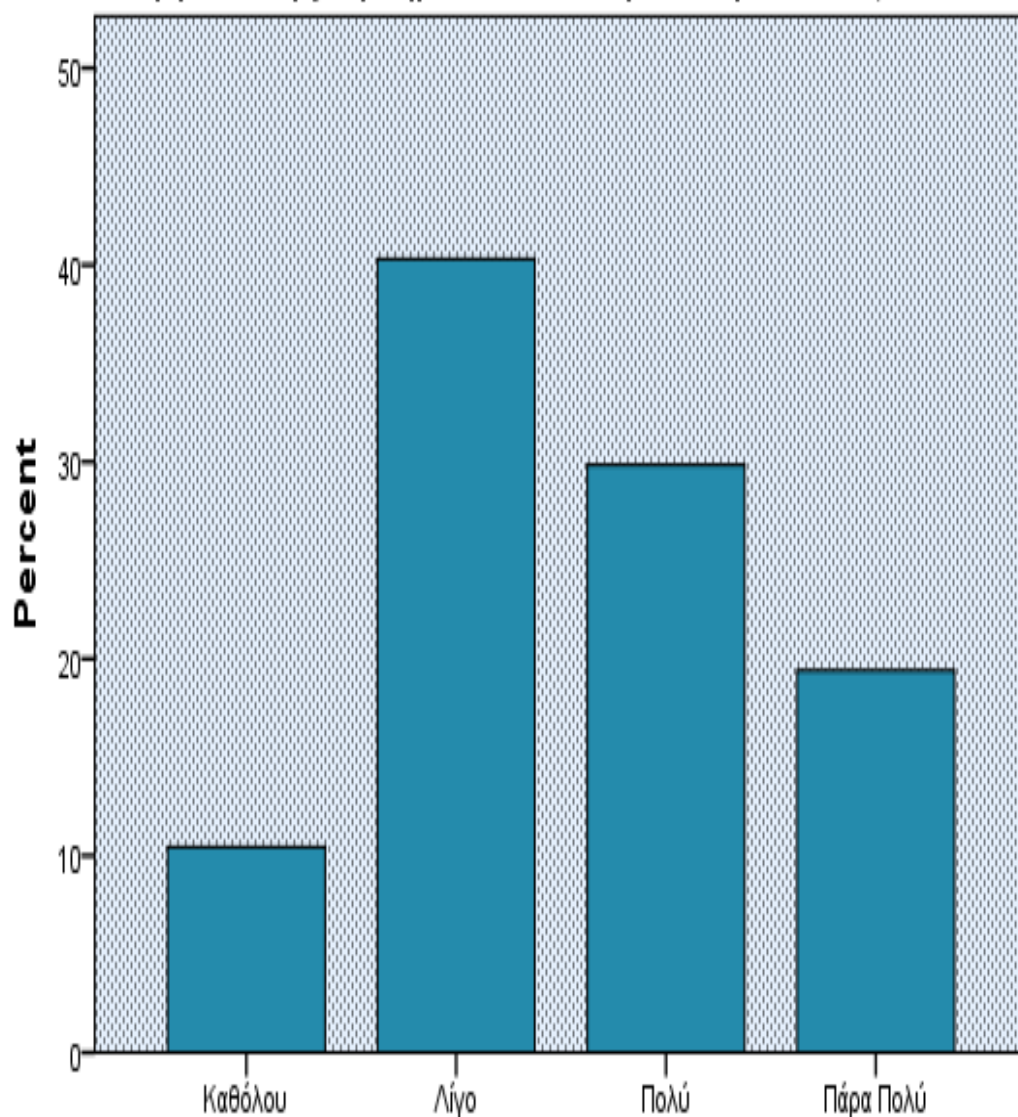


Και σε αυτή την ερώτηση το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων συγκεντρώνεται στην απάντηση «λίγο». Αμέσως μετά έρχεται η απάντηση «πολύ».

- Θεατρικοί ηθοποιοί

Γράφημα 37

Η ενασχόλησή σας με το θέατρο εμπλούτισε τις γνώσεις σας για το έργο και τη ζωή σημαντικών θεατρικών ηθοποιών;

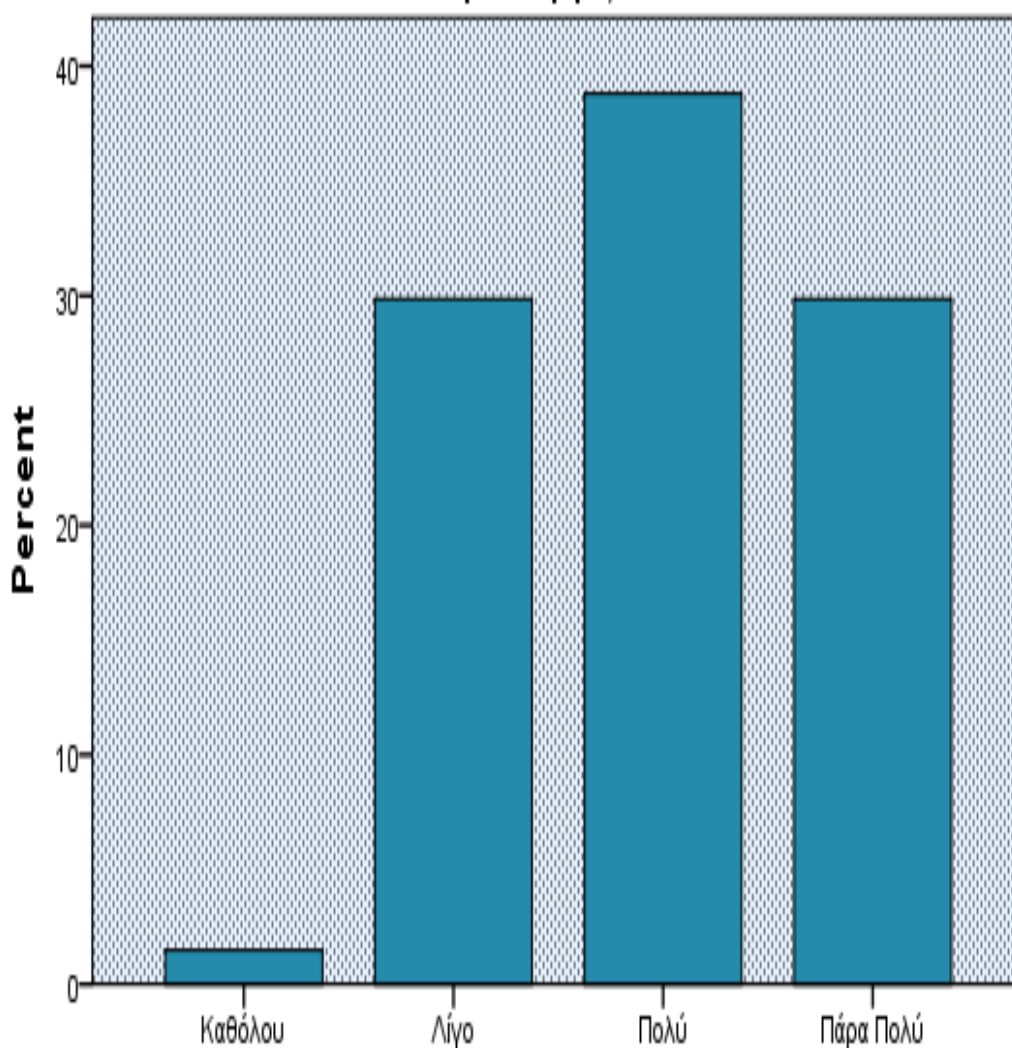


Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δίνει πάλι την απάντηση «λίγο» στην ερώτηση αν η ενασχόληση με το ερασιτεχνικό θέατρο εμπλουτίζει τις γνώσεις σχετικά με το έργο και τη ζωή σημαντικών θεατρικών ηθοποιών. Δεύτερο είναι το ποσοστό που έδωσε την απάντηση «πολύ».

- **Θεατρικά έργα**

Γράφημα 38

Η ενασχόλησή σας με το θέατρο εμπλούτισε τις γνώσεις σας για τα θεατρικά έργα;

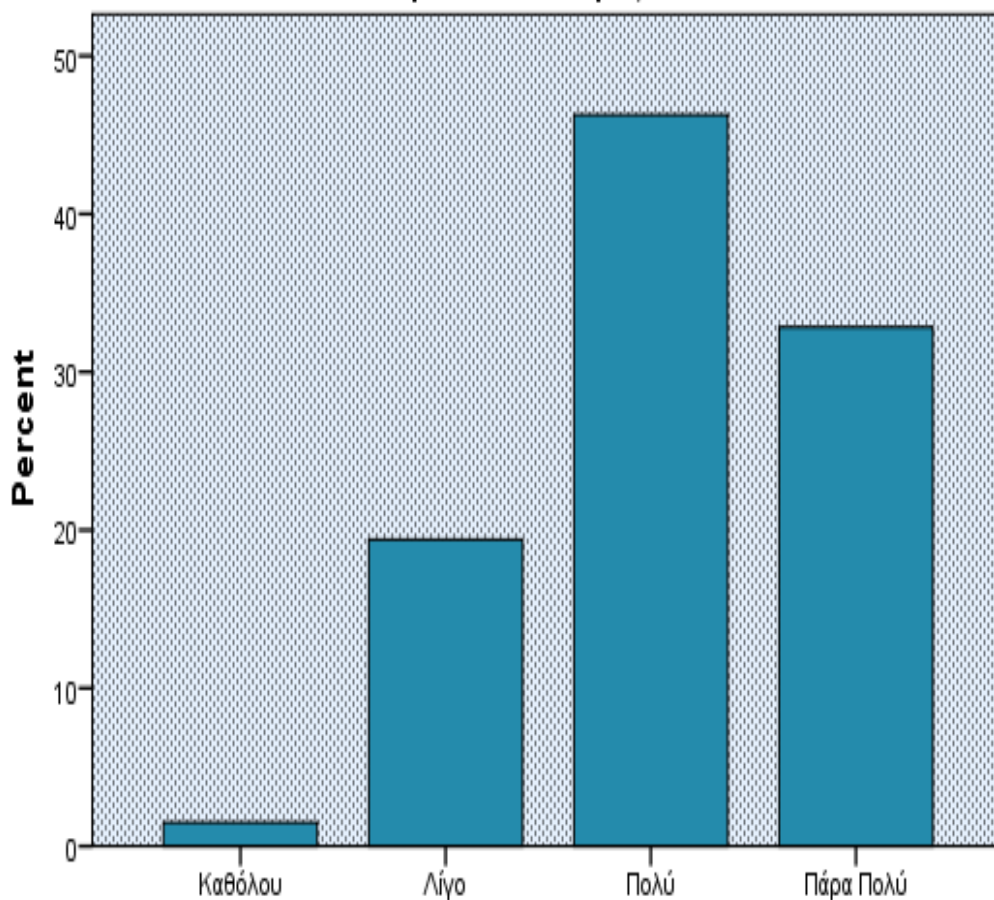


Εμπλουτίζει το ερασιτεχνικό θέατρο τις γνώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα θεατρικά έργα, σύμφωνα με την πλειοψηφία που απάντησε «πολύ» και «πάρα πολύ». Σχεδόν μηδαμινό είναι το ποσοστό των ερωτηθέντων που απάντησε «καθόλου».

- Ελληνικός πολιτισμός

Γράφημα 39

Διεύρυνε η ενασχόλησή σας με το θέατρο τις γνώσεις σας για τον ελληνικό πολιτισμό;

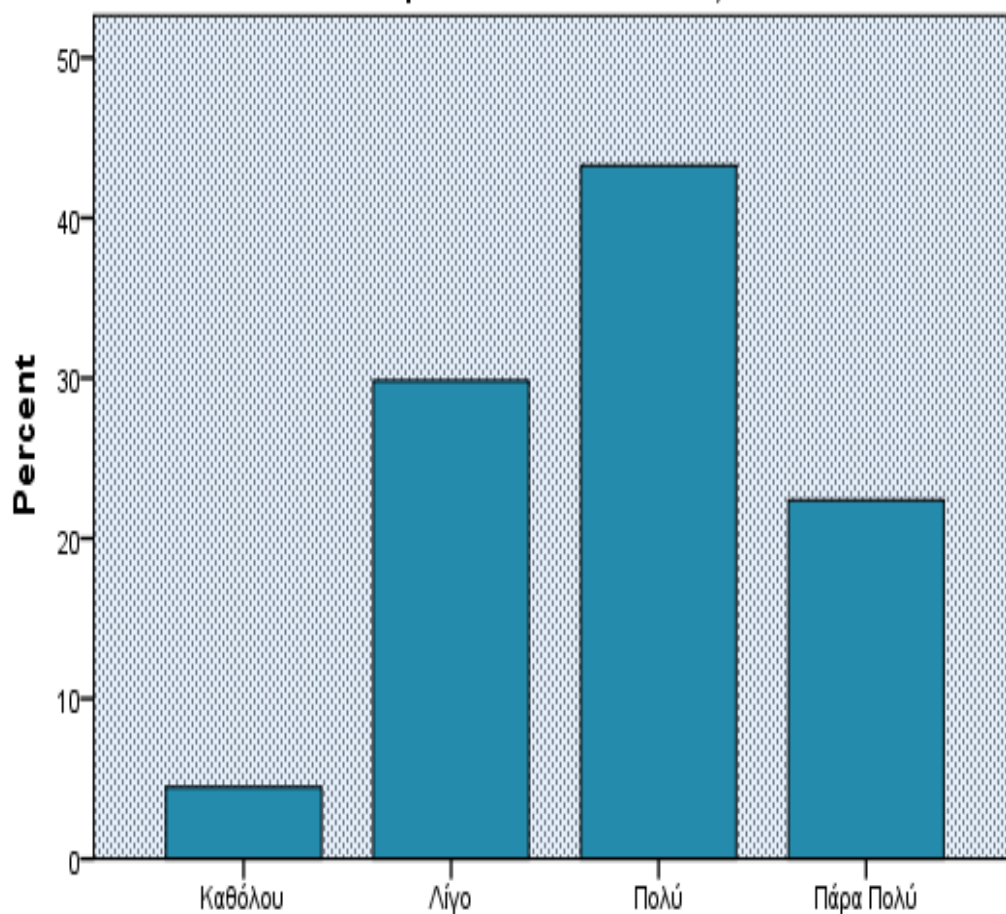


Το μεγαλύτερο ποσοστό, όσων ασχολούνται ερασιτεχνικά με το θέατρο, απάντησε πως απέκτησε «πολλές» γνώσεις σχετικά με τον ελληνικό πολιτισμό και μαζί με το ποσοστό που απέκτησε «πάρα πολλές» γνώσεις, στο ίδιο πεδίο, αγγίζουν το ισχυρό 79,1%.

- **Κουλτούρα άλλων κοινωνιών**

Γράφημα 40

Διεύρυνε η ενασχόλησή σας με το θέατρο τις γνώσεις σας για την κουλτούρα άλλων κοινωνιών;

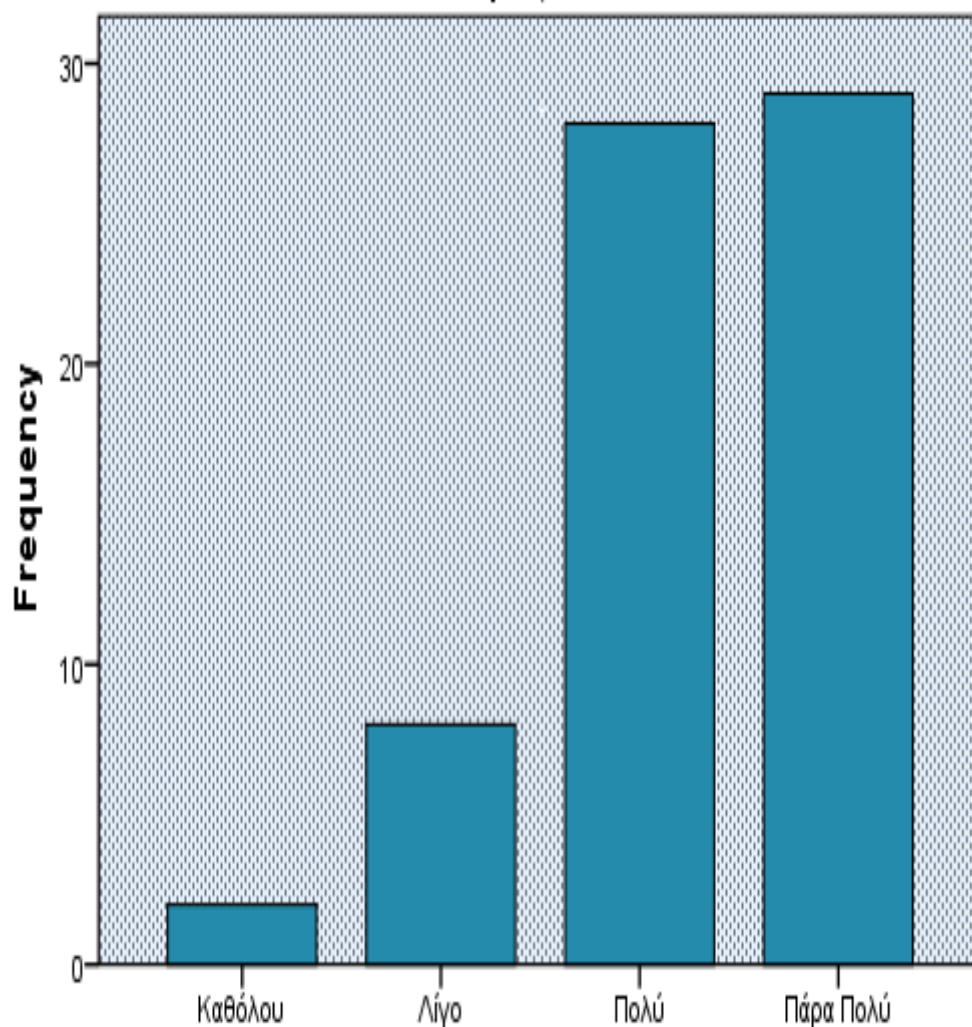


Υψηλό ποσοστό των ερωτηθέντων έδωσε την απάντηση «πολύ» στην ερώτηση αν το θέατρο τους προσέφερε γνώσεις σχετικά με την κουλτούρα άλλων κοινωνιών πλην της ελληνικής κοινωνίας. Χαμηλότερα κυμάνθηκε η απάντηση «λίγο» και πιο χαμηλά η απάντηση «πάρα πολύ».

- **Ιστορία**

Γράφημα 41

Διεύρυνε η ενασχόλησή σας με το θέατρο τις γνώσεις σας για την ιστορία;

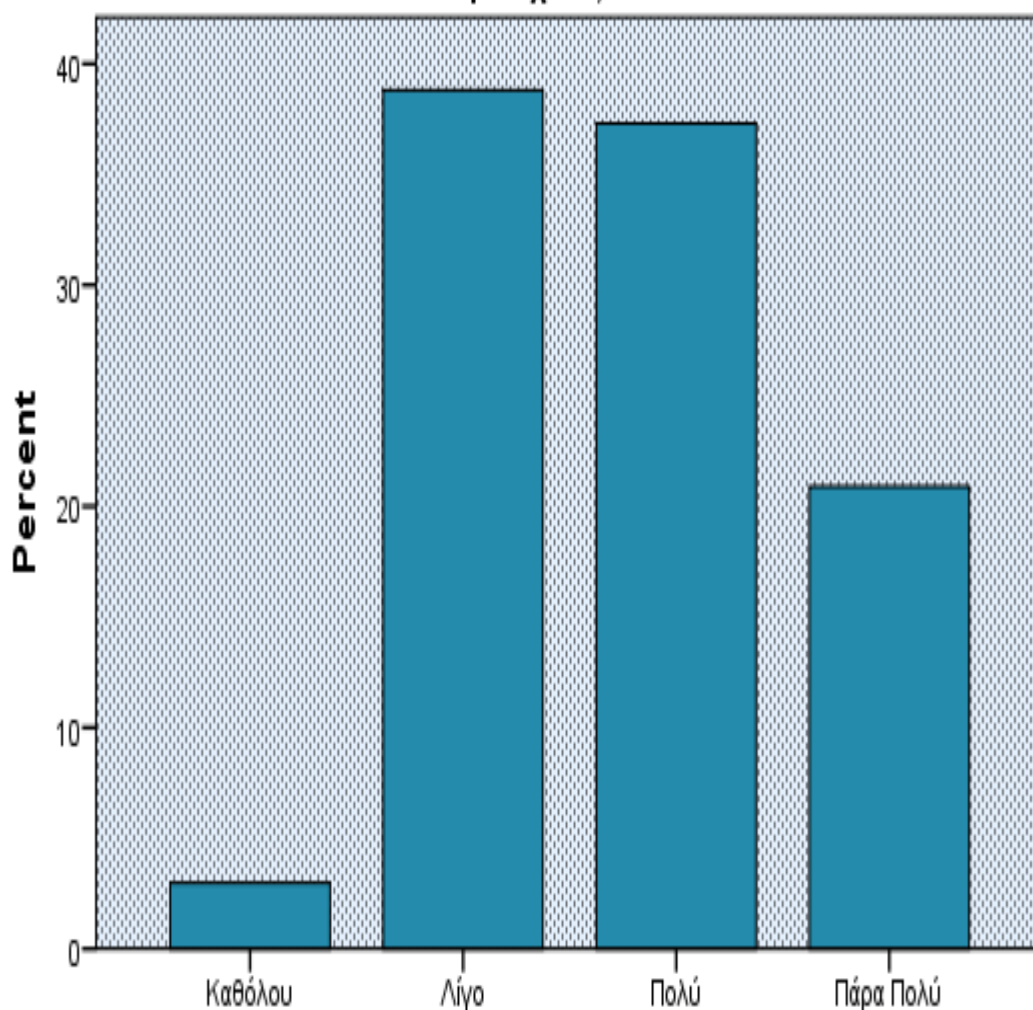


Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων απαντά πως το ερασιτεχνικό θέατρο εμπλούτισε τις γνώσεις τους για την ιστορία «πολύ» και «πάρα πολύ» δίνοντας άθροισμα των δυο αυτών απαντήσεων ίσο με 85,1%. Μόλις το 1,5% απάντησε «καθόλου».

- Λογοτεχνία

Γράφημα 42

Διεύρυνε η ενασχόλησή σας με το θέατρο τις γνώσεις σας για τη λογοτεχνία;

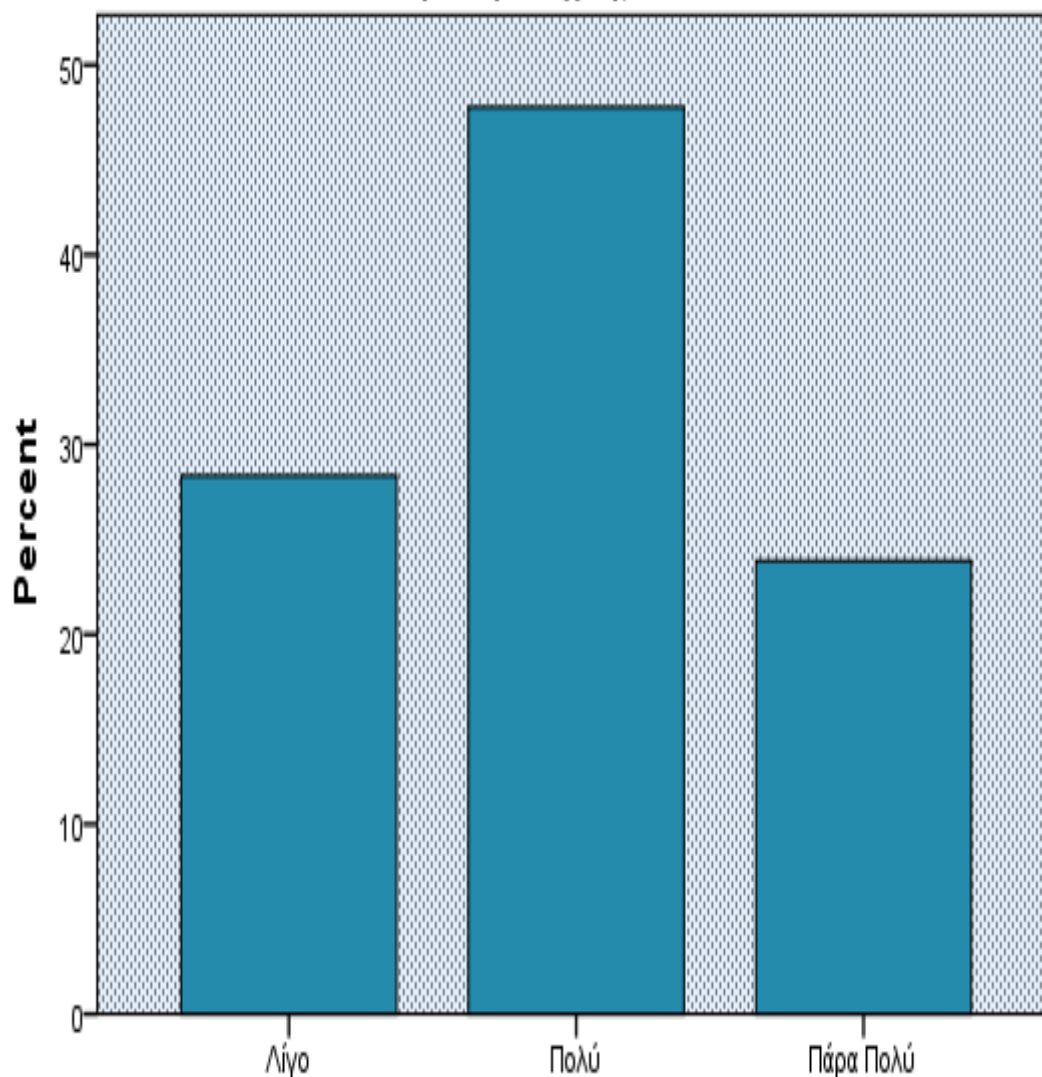


Παρ'ότι η κυρίαρχη απάντηση είναι το «λίγο» ακολουθεί, οριακά, η απάντηση «πολύ». Τρίτη στη σειρά είναι η απάντηση «πάρα πολύ».

- Τέχνη

Γράφημα 43

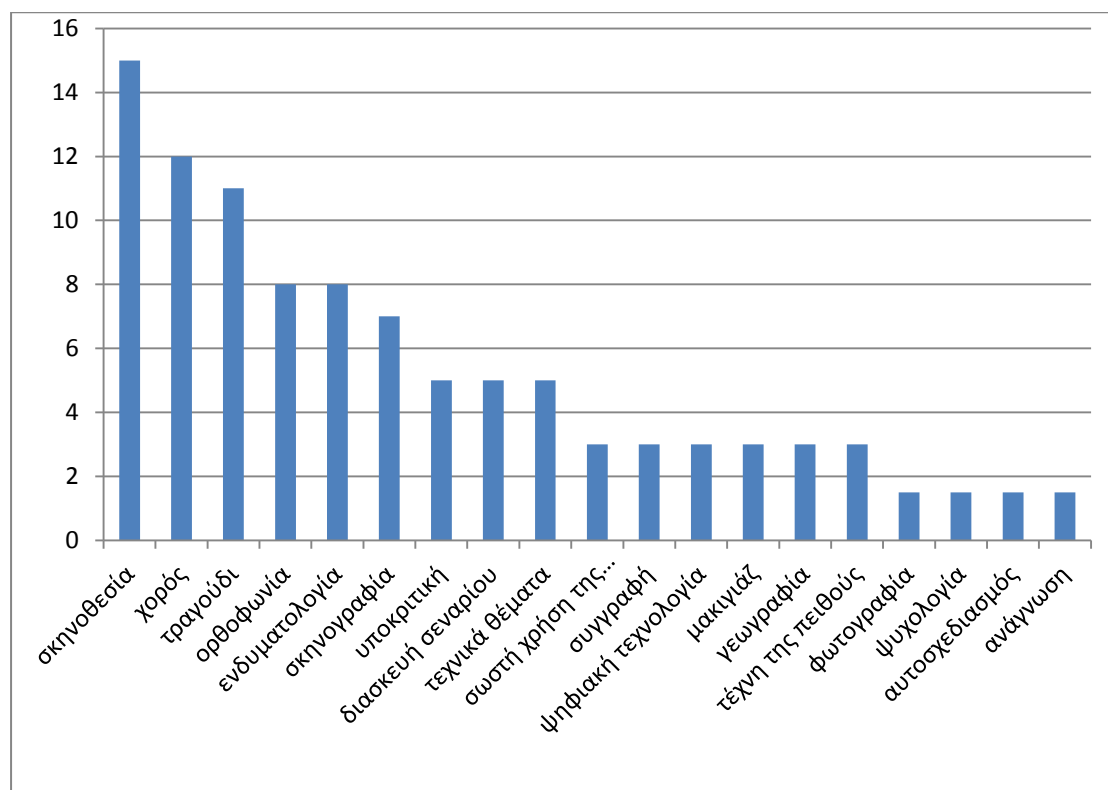
Διεύρυνε η ενασχόλησή σας με το θέατρο τις γενικότερες γνώσεις σας για την Τέχνη;



Στην ερώτηση αυτή βλέπουμε, χαρακτηριστικά, πως κανένας δεν απάντησε «καθόλου». Αντίθετα το άθροισμα των απαντήσεων «πολύ» και «πάρα πολύ» αγγίζει το 70,8% και συμφωνεί πως η ενασχόληση με το ερασιτεχνικό θέατρο προσθέτει γενικότερες γνώσεις σχετικά με την Τέχνη.

- Άλλες γνώσεις

Γράφημα 44



Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου μας ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να μας απαντήσουν σχετικά με ποιες άλλες γνώσεις απέκτησαν μέσα από την ενασχόλησή τους με το θέατρο. Οι απαντήσεις, εκτός από αυτές που ήδη υπάρχουν στις κλειστές ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας, είναι πάρα πολλές, πράγμα που βεβαιώνει την παιδευτική αξία του θεάτρου για ακόμα μια φορά. Συγκεκριμένα, έχουμε δεκαεννέα κατηγορίες απαντήσεων που είναι οι εξής: χορός, φωτογραφία, τραγούδι, μακιγιάζ, ενδυματολογία, υποκριτική, αυτοσχεδιασμός, ψηφιακή τεχνολογία, σωστότερη χρήση της ελληνικής γλώσσας, σωστότερη άρθρωση-ορθοφωνία, γνώσεις στη σκηνοθεσία, τη σκηνογραφία, τη διασκευή σεναρίου, τη συγγραφή, γνώσεις σε τεχνικά θέματα όπως ο ήχος και ο φωτισμός, γνώσεις στη ψυχολογία, τη γεωγραφία και καλλιέργεια της πειθούς. Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση ενός ερασιτέχνη ηθοποιού που ανήκει σε θεατρική ομάδα πάνω από 40 χρόνια και σημειώνει πως μέσα από αυτή τη συμμετοχή του, εκτός των άλλων, έμαθε να διαβάζει, μιας και εκείνα τα χρόνια δεν είχε πάει σχολείο!

7ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συμπεράσματα της έρευνας

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν, αναλυτικά και με γραφήματα, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα. Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας και η σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Όσον αφορά το 1^ο ερευνητικό ερώτημα που είναι: Η ερασιτεχνική ενασχόληση με το θέατρο καλλιεργεί την προσωπικότητα των εμπλεκόμενων και τους βοηθά να δουν τον εαυτό τους και τον κόσμο με άλλη «ματιά» ή όχι; από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι:

Οι περισσότεροι ενήλικες ερασιτέχνες ηθοποιοί, μετά την ενασχόλησή τους με το θέατρο, αντιμετωπίζουν κριτικά εσφαλμένες παραδοχές που είχαν, μέχρι πρότινος, υιοθετήσει (γράφημα 10).

Η πλειοψηφία των ερασιτεχνών ηθοποιών γίνονται περισσότερο διαλλακτικοί (γράφημα 11), πιο πειθαρχημένοι (γράφημα 12) και με περισσότερη αυτογνωσία (γράφημα 12).

Παράλληλα, οι πιο πολλοί μαθαίνουν να ελέγχουν αποτελεσματικότερα τις αντιδράσεις τους (γράφημα 14) καθώς και να αντιδρούν αποτελεσματικότερα στα ίδια ερεθίσματα σε σχέση με το παρελθόν (γράφημα 16). Παρ'όλα αυτά, λιγότεροι είναι αυτοί που συμφωνούν πως η εμπλοκή τους με το θέατρο τους βοηθά να επιλύουν ευκολότερα τα προβλήματά τους (γράφημα 15).

Ένα άλλο συμπέρασμα που προκύπτει για την πλειοψηφία των ερασιτεχνών ηθοποιών είναι πως, η ενασχόληση τους με το θέατρο, τους προσανατολίζει στην παρακολούθηση περισσότερων θεατρικών παραστάσεων, αλλάζοντας, σε μεγάλο βαθμό, τον τρόπο διασκέδασής τους (γράφημα 17).

Συνεχίζοντας, συμπεραίνουμε πως, η ενασχόληση με το ερασιτεχνικό θέατρο προσφέρει στους περισσότερους ενήλικες καινούριες εμπειρίες για καταστάσεις που οι ίδιοι δεν έχουν βιώσει (γράφημα 18) και, πολλές φορές, τους ωθεί να παραλληλίζουν τη ζωή τους με τη ζωή θεατρικών ηρώων (γράφημα 20). Σε αντίθεση,

περισσότεροι είναι αυτοί που λίγες φορές έχουν αντιδράσει σε ερεθίσματα της καθημερινής τους ζωής ανάλογα με τους θεατρικούς ήρωες που έχουν ερμηνεύσει (γράφημα19).

Τέλος, συμπεραίνουμε πως, η ενασχόλησή τους με το θέατρο βελτιώνει τον χαρακτήρα τους (γράφημα 21) και αρκετοί από αυτούς παρατηρούν κι άλλες αλλαγές σε αυτόν όπως είναι η απόκτηση αυτοπεποίθησης και μεγαλύτερης υπομονής (γράφημα 22).

Τα συμπεράσματα που εξάγονται από τα περισσότερα γραφήματα αυτής της κατηγορίας συνάδουν με στοιχεία της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow. Ένα βασικό στοιχείο της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης είναι η απόκτηση ελέγχου στη ζωή μας και, επιπλέον, η αποδοχή της προσωπικής μας ευθύνης (Mezirow κ.α. , 2007), πράγμα που επιτυγχάνεται, σε μεγάλο βαθμό, με την αυτοπειθαρχία, την αυτογνωσία και τον αποτελεσματικότερο έλεγχο των αντιδράσεων που το ερασιτεχνικό θέατρο προσδίδει στους περισσότερους ενήλικες που ασχολούνται με αυτό. Επίσης, ο Mezirow υποστηρίζει πως με τη διεργασία του κριτικού στοχασμού το άτομο μαθαίνει να αντιμετωπίζει δυσλειτουργικές καταστάσεις στις οποίες εμπλέκεται (2007, σελ.350), στοιχείο που συμφωνεί με όσους ερασιτέχνες ηθοποιούς υποστηρίζουν πως η ενασχόλησή τους με το θέατρο τους βοηθά να λύνουν ευκολότερα τα προβλήματά τους και να αντιδρούν αποτελεσματικότερα στα ίδια ερεθίσματα σε σχέση με το παρελθόν. Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία του Jarvis, η μάθηση είναι μια διεργασία μετασχηματισμού της νέας εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, και στάσεις (1995, σελ. 59) πράγμα που συντελείται για τους περισσότερους ερασιτέχνες ηθοποιούς οι οποίοι γίνονται περισσότερο διαλλακτικοί και αντιμετωπίζουν κριτικά εσφαλμένες παραδοχές και αντιλήψεις που είχαν στο παρελθόν.

Διαπιστώνεται, άρα, ότι η πλειοψηφία των ενηλίκων συμφωνεί πως η ερασιτεχνική ενασχόλησή τους με το θέατρο καλλιεργεί τον χαρακτήρα τους και συνεπώς η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι θετική.

Όσον αφορά το **2ο ερευνητικό ερώτημα:** Αυτή η ενασχόληση βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των ενηλίκων εμπλεκομένων και με ποιον τρόπο σε περίπτωση που αυτό ισχύει; από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι:

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερασιτεχνών ενηλίκων ηθοποιών (98,5%) που συμμετέχει σε θεατρικές ομάδες αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες. (γράφημα 23).

Το μεγαλύτερο μέρος αυτών, με την ενασχόλησή του με το θέατρο, γίνεται περισσότερο κοινωνικό (γράφημα 24), επικοινωνεί καλύτερα με τους γύρω του (γράφημα 25) και συνεργάζεται καλύτερα μαζί τους (γράφημα 26).

Επιπροσθέτως, οι περισσότεροι από αυτούς, αντιμετωπίζουν με πιο ανοικτό μυαλό τις απόψεις των άλλων (γράφημα 27). Αποκτούν αυξημένη ενσυναίσθηση των συναισθημάτων των άλλων (γράφημα 28) και μεγαλύτερη κατανόηση των κινήτρων και των προθέσεων τους (γράφημα 29). Επίσης, γίνονται περισσότερο ανοικτοί σε συμβιβασμούς προκειμένου να λύσουν τις διαφορές τους με τους συνανθρώπους τους (γράφημα 30).

Ένα ακόμη συμπέρασμα που προκύπτει για την πλειοψηφία των ερασιτεχνών ηθοποιών είναι πως η εμπλοκή τους με το θέατρο τους οδηγεί να αποδέχονται με μεγαλύτερη ευκολία το διαφορετικό (γράφημα 31).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω αποκτηθέντων δεξιοτήτων, το μεγαλύτερο μέρος όσων ασχολούνται με το ερασιτεχνικό θέατρο, αντιμετωπίζει με θετικότερο πνεύμα τόσο το εργασιακό (γράφημα 32) όσο και το οικογένειακό του περιβάλλον (γράφημα 33).

Τα συμπεράσματα που εξάγονται από την πλειοψηφία των γραφημάτων, έρχονται σε συμφωνία με την άποψη του Κόκκου που υποστηρίζει πως με την αναμόρφωση που προσφέρεται μέσω της αισθητικής εμπειρίας, οι συμμετέχοντες αποκτούν μέσω της αλληλεπίδρασης με την ομάδα (π.χ. τη θεατρική ομάδα) κι άλλες οριζόντιες ικανότητες, όπως να παρατηρούν σε βάθος, να σκέφτονται ολιστικά και να ερμηνεύουν βαθύτερα την πραγματικότητά τους (2011, σελ. 108) και τελικά να αναδιαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους. Με αυτό τον τρόπο, ο ασχολούμενος με το θέατρο, αποδέχεται ευκολότερα το διαφορετικό, αντιμετωπίζει με πιο ανοικτό μυαλό τις απόψεις, τα κίνητρα και τις προθέσεις των άλλων και να συμβιβάζεται

προκειμένου να λύνει τις διαφορές που έχει μαζί τους και τελικά να «συναντά τον καλύτερο εαυτό του» κάτι που επιτυγχάνεται μέσω του θεάτρου σύμφωνα και με τον Καμπανέλλη. Επίσης, ο Mezirow αναφέρει πως με τη Μετασχηματίζουσα μάθηση και τον Κριτικό στοχασμό ο άνθρωπος επανεκτιμά τις ήδη αποκτημένες εμπειρίες, τις στάσεις και τις αξίες του και βελτιώνει τον τρόπο που συμπεριφέρεται στα περιβάλλοντα που κινείται (Λιντζέρης, 2007) πράγμα που βλέπουμε να συμβαίνει με την ενασχόληση με το θέατρο, αφού οι ασχολούμενοι με αυτό αποκτούν -στην πλειοψηφία τους- θετικότερα πνεύμα τόσο στο εργασιακό, όσο και στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Συμπεραίνουμε, άρα, ότι η πλειοψηφία των ενηλίκων συμφωνεί πως η ερασιτεχνική ενασχόλησή τους με το θέατρο τους προσφέρει κοινωνικές δεξιότητες και συνεπώς η απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είναι θετική.

Όσον αφορά το **3^ο ερευνητικό ερώτημα:** Καλλιεργεί γνωστικά το θέατρο τους ερασιτεχνικά ασχολούμενους με αυτό και σε ποιους τομείς γνώσεων; από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι:

Η πλειοψηφία των ενηλίκων που ασχολούνται με το ερασιτεχνικό θέατρο, εμπλουτίζει τις γνώσεις της σχετικά με την ιστορία του θεάτρου (γράφημα 34).

Σε αντίθεση, το μεγαλύτερο ποσοστό των ασχολούμενων με το θέατρο, απαντάει πως, οι γνώσεις που αποκτάει σχετικά με τη ζωή και το έργο σημαντικών θεατρικών συγγραφέων (γράφημα 35), σημαντικών θεατρικών σκηνοθετών (γράφημα 36) και σημαντικών θεατρικών ηθοποιών (γράφημα 37) είναι λίγες. Παρ'όλα αυτά οι πιο πολύ αυξάνουν τις γνώσεις τους για τα θεατρικά έργα (γράφημα 38).

Συνεχίζοντας, οι περισσότεροι ερασιτέχνες ηθοποιοί, αποκτούν πολλές γνώσεις για τον ελληνικό πολιτισμό (γράφημα 39) και τον πολιτισμό άλλων κοινωνιών (γράφημα 40).

Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία διευρύνει τις γνώσεις της για την ιστορία (γράφημα 41) και την τέχνη γενικότερα (γράφημα 43), λιγότερο όμως για τη λογοτεχνία (γράφημα 42).

Τέλος, η ενασχόληση με το θέατρο προσδίδει, σύμφωνα με τους ενήλικες ερασιτέχνες ηθοποιούς, γνώσεις και σε πολλά άλλα επίπεδα, όπως είναι η σκηνοθεσία, ο χορός, το τραγούδι, η ορθοφωνία κ.α. (γράφημα 44).

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε πως το θέατρο καλλιεργεί -σε σημαντικό βαθμό- γνωστικά τους ερασιτεχνικά εμπλεκόμενους με αυτό. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει και ο Γραμματάς (2012), που αναφέρει σχετικά: «Το θέατρο, ως ζωντανό παράδειγμα και βιωματική εμπειρία, ως παραστατική τέχνη και διαδραστική επικοινωνία, εμπλουτίζεται εκτός από το αισθητικό, με κοινωνικό και με παιδευτικό περιεχόμενο [...] Εξαιτίας αυτών όμως των ιδιοτήτων του, συνιστά ταυτόχρονα σχολείο, που υποκαθιστά κάποτε ακόμα και την ίδια την εκπαίδευση (όπως συνέβη στην περίπτωση του Νεοελληνικού Διαφωτισμού), ή αποτελεί δημόσιο φορέα της συνείδησης των πολιτών (όπως αντιπροσωπευτικά συνέβαινε στην Αθήνα τον 5ο και 4ο π.χ. αιώνα) ».

Η πλειοψηφία των ενηλίκων συμφωνεί πως, με την ερασιτεχνική ενασχόλησή της με το θέατρο, εμπλουτίζει τις γνώσεις της σε πολλά πεδία και, συνεπώς, η απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα είναι θετική.

Συνοψίζοντας, τα συμπεράσματα από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα θα λέγαμε πως οι ερασιτέχνες ηθοποιοί έρχονται, στην πλειοψηφία τους, αντιμέτωποι με στερεότυπα και παραδοχές, που ασυνείδητα έχουν ενσωματώσει, καθώς και με το σύστημα αξιών που έχουν υιοθετήσει και με βάση το οποίο ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Συνεπώς, έρχονται αντιμέτωποι με αποπροσανατολιστικά διλήμματα και εισέρχονται σε διαδικασία μάθησης επανεξετάζοντας τις πεποιθήσεις και τις παραδοχές τους και αντιμετωπίζουν, επιτυχώς, δυσλειτουργικές καταστάσεις. Παράλληλα γίνονται, σε μεγάλο βαθμό, πνευματικά ώριμοι, διευρύνοντας τις γνώσεις τους, αναπτύσσοντας δεξιότητες, αλλάζοντας και υιοθετώντας θετικές στάσεις ζωής και αντίστοιχες αξίες. Οι αλλαγές αυτές συντελούνται τόσο ως προς τον εαυτό τους, όσο και ως προς τους συνανθρώπους τους.

7.1 Συζήτηση - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας. Η επιλογή του «δείγματος μη πιθανοτήτων» που θεωρείται επαρκές, όταν δεν υπάρχει προσπάθεια γενίκευσης (Cohen & Manion , 1994, σ. 129), καθώς και η δειγματοληψία της ποσοτικής έρευνας, που προέρχεται από «διαθέσιμα υποκείμενα» και δικαιολογείται ως εφικτή αλλά δεν θεωρείται αντιπροσωπευτική, (Babbie, 2001, 290) αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες σε κάθε προσπάθεια γενίκευσης.

Παρ'όλα αυτά, από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων καταδεικνύεται ότι, η ερασιτεχνική ενασχόληση με το θέατρο είναι εκπαιδευτική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας οι ερασιτέχνες ηθοποιοί έρχονται αντιμέτωποι και με στερεοτυπικές συμπεριφορές (παραδοχές), που ασυνείδητα έχουν ενσωματώσει (Mezirow κ.α., 2007) και με το ίδιο το σύστημα των αξιών τους, βάσει του οποίου ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Επίσης, αντιμετωπίζουν αποπροσανατολιστικά διλήμματα και ,υπεισερχόμενοι σε διαδικασία μετασχηματίζουσας μάθησης, επανεξετάζουν τις πεποιθήσεις τους, επαναξιολογούν τις συμπεριφορές τους και ερμηνεύουν τον κόσμο, αντιμετωπίζουν δυσλειτουργικές καταστάσεις και γίνονται ώριμοι διευρύνοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους μεταβάλλοντας και υιοθετώντας θετικές στάσεις ζωής.

Θα είχε ενδιαφέρον:

- να συντελεστεί η ίδια έρευνα με ποιοτική ανάλυση.
- να διερευνηθεί η σχέση του επαγγελματικού θεάτρου με τη Μετασχηματίζουσα μάθηση και αν υπάρχουν διαφορές με τον ερασιτέχνη ηθοποιό, δεδομένου ότι ο πρώτος έχει και βιοποριστική σχέση με το θέατρο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Άλκηστις .(2008). *Μαύρη αγελάδα- Άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βελλή, Α. (1997). *Εκπαίδευση και κατάρτιση στον Δημόσιο Τομέα. Ενημερωτική Έκθεση 32*. Πάντειο Πανεπιστήμιο: (ΚΕΚΜΟΚΟΠ).

<http://www.panteion.gr/gr/institutes/kekmokop/ekthesi32.doc>

Βεργίδης, Δ. (1994). Κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις και στρατηγικές εκπαίδευσης/κατάρτισης ενηλίκων στην Ελλάδα. *Νέα Κοινωνιολογία* 19, 65-76.

Βεργίδης, Δ. (1998). *Κοινωνικής εξελίξεις και Ανοικτή Εκπαίδευση*. Στο: Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: θεσμοί και λειτουργίες, τομ. Α, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Boal A. (2000). *The Theatre of the Oppressed: New Edition*. London: Pluto Press.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gunterberg.

Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 227-242.

Γαλαντής,Γ. (1991). Παιχνίδι και Δράμα. Εφαρμογές και Εκδοχές της Σύζευξης. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6 ,163-169.

Γκόβας, Ν. (επιμ.) (2002). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. Πρακτικά της συνδιάσκεψης 2001*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν. (επιμ.) (2009). *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής. Πρακτικά της 6^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Γκροτόφσκι, Γ. (1982). *Για ένα φτωχό θέατρο*. μετάφραση: Φώντας Κονδύλης, Μαίρη Γαΐτη - Βορρέ. Αθήνα: Θεωρία

Γραμματάς, Θ. (2012). *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην Εκπαίδευση και την κοινωνία. Παράμετροι και ζητούμενα της έρευνας*.
<http://theduarte.org>

Cohen L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Costa, N., Faccio, E., Belloni, E., & Iudici, A. (2014). Drama experience in educational interventions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4977-4982.

Cranton, P. (2006). Understanding and Promoting Transformative Learning: Workshop Overview. <http://www.unisa.edu.au>.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων

Δασκολιά, Μ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Διδακτορική διατριβή. ΕΚΤ.

Δημουλάς, Κ. (2001). Η απασχόληση στο νέο τεχνολογικό επιχειρησιακό, περιβάλλον. *Ενημέρωση ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ*, 72.

De Vaus, D. A. (1993). *Surveys in social research* (3rd ed.). London: UCL Press.

Dewey, J. (1934, [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.

Efland, D.A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press

Ζώνιου Χ., Μποεμη Ν. & Παπαδοπούλου Χ. (χ.χ.). *Το θέατρο του εαυτού: το Θέατρο του Καταπιεσμένου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*.

http://theatreoftheoppressedgreece.wordpress.com/?attachment_id=280

Gardner, H. (1985). *Towards a theory of dramatic intelligence*. In J. Kase Polisini (Ed.), *Creative Drama in Developmental Context*. University Press of America.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.

Hall, N.& Robinson, A. (1995). *Exploring writing and play in the early years*. London: Fulton.

Hart, T. (2002). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education*, 2, 28-46.

Heathcote D. (1984). *Collected Writings*. London: Hutchinson.

Hofman, J.B. (1989). *Ετυμολογικόν λεξικόν της αρχαίας ελληνικής*. Αθήνα

Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.

- Jarvis, P. (1990). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (1992). Reflective practice and nursing. *Nurse Education Today*, 12 (3), 174 – 181.
- Jarvis P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ. Ι. (επιμέλεια και απόδοση στα ελληνικά). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Jones, P. (2007). "What is dramatherapy?," in *Drama as Therapy: Theory, practice and research*, 2nd ed., pp. 3-20. 49
- Jones, P. (2008). "Research into the core processes of drama therapy: Vignettes and conversations". *The Arts in Psychotherapy*, 35, 271-279.
- Κ.Α.Λ.Μ.Ε. (1991). *Καταστατικό Εταιρείας μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, «Κέντρο Αιγαιακών Λαογραφικών και Μουσικολογικών Ερευνών»*. Αθήνα: Του ιδίου.
- Καμπίτσης, Χ., Καμπίτση - Χαραχούσου, Υ. (1999). *Τεχνικές έρευνας στις αθλητικές επιστήμες. Στατιστική ανάλυση - Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Μαϊάνδρος.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραλής, Θ. (2010). *Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος Α. (επιμ.) Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 17-42.
- Κεδράκα, Α. (2009). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα. Εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων-Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος Α. (2008). *Εκπαιδύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Μελέτη Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (2002). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πάντειο Πανεπιστήμιο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Διδακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων*. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2529/779.pdf>

- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Κουν, Κ. <http://www.theatro-technis.gr/filosofia/>
- Karalis T., Vergidis D. (2004). «Lifelong education in Greece: recent developments and current trends». *International Journal of Lifelong Education*, 23 (2), 179 – 189.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Lawrence, R. (2008). Building on the Horizon: The Architecture of Sverre Fehn. *Journal of the Alvar Aalto Foundation*, 9 (1-2), 3-13.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας.
- Merriam, B.S. & Caffarella, S.R. (1999). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 320.
- Metz- Lutz, M.-N., Bressan, Y., Heider, N. & Otzenberger, H. (2010). "What physiological changes and cerebral traces tell us about adhesion to fiction during theater-watching?" . *Frontiers in Human Neuroscience*, 4 (59), 1-10.
- Mezirow, J., & Associates. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J., κ.α. (2007). *Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της Θεωρίας του Μετασχηματισμού*. Στο: Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2009). *Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης*. Στο K. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Miller, H., Rynders, J., & Schleien, S. (1993). Drama: A medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation. *Mental Retardation (now called Intellectual and Developmental Disabilities)*, 31, 228-233.
- Νάσαινα, Μ. (2006). *Θεατρική Αγωγή και Θεατρικό Παιχνίδι*. Το θεατρικό παιχνίδι στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ως μέσο εμπύχωσης της σχολικής διδακτικής ύλης. <http://www.pi-schools.gr/download/programs/oloimero> .
- Νάσαινας Σπ. Γεώργιος (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπατσούλας.
- OECD (2003). *Results From PISA Executive Summary*. Paris.

O'Neill, M. & Palmer, A. (2004). "Importance - performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education". *Quality Assurance in Education*, 12 (1), 39 - 52

Παπαγεωργίου, Ε. (2002). *Θεατρικό παιχνίδι Ι και ΙΙ*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.

Παπαδόπουλος, Σ.(2013). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρία και εφαρμογές*. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), Το θέατρο ως μορφολογικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία(σσ. 97-127). Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' –ΕΚΠΑ.

Παπανδρέου, Ν. (1989). «*Περί θεάτρου*». Θεσσαλονίκη: εκδόσεις επιστημονικών βιβλίων και περιοδικών.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1982). *Μεθοδολογία Επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πιτούλη, Γ. (2000). *Θεατροπαιδαγωγικές ομάδες στην Εκπαίδευση* (Theatre in Education, στη Συνδιάσκεψη 2000 για το Θέατρο και την εκπαίδευση). www.theatroedu.gr/main/index.php?option=com

Pendzik, S. (2006). "On dramatic reality and its therapeutic function in drama therapy". *The Arts in Psychotherapy*, vol. 33, 271-280.

Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to Think by looking at Art*. Los Angeles, California : The Getty Education Institute for the Arts.

Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3), November.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gunterberg

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σέξτου Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Simpson, J.A. (2007). *Foundations of interpersonal trust*. In Kruglanski A.W., Higgins E.T. (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (2nd ed., pp. 587–607). New York: Guilford.

Τεγόπουλος Φυτράκης (1989) . *Ελληνικό λεξικό*. Αθήνα: Αρμονία.

Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning*. 2nd Ed. London: Routledge.

UNESCO. (1999). *World Communication and information report*. Paris: UNESCO

UNESCO. (1997). *Politics and Policies: The politics and policies of the education of adults in globally transformation society*. Hambourg: CONFINTEA.

Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York / London: WW Norton and Company.

Watzlawick, P. (1986). *Η Γλώσσα της Αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.

Wilde, O. (1891). *The Critic as Artist*.

<http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/o/oscarwilde104298.html>

Χασίδου, Μ. (2009). *Κριτικός Στοχασμός και Μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω του Θεάτρου. Το παράδειγμα «Βρικόλακες» του Ερ. Ίψεν*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
http://europa.eu/scadplus/glossary/sustainable_development_el.htm.

Χατζηνηκήτα, Β., & Χρηστίδου Β. (2001). *Μέθοδοι καταγραφής της πρακτικο - βιωματικής γνώσης*. Στο: Δ. Κολιόπουλος, Β. Κουλαϊδής, Α. Τσατσαρώνη, Β. Χατζηνηκήτα, & J. Ogborn, *Διδακτική των φυσικών επιστημών (τόμος Β΄, σελ. 185-216)*. Πάτρα: Ε. Α. Π.

Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως & Εγώ - εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς και επιστημονικούς σκοπούς. Η εθελοντική και ειλικρινής συμμετοχή σας θα εκτιμηθεί ιδιαίτερα και θα συμβάλλει με καθοριστικό τρόπο στην πραγματοποίηση της έρευνας. Λάβετε υπ' όψιν σας ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Συμπληρώστε τις ερωτήσεις βάζοντας ένα ✓ στην απάντηση που εσείς επιθυμείτε.

I. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

1. Φύλο:

Γυναίκα

Άνδρας

2. Ηλικιακή ομάδα:

18-25

26-35

36-45

46-55

55+

3. Επίπεδο σπουδών:

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ανώτατες σπουδές

Θεατρικές σπουδές

4. Ποια είναι η κύρια εργασία σας;.....

II. ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΜΕ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ:

5. Ασχολείστε με το θέατρο:

Επαγγελματικά

Ερασιτεχνικά

6. Πόσα χρόνια ασχολείστε με το θέατρο;.....

7. Πώς θα χαρακτηρίζατε την ενασχόλησή σας με το θέατρο;

Έντονη

Μέτρια

Μικρή

8. Παρακολουθείτε κατά καιρούς σεμινάρια για το θέατρο;

Ναι

Όχι

9. Είναι η ερασιτεχνική θεατρική ομάδα ένα περιβάλλον που μπορεί να επιτευχθεί η μάθηση;

Ναι Όχι

10. Ποιοι ήταν οι λόγοι για τους οποίους επιλέξατε να συμμετέχετε σε μια θεατρική ομάδα;

.....
.....
.....
.....
.....

III. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ

ΕΡΑΣΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

A. ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

11. Έχει επιδράσει η επαφή σας με το θέατρο στην κριτική αντιμετώπιση εσφαλμένων παραδοχών που είχατε ως τώρα υιοθετήσει;

καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ

12. Είστε πιο διαλλακτικός στις απόψεις σας;

- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
13. Η ενασχόληση σας με το θέατρο, σας προσέδωσε μεγαλύτερη ικανότητα πειθαρχίας – αυτοπειθαρχίας;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
14. Αποκτήσατε περισσότερη αυτογνωσία;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
15. Ελέγχετε αποτελεσματικότερα τις αντιδράσεις σας;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
16. Επιλύετε ευκολότερα τα καθημερινά σας προβλήματα;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
17. Αντιδράτε αποτελεσματικότερα στα ίδια ερεθίσματα σε σχέση με το παρελθόν;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
18. Παρατηρείτε αλλαγή στον τρόπο διασκέδασής σας, με προσανατολισμό στην παρακολούθηση περισσότερων θεατρικών παραστάσεων;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
19. Εμπλούτισε η συμμετοχή σας σε μια θεατρική παράσταση τις εμπειρίες σας σε καταστάσεις που δεν έχετε προσωπικά βιώσει;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
20. Έχετε ποτέ αντιδράσει σε ερεθίσματα της καθημερινής ζωής ανάλογα με τους θεατρικούς ήρωες που έχετε ερμηνεύσει;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
21. Παραλληλίζετε τις καταστάσεις που ζείτε με ανάλογες καταστάσεις σε θεατρικά έργα;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
22. Γενικότερα, θεωρείτε πως ο χαρακτήρας σας έχει βελτιωθεί;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
23. Ποιες αλλαγές παρατηρήσατε εσείς στο χαρακτήρα σας;
-
-
-
-
-

B. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

24. Πιστεύετε πως αναπτύσσετε κοινωνικές δεξιότητες ως αποτέλεσμα της ενασχόλησής σας με το ερασιτεχνικό θέατρο;
- Ναι Όχι
25. Έχετε γίνει περισσότερο κοινωνικός;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
26. Επικοινωνείτε πιο εύκολα με τους άλλους;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
27. Συνεργάζεστε καλύτερα με τους άλλους;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
28. Ακούτε με πιο ανοικτό μυαλό τις απόψεις των άλλων;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
29. Παρατηρείτε αυξημένη ενσυναίσθηση, από μέρους σας, των συναισθημάτων των άλλων;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
30. Έχετε μεγαλύτερη κατανόηση των κινήτρων και των προθέσεων των άλλων;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
31. Είστε πιο ανοικτός σε συμβιβασμούς προκειμένου να λύσετε τις διαφορές σας με τους άλλους;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
32. Αποδέχεστε πιο εύκολα το διαφορετικό;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
33. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω κοινωνικών δεξιοτήτων, αντιμετωπίζετε την εργασία και τους συναδέλφους σας με θετικότερο πνεύμα;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
34. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω κοινωνικών δεξιοτήτων, αντιδράτε καλύτερα στο πλαίσιο της οικογένειάς σας;
- καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ
35. Ποιες άλλες κοινωνικές δεξιότητες έχετε αποκτήσει από την ενασχόλησή σας με το θέατρο;

.....
.....
.....

.....
.....
Γ. ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ

36. Η ενασχόλησή σας με το θέατρο εμπλούτισε τις γνώσεις σας για την ιστορία του θεάτρου;

καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ

37. Τις γνώσεις σας για το έργο και τη ζωή σημαντικών θεατρικών συγγραφέων;

καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ

38. Τις γνώσεις σας για το έργο και τη ζωή σημαντικών θεατρικών σκηνοθετών;

καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ

39. Τις γνώσεις σας για το έργο και τη ζωή σημαντικών θεατρικών ηθοποιών;

καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ

40. Τις γνώσεις σας για τα θεατρικά έργα;

καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ

41. Διεύρυνε η ενασχόλησή σας αυτή, τις γνώσεις σας για τον ελληνικό πολιτισμό;

καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ

42. Τις γνώσεις σας για την κουλτούρα άλλων κοινωνιών;

καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ

43. Τις γνώσεις σας για την ιστορία;

καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ

44. Τις γνώσεις σας τη λογοτεχνία;

καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ

45. Τις γενικότερες γνώσεις σας για την Τέχνη;

καθόλου λίγο πολύ πάρα πολύ

46. Τι άλλες γνώσεις αποκτήσατε;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας!