



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και
Διά Βίου Μάθηση»**

Μεταπτυχιακή εργασία

***Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση
στην Καλλιέργεια Ήπιων Δεξιοτήτων: Μία Μελέτη
Περίπτωσης σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας***

Όνοματεπώνυμο: Πωλίνα Κοσκινά

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αικατερίνη Κωστή
Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής: Κωνσταντίνος Μάγος,
Ιωάννα Παπαδοπούλου

Ναύπλιο, 2025

Υπεύθυνη Δήλωση

Εγώ, η Πωλίνα Κοσκινά βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας της παρούσας εργασίας και ότι έχω αναφέρει ή παραπέμψει σε αυτήν, ρητά και συγκεκριμένα, όλες τις πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών, προτάσεων ή λέξεων, είτε αυτές μεταφέρονται επακριβώς (στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε παραφρασμένες. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών.

Υπογραφή

Πωλίνα Κοσκινά

Πρόλογος-Ευχαριστίες

Εγκάρδιες ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Κατερίνα Κωστή για την πολύτιμη συνεργασία μας, την επιστημονική καθοδήγησή της, την ψυχική ενίσχυση, το ειλικρινές της ενδιαφέρον και την έμπνευση που μου πρόσφερε και συνεχίζει να μου προσφέρει. Ιδιαίτερες ευχαριστίες και στα δύο μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής κα. Ιωάννα Παπαδοπούλου και κ. Κωνσταντίνο Μάγο για τον χρόνο και την προσοχή που αφιέρωσαν σε αυτή την εργασία. Ειλικρινείς ευχαριστίες στην κριτική μου φίλη και φιλόλογο του τμήματος κα. Βαλεντίνη Χατζηβασιλείου, της οποίας η ηθική συμπαράσταση και η διεισδυτική οπτική έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στην ολοκλήρωση της έρευνας. Θερμές ευχαριστίες στον διευθυντή του Σ.Δ.Ε. Σύρου κ. Γιάννη Στεφάνου και τον υποδιευθυντή κ. Γιώργο Στεφάνου για τη φιλοξενία, τη διευκόλυνση, την απλόχερη στήριξη. Τέλος, ολόψυχες ευχαριστίες στις εκπαιδευόμενες και συμμετέχουσες στην έρευνα για την αποδοχή, την παρουσία, την προθυμία, την ανταπόκριση, την εμπιστοσύνη και το μοίρασμα του εαυτού τους στα πρώτα μου βήματα στο νέο αυτό εκπαιδευτικό ορίζοντα που ανοίχτηκε για μένα.

Περιεχόμενα

Πρόλογος-Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	7
A. Μέρος: Θεωρητική προσέγγιση.....	9
1 ^ο Κεφάλαιο: Ήπιες δεξιότητες.....	9
1.1. Εισαγωγή	9
1.2. Ικανότητες και δεξιότητες: Διευκρινίσεις εννοιών.....	9
1.3. Ήπιες δεξιότητες.....	10
1.4. Σκληρές δεξιότητες.....	12
1.5. Διαφορές ήπιων και σκληρών δεξιοτήτων.....	12
1.6. Καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων.....	13
1.7. Η σημασία των ήπιων δεξιοτήτων.....	14
1.7.1. Σημασία για την προσωπική εξέλιξη.....	14
1.7.2. Σημασία για την επαγγελματική εξέλιξη.....	15
1.8. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.....	15
1.8.1. Το προφίλ των μαθητών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.....	16
1.8.2. Η σημασία της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων για μαθητές Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.....	17
2 ^ο Κεφάλαιο: Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μαθητών με στόχο την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων.....	19
2.1. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	19
2.2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση για τις ήπιες δεξιότητες.....	20
2.3. Έρευνες που τεκμηριώνουν τη σχέση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τις ήπιες δεξιότητες.....	24
2.3.1. Διεθνείς έρευνες.....	24
2.3.2. Έρευνες στην Ελλάδα.....	26
B. Μέρος: Ερευνητική προσέγγιση.....	29
3 ^ο Κεφάλαιο: Σχεδιασμός έρευνας.....	29
3.1. Ερευνητική προσέγγιση.....	29
3.2. Ερευνητική στρατηγική.....	29
3.3. Δομή έρευνας.....	29

3.3.1. Αφετηρία έρευνας.....	29
3.3.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	30
3.3.3. Στρατηγικές δράσης.....	31
3.3.4. Ανάπτυξη και ανάλυση έρευνας.....	31
3.3.5. Ερευνητικά εργαλεία.....	31
3.3.6. Δείγμα.....	33
3.3.7. Εγκυρότητα έρευνας.....	34
3.3.8. Περιορισμοί έρευνας.....	34
3.4. Διδακτικό πλαίσιο.....	34
4 ^ο Κεφάλαιο: Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	37
4.1. Κωδικοποίηση και χειρισμός δεδομένων.....	37
4.2. Θεματική ανάλυση.....	37
4.2.1. Επικοινωνία.....	37
4.2.2. Συνεργασία.....	41
4.2.3. Ενσυναίσθηση.....	42
4.2.4. Αίσθημα δικαίου και ηθική.....	44
4.2.5. Δημιουργικότητα.....	46
4.2.6. Διαχείριση χρόνου.....	48
4.2.7. Λήψη αποφάσεων.....	50
4.2.8. Επίλυση προβλημάτων.....	52
4.3. Συνολική αποτίμηση και δυσκολίες.....	53
5 ^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	57
5.1. Συζήτηση.....	57
5.2.Συμπεράσματα.....	58
5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	59
Επίλογος.....	61
Βιβλιογραφία.....	62
Παράρτημα.....	82

Περίληψη

Η αυτοπραγμάτωση, η κοινωνική καταξίωση και η επαγγελματική επιβίωση στον σύγχρονο κόσμο τοποθετούν τις ήπιες δεξιότητες στην κορυφή της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να προσεγγίσει το θέμα των ήπιων δεξιοτήτων και ειδικότερα της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης, του αισθήματος δικαίου και ηθικής, της δημιουργικότητας, της διαχείρισης χρόνου, της λήψης αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων, και της καλλιέργειας αυτών σε ενήλικο πληθυσμό αξιοποιώντας εργαλεία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της έρευνας, υλοποιήθηκε μελέτη περίπτωσης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Σύρου έχοντας ως ομάδα στόχο τις εκπαιδευόμενες της Α' τάξης.

Η μύησή τους για ένα διάστημα δύο μηνών σε θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις απέδειξε πως οι ήπιες δεξιότητες που κέντρισαν το ερευνητικό ενδιαφέρον ασκήθηκαν και ενδυναμώθηκαν. Οι συμμετέχουσες επέδειξαν στοιχεία όλων των παραπάνω δεξιοτήτων εκφρασμένα ατομικά αλλά και στο κοινωνικό σύνολο της τάξης. Η ανάγκη για επικοινωνία και ανταλλαγή συναισθημάτων, η συνεργατική στάση, η ενσυναίσθητική κατάσταση, η ηθική ακεραιότητα, η δημιουργική κλίση, η συνειδητοποίηση της αντικειμενικότητας του χρόνου, ο δυναμισμός στη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών και η επιστράτευση της λογικής σε κρίσεις αποτιμώνται ως τα οφέλη που αποκόμισαν από το πρόγραμμα των δραματικών τεχνικών.

Λέξεις-κλειδιά:

Ήπιες δεξιότητες, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, ενήλικες, Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, μελέτη περίπτωσης

Abstract

Self-realisation, social recognition and professional survival in the contemporary world place soft skills at the top of the investment in human capital. The present thesis aims to approach the subject of soft skills, especially of communication, collaboration, empathy, the sense of justice and morality, creativity, time management, decision making and problem solving, and their cultivation in an adult population making use of Drama in Education tools. In order to meet the needs of the research, a case study at the Second Chance School of Syros having as target group the first grade learners was implemented.

Their initiation for a period of two months into theatre-pedagogical interventions has proven that the soft skills which stimulated the research interest were practised and strengthened. The participants displayed elements of all the above skills expressed both individually and in the community of the class. The need for communication and exchange of emotions, the collaborative attitude, the empathetic state, the moral integrity, the creative inclination, the realisation of the objectivity of time, the dynamism in decision making and taking initiatives, as well as harnessing logic in crises are valued as the benefits the participants derived from the dramatic techniques programme.

Key words:

Soft skills, Dramatic Art in Education, adults, Second Chance School, case study

Εισαγωγή

Η σπουδαιότητα των ήπιων δεξιοτήτων ατομικά και κοινωνικά για τον σύγχρονο άνθρωπο και το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους οδήγησε στη συγγραφή αυτής της εργασίας και την εκτέλεση της αντίστοιχης έρευνας. Εξετάζεται η σχέση αυτών των δεξιοτήτων με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τίθενται ερωτήματα για τη δυνατότητα καλλιέργειάς τους στον ηλικιακό και μαθητικό πληθυσμό ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας· στη συνέχεια, παρατίθεται ο σχεδιασμός μίας μελέτης περίπτωσης στο Σ.Δ.Ε. Σύρου. Τα καινοτόμα αυτά σχολεία συνιστούν ένα περιβάλλον στο οποίο συνυφαίνεται η αρχή της ανακαλυπτικής μάθησης και η ελευθερία της έκφρασης εκπληρώνοντας παράλληλα με τον μορφωτικό και έναν κοινωνικοποιητικό ρόλο.

Η εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Τα δύο πρώτα αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο του εξεταζόμενου θέματος και της ΔΤΕ. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου ήπιες δεξιότητες, η σύγκριση των όρων ικανότητα-δεξιότητα, ήπιες-σκληρές δεξιότητες, αναφέρονται τρόποι καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων και αιτιολογείται η σημασία και η επίδειξή τους. Ακολουθεί η παρουσίαση των Σ.Δ.Ε., το υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων που φοιτούν σε αυτά και η σημασία των ήπιων δεξιοτήτων για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ομάδα.

Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη ΔΤΕ και στον προσανατολισμό της προς την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων. Γίνεται αναφορά στην προσφορά της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων και σε μια σύντομη ιστορική αναδρομή. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σχέση της ΔΤΕ με τις ήπιες δεξιότητες και πώς αυτή τεκμηριώνεται μέσα από έρευνες στο εξωτερικό και την Ελλάδα.

Τα επόμενα δύο κεφάλαια αφορούν το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται ο σχεδιασμός της έρευνας. Ειδικότερα, υποστηρίζονται οι επιλογές της προσέγγισης, της στρατηγικής, των ερευνητικών ερωτημάτων, της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε και των εργαλείων αυτής. Στη συνέχεια, περιγράφεται το δείγμα, η εγκυρότητα και καταγράφονται οι περιοριστικοί παράγοντες της έρευνας. Στο τέλος, παρουσιάζεται το διδακτικό πλαίσιο στο οποίο εφαρμόστηκαν οι παρεμβάσεις.

Το τέταρτο κεφάλαιο προχωρά στα αποτελέσματα και στον σχολιασμό τους που προέκυψαν με βάση τη θεματική ανάλυση έχοντας ως άξονες παρατήρησης τις

ήπιες δεξιότητες που ορίστηκαν προς εξέταση και πηγές άντλησης των δεδομένων τις σημειώσεις της ερευνήτριας, τον γραπτό λόγο των συμμετεχουσών και τις συνεντεύξεις της ομάδας και της κριτικής φίλης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο στη συζήτηση συνδέονται τα αποτελέσματα με αντίστοιχα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και στα συμπεράσματα δίνεται απάντηση ως προς την κάλυψη των ερευνητικών ερωτημάτων. Έπειτα, αναφέρονται ερευνητικές και εκπαιδευτικές προτάσεις για τη συνέχεια. Ακολουθεί ο επίλογος.

Η εργασία κλείνει με την παράθεση των βιβλιογραφικών πηγών που χρησιμοποιήθηκαν και το παράρτημα στο οποίο περιγράφεται το περιεχόμενο των παρεμβάσεων.

A. Μέρος: Θεωρητική προσέγγιση

1^ο Κεφάλαιο: Ήπιες δεξιότητες

1.1. Εισαγωγή

Ο σύγχρονος άνθρωπος είναι αντιμέτωπος με σωρεία προκλήσεων, ευθυνών και ρόλων σε προσωπικό, εργασιακό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Η ρευστότητα και η αστάθεια των σχέσεων και των οικονομικών δεδομένων, οι αλματώδεις ρυθμοί της τεχνολογίας, της πληροφορίας και της γνώσης απαιτούν ευέλικτους τρόπους σκέψης και λειτουργίας, χωρίς, ωστόσο, να παραμερίζονται οι ανθρωπιστικές στάσεις και αξίες (Κασιμάτη, 2022). Αρωγό του σε αυτή την πορεία προσωπικής ολοκλήρωσης και επιτυχίας αποτελούν οι δεξιότητες. Βασικές, κοινωνικές, ψηφιακές και «πράσινες», είναι όλες αναγκαίες για την επιβίωση και ευημερία στον 21^ο αιώνα. Έρευνες, όπως του Goleman (1999), και οργανισμοί όπως οι CEDEFOP (2017) και OECD (2019α), εξαιρούν την αξία των δεξιοτήτων για την απασχόληση, την οικονομία, τη δημοκρατία και τις ίσες ευκαιρίες, την υγεία και τη συμμετοχικότητα του πολίτη σε δίκτυα και δράσεις.

1.2. Ικανότητες και δεξιότητες: Διευκρινίσεις εννοιών

Η ίδια η ετυμολογία της λέξης «ικανότητα» δηλώνει την κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο είναι ικανό να κάνει κάτι με επιτυχία. Πρόκειται για τις εναρκτήριες δυνατότητες κάποιου απέναντι στην αντιμετώπιση και ανάληψη προκλήσεων. Μία ικανότητα μπορεί να αποτελεί ένα φυσικά κληρονομημένο χαρακτηριστικό· ωστόσο, είναι περαιτέρω εξελίξιμη μετά από εκπαίδευση και τριβή (Περατάκης, 2023).

Με τον όρο «δεξιότητα», από την άλλη, υποδηλώνεται η ικανότητα εφαρμογής γνώσης και τεχνογνωσίας για την περάτωση ενός έργου ή για τη λύση ενός προβλήματος (Κρασαδάκη, Τριαντάρη & Ζοπουνίδης, 2023). Σύμφωνα με τους Κρασαδάκη, Τριαντάρη και Ζοπουνίδη (ό.π.), οι δεξιότητες διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες, τις βασικές (γραφής, ανάγνωσης και αριθμησης), τις τεχνικές-επαγγελματικές (σκληρές, ειδικές και ψηφιακές) και τις οριζόντιες ή ήπιες.

Η «ικανότητα» είναι ένας ευρύς όρος στον οποίο εμπεριέχεται ο όρος «δεξιότητα» μαζί με γνώσεις και στάσεις απαραίτητες για τη διεκπεραίωση καθηκόντων και εργασιών, οι οποίες χρήζουν συνεχούς επικαιροποίησης και αναβάθμισης (Chung & Lo, 2007). Με τον όρο «ικανότητα» εκφράζεται η διάθεση

των ατόμων να προσαρμοστούν σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Η ικανότητα αποδεικνύεται με την επάρκεια γνώσεων, δεξιοτήτων και μεθοδολογιών που συνεπικουρούν στην πολύπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου (Κρασαδάκη, Τριαντάρη & Ζοπουνίδης, ό.π.).

Ωστόσο, εξίσου αναγκαία κρίνεται και η καλλιέργεια δεξιοτήτων προς ενίσχυση της παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Wyant et al., 2018). Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD, 2019) συνδέει τη σπουδαιότητα ανάπτυξής τους με θετικές μεταβολές κοινωνικο-πολιτισμικά, οικονομικά και τεχνολογικά. Οι φιλόσοφοι Ryle (1949) και Polanyi (1962) ερμηνεύουν τη δεξιότητα ως την εφαρμοσμένη γνώση. Πάνω σε αυτή τη θεώρηση βασίζεται και η Orlikowski (2002) που ισχυρίζεται ότι η γνώση και η δεξιότητα είναι «εξίσου ουσιώδη» στοιχεία.

1.3. Ήπιες δεξιότητες

Η δημιουργία του όρου «ήπιες δεξιότητες» ανήκει στον Στρατό των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής στο τέλος της δεκαετίας του 1960, ο οποίος αναγνώρισε την αξία δεξιοτήτων που δε συνδέονταν με τη χρήση μηχανικού εξοπλισμού, αλλά με τις έννοιες της ηγεσίας, των κινήτρων και της επικράτησης. Το 1972 ξεκίνησε η επίσημη χρήση του όρου μέσω ενός εγχειριδίου εκπαίδευσης του Αμερικανικού Στρατού (Caudron, 1999· Moss & Tilly, 2001). Έκτοτε, συνδέθηκε με τον χώρο της εργασίας που αναζητά και αξιολογεί την κατοχή τους από τους εργαζόμενους παράλληλα με τα τυπικά προσόντα τους. Στη βιβλιογραφία οι ήπιες δεξιότητες απαντώνται, επίσης, με τους όρους μαλακές, οριζόντιες, δεξιότητες απασχολησιμότητας, δεξιότητες ζωής ή δεξιότητες ανθρώπων (Bora, 2015). Οι Isaacs (2016) και Robles (2012) τις αποκαλούν, επίσης, μη-γνωστικές, προσωπικές, βασικές ή δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με τον Onabamiro και συνεργάτες του (2014) ο όρος «ήπιες δεξιότητες» ανήκει στο πεδίο της κοινωνιολογίας.

Σύμφωνα με τον Μαρκόπουλο (2023), πρόκειται για χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αναβαθμίζουν την ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και κατοχυρώνουν μια πετυχημένη εκπαιδευτική πορεία, επαγγελματική καταξίωση και βελτιωμένες διαπροσωπικές σχέσεις. Ο Lippman και συνεργάτες του (2015) εκτός από τα προσωπικά χαρακτηριστικά κάνουν λόγο και για σχήματα συμπεριφοράς που βοηθούν τους ανθρώπους να πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις και να κατακτούν

στόχους. Στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τις συμπεριφορές, ο Kumar και συνεργάτες του (2022) προσθέτουν και τις κοινωνικές στάσεις που σε συνδυασμό μεταξύ τους επιτρέπουν στον άνθρωπο να επικοινωνεί και να συνεργάζεται αποτελεσματικά και να χειρίζεται με επιτυχία συγκρούσεις. Ο Heckman και συνεργάτες του (2006), όπως και ο Carneiro και συνεργάτες του (2007), αναγνωρίζουν ότι ωφέλειες προκύπτουν και στον τομέα της υγείας και της πρόληψης βίας.

Οι ήπιες δεξιότητες δεν είναι έμφυτες, αν και ενδέχεται κάποιος να τις επιδεικνύει με φυσικότητα· είναι εύπλαστες, μεταβιβάσιμες και μπορούν να καλλιεργηθούν με το πέρασμα του χρόνου (LaFrance, 2009· Soares et al., 2017).

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που προτείνουν οι Παλαιολόγου και Καρανικόλα (2023), οι ήπιες δεξιότητες επιμερίζονται σε ενδοπροσωπικές, όπως αυτοκίνητρο, αυτεπίγνωση, δημιουργικότητα και ηθική, διαπροσωπικές, όπως ενεργητική ακρόαση, συμπερίληψη και σεβασμός, και κοινωνικοσυναισθηματικές, όπως προσαρμοστικότητα, ακεραιότητα, θετική στάση, κριτική σκέψη και ενσυναίσθηση.

Η λίστα είναι μακρά και απαριθμεί και άλλες δεξιότητες, όπως το χάρισμα της επικοινωνίας, οι καλοί τρόποι, το χιούμορ, η φιλικότητα, η αυτοκυριαρχία, η διαχείριση του άγχους, ο ενθουσιασμός και η αισιοδοξία, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η εξεύρεση λύσεων (Gibert et al., 2017· Rani, 2010· Robles, ό.π· Sostra, 2019). Κατά άλλους, οι ήπιες δεξιότητες ομαδοποιούνται και έτσι προκύπτουν η ευελιξία, η υπευθυνότητα, ο επαγγελματισμός και η αξιοπιστία (Wats & Wats, 2009· Touloumakos, 2011· Robles, ό.π· Ballesteros-Sánchez et al., 2017), η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων και η καινοτομία (Cimatti, 2016· Succi, 2019· Succi & Canovi, 2019· Thompson, 2019), η ηγεσία και η διαχείριση (Crosbie, 2005· Lazarus, 2013· Ballesteros-Sánchez et al., ό.π.), η διαπραγμάτευση, η επίλυση συγκρούσεων και η πειθώ (Bancino & Zevalkink, 2007· Majid et al., 2012· Cinque, 2017· Succi & Canovi, ό.π.). Τέλος, σε λοιπές περιοχές ταξινόμησης συγκαταλέγονται η στοχοθεσία, η καλαισθησία, ο επαγγελματισμός στην εμφάνιση (Nickson et al., 2005· Warhurst et al., 2009· Robles, ό.π.), η αυτοσυνηγορία, η προορατικότητα και η τυπικότητα (Isaacs, ό.π.).

1.4. Σκληρές δεξιότητες

Όπως στις ήπιες δεξιότητες, έτσι και στις σκληρές, η βιβλιογραφία χρησιμοποιεί και άλλους όρους, όπως κάθετες ή τεχνικές δεξιότητες για να αναφερθεί σε αυτές (Touloumakos, 2020). Πτυχία, πιστοποιήσεις ξένων γλωσσών και υπολογιστών, βεβαιώσεις κύκλων σπουδών και σεμιναρίων, γνώσεις φυσικών, μαθηματικών και τεχνολογικών επιστημών συνιστούν παραδείγματα σκληρών δεξιοτήτων. Οι σκληρές δεξιότητες στην ουσία ταυτίζονται με τα τυπικά προσόντα που αναγράφονται σε ένα βιογραφικό σημείωμα και αποδεικνύονται από τα διπλώματα που χορηγούν επίσημοι φορείς, όπως είναι Πανεπιστήμια, Ινστιτούτα, Επαγγελματικές Σχολές ή δομές της Διά Βίου Μάθησης (Kumar et al., ό.π.).

1.5. Διαφορές ήπιων και σκληρών δεξιοτήτων

Μία σημαντική συνιστώσα που διαφοροποιεί τα δύο είδη δεξιοτήτων είναι το εάν αποτελούν μετρήσιμο προσόν. Οι μεν ήπιες δεξιότητες δεν μπορούν να αποτυπωθούν με ποσοτικούς και αριθμητικούς δείκτες, αλλά φανερώνονται στην πράξη και δη στη διάδραση με τους ανθρώπους, οι δε σκληρές, αποτελούν μετρήσιμες και αριθμητικές αξίες γιατί αποδεικνύονται με την προσκόμιση πτυχίων και πιστοποιητικών (Amanda, 2014). Συνεπώς, πρόκειται για δεξιότητες με υποκειμενικά και αντικειμενικά κριτήρια, αντίστοιχα. Και οι δύο, ωστόσο, συγκροτούν ένα ισχυρό πλέγμα αλληλεξάρτησης καθώς οι ήπιες δεξιότητες δεν υποκαθιστούν τις σκληρές, όπως και οι σκληρές, όσο εξειδικευμένες και εάν είναι, δεν επαρκούν για να εγγυηθούν μία συμπεριφορά κοινωνικότητας και διάκρισης στις ανθρώπινες σχέσεις (Kumar et al., ό.π.). Προς επίρρωση αυτού, οι σκληρές δεξιότητες είναι συνυφασμένες με τον Δείκτη Νοημοσύνης, σε αντίθεση με τις ήπιες που σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στην κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Kumar et al., ό.π.· Onabamiro et al., ό.π.).

Καταλήγοντας, παρά τις διακριτές διαφορές τους, οι ήπιες με τις σκληρές δεξιότητες συμπορεύονται και ολοκληρώνουν την προσωπικότητα. Στο βιβλίο της *Η Σκληρή Αλήθεια για τις Ήπιες Δεξιότητες* η Peggy Klaus (2007) ισχυρίζεται ότι, ενώ οι σκληρές δεξιότητες διδάσκουν την εκτέλεση μιας εργασίας, οι ήπιες είναι αυτές που την απογειώνουν. Αλλά και ο Aworanti (2012), ο Bora (ό.π.), ο Kumar και συνεργάτες του (ό.π.), η Rani (ό.π.) και ο Sreehari (2021) υποστηρίζουν ότι οι μεν σκληρές δεξιότητες κατοχυρώνουν μία συνέντευξη, οι δε ήπιες εξασφαλίζουν μία

θέση εργασίας και τη διατήρησή της. Σε ένα περιβάλλον άκρατου ανταγωνισμού, ο επαγγελματίας που κατέχει ήπιες δεξιότητες ξεχωρίζει και θεωρείται πλεονέκτημα για μία επιχείρηση.

1.6. Καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων

Καθώς οι ήπιες δεξιότητες δεν αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά, απαιτείται η διαμεσολάβησή τους από πρότυπα που θα τις ενσταλάξουν στα παιδιά και τους ενήλικες και αυτά μπορεί να είναι οικεία πρόσωπα, όπως ο γονέας, ο δάσκαλος, ο σύμβουλος σε μια επιχείρηση. Αναφορικά με τη θεωρία της μοντελοποίησης, ο Bandura (1977) υποστήριξε ότι η μάθηση ως γνωστική διαδικασία συντελείται εντός ενός κοινωνικού πλαισίου. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, όπως αλλιώς αποδίδεται, υποστηρίζει ότι ενήλικες, πρότυπα, άτομα σε θέσεις ισχύος αλλά και συνομήλικοι, υπαγορεύουν και ενισχύουν συμπεριφορές σε άτομα μικρότερης ηλικίας, χαμηλότερης κοινωνικής στάθμης ή άτομα υπό την καθοδήγησή τους (Bandura, 1971). Στην περίπτωση των ήπιων δεξιοτήτων, ο ασκούμενος παρατηρώντας το πρότυπο που παρέχει καθαρά και συνεπή μηνύματα (Elias et al., 1997) κατανοεί την αξία τους, το πότε και πώς να τις επιδεικνύει, εμπνέεται και στο τέλος τις ενστερνίζεται. Η ενσωμάτωσή τους, μάλιστα, στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου μπορεί να έχει οφέλη γνωστικά και ψυχοκινητικά και μπορεί να συντελέσει ακόμα και στην απόκτηση σκληρών δεξιοτήτων (Onabamiro et al., ό.π.).

Στη διάθεση του ανθρώπινου παράγοντα που διδάσκει τις ήπιες δεξιότητες υπάρχουν μέσα που τον συνδράμουν στο έργο του. Αυτά μπορεί να είναι γρίφοι, σενάρια, παιχνίδια ρόλων (Rani, ό.π.) που θέτουν προβληματισμούς στο παιδί, στον μαθητή και στον ενήλικα. Στόχος είναι να γίνουν αντιληπτοί και άλλοι τρόποι θέασης μιας κατάστασης και να εξεταστούν διαφορετικές οπτικές και παράμετροι. Αυτή η διεργασία στη συνέχεια οδηγεί σε επανατοποθέτηση της συλλογιστικής και επεξεργασία λύσεων. Η LaFrance (ό.π.) αναφέρει ότι η στάση του ανθρώπου που έχει κατακτήσει ήπιες δεξιότητες μετατοπίζεται από το «εγώ» στο «εμείς», από τον ανταγωνισμό στη συνεργασία. Σύμφωνα με την ίδια, τα βιβλία αποτελούν σημεία αναφοράς μέσα από τα οποία μπορεί να διδαχθούν πρότυπα συμπεριφοράς με προστιθέμενη αξία για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή (LaFrance, ό.π.).

Παραμένοντας στον χώρο του σχολείου, άλλοι ερευνητές προτείνουν τη συνεργατική μάθηση (Zhang, 2012· Tagg, 2003· Tlhoaele et al., 2016), τις προσομοιώσεις χώρου εργασίας (Talavera et al., 2007), τη μάθηση βάσει εργασιών (Stanley, 2003· Willis, 1996) και τη δημόσια ομιλία και συζήτηση (Aclan et al., 2016).

Ο Kumar και συνεργάτες του (ό.π.) υποστηρίζουν ότι οι ήπιες δεξιότητες αποκτώνται μέσω του βιώματος και της άσκησης στην πράξη. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Μαρκόπουλος (ό.π.) προτάσσοντας την προσπάθεια και την εμπειρία. Η συμμετοχή σε ομάδες, συλλόγους αλλά και ο εθελοντισμός συνιστούν πεδία άσκησης και απόκτησης επικοινωνιακών, ηγετικών και ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η συμμετοχή σε συζητήσεις ως ενεργητικός ακροατής, συζητητής και σχολιαστής αναπτύσσει το χάρισμα της επικοινωνίας και της ρητορικής. Η απόκτηση των ήπιων δεξιοτήτων εν κατακλείδι, συντελεί στην εύρεση της επιθυμητής εργασίας, αλλά και στη θεμελίωση ισχυρών και ευτυχισμένων δεσμών σε όλες της εκφάνσεις της ζωής ενός ανθρώπου (LaFrance, ό.π.).

1.7. Η σημασία των ήπιων δεξιοτήτων

1.7.1. Σημασία για την προσωπική εξέλιξη

Οι ήπιες δεξιότητες κρατούν το κλειδί της διάπλασης της προσωπικότητας που χαρακτηρίζεται από ωριμότητα, ισορροπία και ολοκλήρωση (Schultz, 2008). Η απόκτησή τους επιφέρει τον θετικό μετασχηματισμό στον χαρακτήρα και οδηγεί σε έλεγχο των συναισθημάτων, σε αυτοκίνητρο, σε κριτική και δημιουργική σκέψη, σε κοινωνική διάδραση και ομαδική εργασία (Pango, 2013). Άνθρωποι που χαρακτηρίζονται από ήπιες δεξιότητες τείνουν να απολαμβάνουν πιο παραγωγικές σχέσεις με διάρκεια και μαζί με τη συναισθηματική νοημοσύνη, διακρίνονται από επίγνωση των καταστάσεων που βιώνουν (Kumar et al., ό.π.). Μετά από εκπαίδευση και εστιασμένη εφαρμογή, εξοπλίζουν τον άνθρωπο με ένα ισχυρό οπλοστάσιο γνωρισμάτων με πρακτικό προσανατολισμό. Συμπληρώνουν την ακαδημαϊκή ευφυΐα και τις γνώσεις με μια ανθρώπινη κατανόηση, ενώ παράλληλα, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και αυτοαποτελεσματικότητα σε οποιαδήποτε συνθήκη, στην οποία μπορεί κάποιος να αντεπεξέλθει με συνέπεια και υπευθυνότητα (Bora, ό.π.· Rani, ό.π.).

1.7.2. Σημασία για την επαγγελματική εξέλιξη

Σε μία νέα οικονομία βασισμένη στη γνώση, οι ήπιες δεξιότητες αντιπροσωπεύουν εκείνα τα θεμελιώδη γνωρίσματα που αυτή απαιτεί από τους εργοδότες, τους εργαζόμενους και τους οργανισμούς (Bhatnagar, 2011:3) και λειτουργούν υποστηρικτικά και συμπληρωματικά με όλα τα άλλα είδη δεξιοτήτων για την αποτελεσματική εκτέλεση καθηκόντων και εργασιών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Παλαιολόγου και Καρανικόλα (ό.π.:22), «οι σκληρές δεξιότητες που περιγράφουν τις εξειδικευμένες, τεχνικές και ειδικές για την εργασία γνώσεις δεν επαρκούν για την αποτελεσματική λειτουργία ενός εργαζόμενου, καθώς ο χώρος εργασίας προϋποθέτει συνδυασμό απλών, βασικών και σύνθετων δεξιοτήτων».

Οι εργαζόμενοι που κατέχουν ανώτερες ήπιες δεξιότητες απολαμβάνουν μεγαλύτερες πιθανότητες προαγωγής (Schultz, ό.π.) και προοπτικών (Bora, ό.π.) καθώς ανταποκρίνονται στις αξιώσεις των εργοδοτών που αναζητούν εργατικό δυναμικό το οποίο είναι αξιόπιστο, ευρηματικό, ηθικό, επικοινωνιακό, φιλότιμο και θετικό (Rani, ό.π.). Σε περιβάλλοντα όπου υπάρχει άμεση επαφή με πελάτες, το προσωπικό που διαθέτει ήπιες δεξιότητες ταυτίζεται με όρους φιλικότητας, εξυπηρετικότητας και ευγένειας (Kumar et al., ό.π.). Ιδιαίτερης εκτίμησης ανάμεσα στις υπόλοιπες ήπιες δεξιότητες χαίρουν η διαπραγμάτευση, η σχολαστικότητα, η παραδοχή και η διόρθωση λαθών, η ειλικρίνεια, η ευελιξία, η αγάπη για τη διδασκαλία και τη μάθηση, ο συνδυασμός της αυτοπεποίθησης με την ταπεινότητα, η κοινή λογική αλλά και η διαίσθηση, η κατανόηση οδηγιών και η αναλυτική σκέψη. Καθώς θεωρούνται ακριβοθώρητες, ο κάτοχος αυτών των ήπιων δεξιοτήτων αποτελεί ελκυστική επιλογή για έναν εργοδότη που διεκδικεί εκείνο το έμπυχο δυναμικό το οποίο τις κατέχει (LaFrance, ό.π.).

1.8. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Το 1997 αποτέλεσε το έτος ίδρυσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα σε μια προσπάθεια να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνική και εργασιακή σφαίρα άτομα που κινδυνεύουν με αποκλεισμό και περιθωριοποίηση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996:6). Η φοίτηση ολοκληρώνεται σε δύο διδακτικά έτη χορηγώντας απολυτήριο ισότιμο του Γυμνασίου. Πρόκειται για έναν τύπο ευέλικτου, εναλλακτικού και πρωτοποριακού σχολείου στο οποίο εφαρμόζονται σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και οι θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999). Η φιλοσοφία

και η διδακτική μεθοδολογία εδράζονται στην έννοια των πολλαπλών γραμματισμών, του μαθητοκεντρισμού, της βιωματικής μάθησης, της διαθεματικότητας, της ομαδοσυνεργασίας και των project με πολιτισμικό προσανατολισμό (Core & Kalantzis, 2000· New London Group, 1996).

Το πρόγραμμα σπουδών αντιμετωπίζει τη γνώση ως μαθησιακό βίωμα και κοινωνική πράξη και για αυτό επιδιώκει άνοιγμα στην κοινωνία και σε επαγγελματικούς, πολιτιστικούς και καλλιτεχνικούς φορείς (Μητσικοπούλου & Σακελλίου, 2006). Ανάμεσα στους στόχους που θέτει είναι η απόκτηση γνωστικού υπόβαθρου, δεξιοτήτων και θετικών στάσεων για την κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευόμενων (Χατζησαββίδης, 2003). Ακόμα, αποσκοπεί στη γλωσσική ανταπόκρισή τους σε ρεαλιστικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα, ενώ παράλληλα με τις κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες, στοχεύει σε μια ολιστική καλλιέργεια της προσωπικότητας και των κριτικών διεργασιών των εκπαιδευόμενων απέναντι στα τεκταινόμενα της παρούσας στιγμής αλλά και σε επιρροές και παγιωμένες πεποιθήσεις του παρελθόντος (Γιαννακούλη, 2016).

Η απουσία βιβλίων και εξετάσεων, η διαπραγμάτευση του εκπαιδευτικού υλικού με πρόταγμα τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευόμενων αποτελούν δομικά συστατικά της διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη την ανομοιογένεια που επικρατεί στα γνωστικά επίπεδά τους σε όλους τους γραμματισμούς. Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται, προέρχεται πολλές φορές από αυθεντικά κείμενα, μονοτροπικά και πολυτροπικά, με χρήση πολυμέσων για την ενεργοποίηση πολλών αισθητηριακών κέντρων· έτσι, συνδέεται με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Μητσικοπούλου, 2001). Παράλληλα, και οι αρχές του κονστрукτιβισμού βρίσκουν εφαρμογή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας που θέτουν ως στόχο τη δόμηση νέων νοητικών σχημάτων στα προϋπάρχοντα με απώτερο σκοπό τον μετασχηματισμό των εκπαιδευόμενων (Λεβάκη, 2008:138).

1.8.1. Το προφίλ των μαθητών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Μαθητές μεγάλου ηλικιακού εύρους από 18 και άνω έως και την τρίτη ηλικία, ημεδαποί και αλλοδαποί, απόφοιτοι Δημοτικού που σταμάτησαν σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης ή συνέχισαν στο Γυμνάσιο χωρίς να ολοκληρώσουν ποτέ, εργαζόμενοι και άνεργοι, οικογενειάρχες και εργένηδες, συνιστούν τις παραμέτρους

ενός πολυποίκιλου μωσαϊκού ανθρώπων και εμπειριών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Τιμώντας το όνομά τους, τα σχολεία αυτά θεσπίστηκαν για να προσφέρουν εκπαίδευση και προοπτική σε άτομα που η προγενέστερη επαφή τους με το σχολείο φέρει αρνητικό πρόσημο. Τραυματικές ενθυμήσεις από σχέσεις με διδακτικό προσωπικό, αποτυχίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία, στιγματισμός από συμμαθητές (Adhullah et al, 2009· Καραλής, 2013) συντέλεσαν στη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους ως μαθητών και ως προσωπικοτήτων, κάτι που τους συνοδεύει και στην αρχή της επανασύνδεσής τους με την εκπαίδευση την οποία καλούνται μαζί με τους εκπαιδευτές τους να επαναπροσδιορίσουν.

Η ευαλωτότητα αυτού του μαθητικού πληθυσμού συμπληρώνεται και από ομάδες που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό, όπως Ρομά, πρώην χρήστες, αποφυλακισθέντες, άτομα αντιμέτωπα με οικονομικά αδιέξοδα και οικογενειακές δυσλειτουργίες. Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί φορείς είναι πολυπολιτισμικοί και πολλαπλών κοινωνικών ταυτοτήτων (Λύκου, 2000). Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας πολλές φορές αναμετρώνται με την πρόκληση να μετατρέψουν τη συστολή, την προκατάληψη και τους ενδοιασμούς των μαθητών σε επιθυμία για μάθηση και κοινωνική συνδιαλλαγή κερδίζοντας την εμπιστοσύνη τους ως προς το ότι θα τους παρασχεθεί ένα φιλόξενο, ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που ενδιαφέρεται ειλικρινώς για την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδό τους.

1.8.2. Η σημασία της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων για μαθητές Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Ο μετασχηματισμός του ανθρώπου που επιδιώκουν οι ήπιες δεξιότητες ειδικά για τις εύλωτες κοινωνικές ομάδες, είναι πιθανό να μειώσει τα ποσοστά ανεργίας, επισφαλούς εργασίας ή εποχικής απασχολησιμότητας (Τσιμπουκλή & Ευστράτογλου, 2022), ενώ παράλληλα, μπορεί να τους εξοπλίσει με νοητικά και συναισθηματικά εφόδια για να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας και στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι (Ζαραβίνας, 2019). Εξάλλου, οι ίδιοι οι εργοδότες αναζητούν και ανταμείβουν με καλύτερες μισθολογικές απολαβές τους υποψήφιους με κατάλληλες δεξιότητες και όχι αυτούς με επάρκεια γνώσεων (διαΝΕΟσις, 2020·

Κικίλιας, 2005). Μέσα από την ενδυνάμωση που προσφέρουν οι ήπιες δεξιότητες οι άνεργοι θα επιστρέψουν δυναμικά στην αγορά εργασίας, αλλά και οι εργαζόμενοι θα είναι σε θέση να ανελιχθούν στην ίδια τους την εργασία ή να μετακινηθούν σε άλλες πιο συμφέρουσες για αυτούς, όντας διαμορφωτές του μέλλοντός τους (Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2005).

Πέρα, ωστόσο, από την εργασιακή εξέλιξη, είναι πρωτίστης κοινωνικής σημασίας οι εκπαιδευόμενοι αυτοί να παραμείνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με την ολοκλήρωση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας και να προχωρήσουν και σε επόμενες βαθμίδες τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης εάν το επιθυμούν. Η στοχοθεσία, τα κίνητρα, η αυτοδιαχείριση που θα επιδείξουν με μια τέτοια απόφαση αποτελούν και αυτές μέρος των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Τέλος, σε επίπεδο νοητικών και συναισθηματικών διεργασιών, οι ήπιες δεξιότητες και οι τεχνικές που επιστρατεύονται για την άσκησή τους βοηθούν τους εκπαιδευόμενους μεγαλύτερης ηλικίας και τους εκπαιδευόμενους χαμηλής αυτοπεποίθησης να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευελιξία στις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η συγκέντρωση και η μνήμη και να αποκαταστήσουν τη χαμένη πίστη στον εαυτό τους, αντίστοιχα (Μαρκοπούλου, Βαϊκούση & Βεργίδου, 2022).

2^ο Κεφάλαιο: Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μαθητών με στόχο την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων

2.1. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) ή αλλιώς το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι κατοχυρωμένη έννοια στην παγκόσμια βιβλιογραφία ως Drama in Education. Μέσα από το Δράμα ο μαθητής, είτε πρόκειται για παιδί είτε για ενήλικα, καλείται να αναλάβει ρόλους, να βρεθεί σε εικονικές συνθήκες, να ενεργοποιήσει τις αισθήσεις του και να χρησιμοποιήσει τη φαντασία του, για να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και τον κόσμο και να δώσει λύσεις σε καθημερινά προσωπικά και ευρύτερα κοινωνικά αδιέξοδα. Ο βιωματικός αυτός τρόπος μάθησης αποτυπώνεται θετικά στην αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών οι οποίοι μεταστοιχειώνονται σε κάτι καινούργιο (Mezirow et al., 2000).

Με αυτή τη διαπίστωση συνηγορεί και η van de Water (2021) αναφέροντας ότι καθώς η διαδικασία της μάθησης είναι ενσώματη και δε ζούμε αποκομμένοι από τον κόσμο αλλά σε σχέση με αυτόν, ο νους, τα συναισθήματα και η φυσιολογία μας συνδιαλέγονται μεταξύ τους για να τον αποκωδικοποιήσουν. Η ΔΤΕ αποτελεί ένα κατεξοχήν εργαλείο ενσώματης μάθησης του εαυτού και του κόσμου εξωραΐζοντας τις ανθρώπινες ζωές, ξεκινώντας από την παιδική ηλικία και προχωρώντας στους ενήλικες.

Εξάλλου, η ΔΤΕ και η Θεατροπαιδαγωγική έκαναν την εμφάνισή τους ως μέθοδοι μάθησης στον χώρο της εκπαίδευσης στις αρχές του 20^{ου} αιώνα από τις Harriet Finlay-Johnson (1911) και Winifred Ward (1930) και τον Henry Caldwell Cook (1917). Άλλοι σημαντικοί συνεχιστές υπήρξαν ο Peter Slade (1958), η Viola Spolin (1963), ο Brian Way (1967) και η Geraldine Brain Siks (1983) που υποστήριξαν τη χρήση της ΔΤΕ στο σχολείο, εισηγήθηκαν νέους όρους και έγραψαν βιβλία. Κορυφαία προσωπικότητα του Εκπαιδευτικού Δράματος αναδείχθηκε η Αγγλίδα Dorothy Heathcote τη δεκαετία του 1970 (Booth, 2012), την οποία διαδέχτηκαν οι Gavin Bolton (1979), David Booth (1994) και Cecily O' Neill (2015) που συνέχισαν και εξέλιξαν τις σχετικές μεθόδους.

Πέρα, όμως, από την αξιοποίησή του στην εκπαίδευση των παιδιών, το Εκπαιδευτικό Δράμα συνιστά μια εναλλακτική μορφή μάθησης, ιδιαίτερα πρόσφορη και στην εκπαίδευση των ενηλίκων, ως ένα όχημα που θα προσφέρει ψυχαγωγία, προβληματισμό και μετασχηματισμό. Εφαρμόζεται συχνά και σε ευάλωτες ομάδες,

όπως είναι οι Ρομά, οι εξαρτημένοι, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, οι τρόφιμοι σωφρονιστικών καταστημάτων, αλλά και σε στελέχη επιχειρήσεων (Καγιαβή, 2007· Woolland, 1999).

Τα οφέλη του για τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες απαντώνται σε πολλαπλά επίπεδα, διανοητικό, ψυχοσυναισθηματικό, ηθικό, αισθητικό, κοινωνικό. Μέσα από τις βιωματικές τεχνικές βελτιώνεται η συγκέντρωση και η μνήμη, οξύνονται οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση. Παράλληλα, καλλιεργούνται αισθητικές και ηθικές αξίες και ευαισθητοποιείται η κοινωνική ευθύνη για προσφορά και δικαιοσύνη. Ο Brian Woolland (ό.π.) δάσκαλος της ΔΤΕ επιβεβαιώνει την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων του. Με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, ο κριτικός στοχασμός και οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες (Γκόβαρης, 2001).

Τα παιχνίδια ρόλων, μία από τις τεχνικές που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και στη ΔΤΕ, βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να κατανοούν βαθύτερα μια κατάσταση, να αναπτύσσουν επικοινωνιακές και διαπραγματευτικές ικανότητες, να ασκούνται σε νέες συμπεριφορικές φόρμες που θα επιστρατεύσουν στο μέλλον όταν αναλάβουν νέες επαγγελματικές αρμοδιότητες και γενικά να κινητοποιούνται. Αλλά και στον κοινωνικό τομέα, μπορούν να αντιμετωπιστούν στερεότυπα και προκαταλήψεις (Κόκκος, 2007).

2.2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση για τις ήπιες δεξιότητες

Η ΔΤΕ μπορεί να εκπαιδεύσει τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων. Η συμβολή της στην ενδυνάμωση της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, γνωστές στην αγγλική ορολογία ως τα τέσσερα C (Collaboration, Communication, Creativity, Critical thinking) έχει επισημανθεί από τους de Water, McAvoy και Hunt (2015). Αλλά και η Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007), η Κοντογιάννη (2000) και ο Τσιάρας (2014) επικροτούν το γεγονός ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα συνιστά πεδίο άσκησης επικοινωνιακών, συνεργατικών και κριτικών δεξιοτήτων.

Η δημιουργική και καινοτόμος σκέψη, η συνεργασία, η εξεύρεση λύσεων σε προβλήματα και δυσκολίες καλλιεργούνται μέσω του Δημιουργικού Δράματος οικοδομώντας την προσωπική ανάπτυξη και αυτοεκτίμηση (Beau De Silva, 2018). Ο

Howard Gardner σε μια μελέτη που διεξήγαγε στο Πανεπιστήμιο του Harvard κατέληξε ότι ένα μάθημα που εφαρμόζει τη ΔΤΕ με προσομοιώσεις καταστάσεων εφαρμόζει παράλληλα και το μοντέλο της πολλαπλής νοημοσύνης. Οι μετρήσεις έδειξαν ανεπτυγμένους δείκτες σε δημιουργική και αναλυτική σκέψη, ομαδοσυνεργασία, ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη, όλες πτυχές των ήπιων δεξιοτήτων (Beau De Silva, ό.π.).

Στο Δημιουργικό Δράμα πολλοί ερευνητές αναγνωρίζουν την ικανότητά του να εξοπλίζει τους μαθητές με δεξιότητες δημιουργικές, συνεργατικές, επικοινωνιακές, κριτικές, επίλυσης προβλημάτων και επινόησης λύσεων (İncebacak, Ersoy, & İncebacak, 2015· Karakaya, 2007· Smithner, 2011). Συγχρόνως, φαντασία και πρωτοτυπία είναι περιοχές στις οποίες στοχεύει το Θέατρο στην Εκπαίδευση, όπως σημειώνουν ο Γραμματάς (2003) και ο Παπαδόπουλος (2010).

Ομοίως, οι καινοτόμες και βιοματικές τεχνικές του Διαδικαστικού Δράματος ασκούν τους μαθητές στη δημιουργική σκέψη, σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και προσαρμογής για να αντεπεξέλθουν στον σύγχρονο κόσμο που είναι γεμάτος αντιθέσεις και πολυπλοκότητες (Irugalbandara, 2023). Σε αυτές τις αρετές που ενθαρρύνει το Δράμα, ο Miller και Saxton (2011) αλλά και η Irugalbandara (2020) προσθέτουν την κριτική και στοχαστική σκέψη, την κοινωνική αρμονία και την ενσυναίσθηση.

Ιδιαίτερος για την ενσυναίσθηση, παρά τις φωνές που αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό τη δυνατότητα καλλιέργειάς της στο σχολικό πλαίσιο, η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν ικανοποιητικά επίπεδα αν εκτεθούν σε ένα εύρος δραστηριοτήτων (Kosti, Kondoyianni & Tsiaras, 2015). Αυτή την ποικιλία μπορούν να την προσφέρουν οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Για την Beauchamp (1998) η ΔΤΕ αφυπνίζει την ενσυναίσθητική φύση του ανθρώπου μέσω της διάδρασης και συνεργασίας των συμμετεχόντων. Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον για να ακμάσει η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η εργασία σε ομάδες και η ανταλλαγή ενέργειας προς ένα κοινό όραμα (Μάρδας & Μάγος, 2020). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των ευκαιριών για διερεύνηση των κινήτρων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των χαρακτήρων των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές (Blair & Lutterbie, 2011).

Η νοηματοδότηση των παραγλωσσικών στοιχείων της επικοινωνίας, όπως ο τόνος της φωνής, το ύφος, οι εκφράσεις του προσώπου, όπως το γνέψιμο που

υποδηλώνει κατανόηση ή η οπτική επαφή που σηματοδοτεί τη σύνδεση με τον απέναντι, οι χειρονομίες, η γλώσσα του σώματος έχουν άμεση συνάφεια με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της διαίσθησης οι οποίες αποτελούν εχέγγυο για τη δημιουργία και σύσφιγξη διαπροσωπικών σχέσεων (Beau De Silva, ό.π.). Η Σμυρναίου (2015) αναφορικά με τα παραγλωσσικά στοιχεία, σημειώνει ότι αυτά γίνονται καλύτερα αντιληπτά σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια μέσω της δραματοποίησης, ενώ παράλληλα επιτυγχάνονται ο εμπλουτισμός και η αποσαφήνιση του λεξιλογίου του μαθητή, η βελτίωση της προφοράς και του χειρισμού της γραμματικής.

Συνεπώς, και οι γλωσσικές δεξιότητες κατακτώνται μέσω της ΔΤΕ. Κάποιες από τις τεχνικές που εφαρμόζονται προς αυτή την κατεύθυνση είναι η χαλάρωση και η παρατήρηση, ενώ σε πιο προχωρημένο στάδιο ο αυτοσχεδιασμός, η μιμική και γενικότερα η εμπλοκή όλου του σώματος. Αυτές οι θεατρικές και διδακτικές δραστηριότητες μπορούν να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι των γλωσσικών μαθημάτων σε ένα σχολείο και με αυτό τον τρόπο να οδηγήσουν σε επικοινωνιακά χαρίσματα (Via, 1981). Η τοποθέτηση αυτή βρίσκει σύμφωνους και τους Vega Romero και Uñate Cuevas (2021) που υποστηρίζουν ότι οι δραματικές τεχνικές αναφέρονται σε μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση η οποία αποσκοπεί στην ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω των σωμάτων τους. Επομένως, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η ΔΤΕ αποτελεί έκφραση της ενσώματης μάθησης, οι ρίζες της οποίας απαντώνται στους φιλοσόφους Heidegger και Merleau-Ponty και τους παιδαγωγούς Piaget, Vygotsky και Dewey (Σμυρναίου, ό.π.).

Η σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση της ενσώματης μάθησης τοποθετεί στο κέντρο της εκπαίδευσης το σώμα του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα του σώματος, η εκδήλωση συναισθημάτων και η συνεργατικότητα μελετώνται για να δώσουν συμπεράσματα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και θετικών στάσεων (Σμυρναίου, 2016). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, υπάρχει σύνδεση του σώματος και του μυαλού, με το πρώτο να επηρεάζει το δεύτερο. Το σώμα λειτουργεί ως ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στον νου και το περιβάλλον. Η ολιστική αλληλεπίδραση του σώματος με το περιβάλλον πραγματοποιείται μέσω των αισθήσεων και των αντιδράσεων, με συνέπεια η μάθηση να γίνεται βιωματική κατοχυρώνοντας τη νέα γνώση (Σμυρναίου, 2015).

Επιπρόσθετα, η ΔΤΕ δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για να συνυπάρξουν και να επιδράσουν αμοιβαία το εσωτερικό κίνητρο για μάθηση, η

προσφερόμενη γνώση και οι δεξιότητες των μαθητών. Σε ένα τέτοιο απελευθερωτικό περιβάλλον όπου η δημιουργικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως αφηρημένη έννοια αλλά βιώνεται, οι μαθητές παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον και αυτοκίνητρο για γνώση, δράση και λύση. Ως συνέπεια, η μάθηση καθίσταται πιο αποτελεσματική (Wu, 2021).

Όσον αφορά στην ανάπτυξη του αισθήματος ηθικής, η ΔΤΕ αποτελεί γόνιμο έδαφος καθώς μπορεί να θέσει προβληματισμούς ηθικού χαρακτήρα (Τσιάρας, 2005) και ως εκ τούτου, να καλλιεργήσει το ηθικό κριτήριο, να αναπροσαρμόσει πρότυπα ηθικής και να διευρύνει την κοσμοθέαση (Μάρδας & Μάγος, ό.π). Τα παιχνίδια ρόλων, τα σενάρια και οι διάλογοι θέτουν ηθικά διλήμματα προς επεξεργασία και δημιουργούν ένα πλέγμα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη λογική, την ηθική στάση και το συναίσθημα. Οι μαθητές εμπλέκονται συναισθηματικά με τους χαρακτήρες που ερμηνεύουν και με αυτόν τον τρόπο αποκτούν ηθική κρίση και συνείδηση (Basourakos, 1999· Corsa, 2020· Winston, 1999).

Στο επίπεδο της κριτικής σκέψης, το Δράμα στην Εκπαίδευση διαμεσολαβεί ανάμεσα στην παρεχόμενη γνώση και στη νοητική επεξεργασία αυτής. Ειδικότερα, τίθεται σε λειτουργία η κρίση των μαθητών καθώς καλούνται να προχωρήσουν σε αποφάσεις και να προτείνουν λύσεις, διεργασίες που τους μεταφέρουν από το βίωμα στη συνειδητοποίηση (Καραβόλτσου, 2010). Συνεπακόλουθο αυτού είναι η μεταστροφή των στάσεων, των αντιλήψεων και πρωτίστως των συμπεριφορών των μαθητών στους χώρους στους οποίους ζουν και αλληλεπιδρούν (Fisher, 2008· Poston-Anderson, 2012). Ο Γραμματάς (1997· 1999· 2011) για το Σχολικό Θέατρο εκφράζει την άποψη ότι προάγει την πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ωρίμανση των μαθητών, καθώς τους ζητείται να σταθούν κριτικά απέναντι στην πραγματικότητα και να αποκτήσουν επίγνωση του προσωπικού και συλλογικού οφέλους.

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι οι ήπιες δεξιότητες μέσω της ΔΤΕ διδάσκονται και κατακτώνται, είτε επί μέρους είτε συνδυαζόμενες. Εκτελεστικές λειτουργίες, όπως είναι η σκέψη και η συμπεριφορά και ψυχοσυναισθηματικές λειτουργίες, όπως η ενσυναίσθηση και η ηθική, συνιστούν τους πυλώνες των ήπιων δεξιοτήτων που καθιστούν τον άνθρωπο που εκπαιδεύεται θεατροπαιδαγωγικά λειτουργικό, δημιουργικό και χρήσιμο για τον ίδιο αλλά και για το κοινωνικό σύνολο.

2.3. Έρευνες που τεκμηριώνουν τη σχέση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τις ήπιες δεξιότητες

2.3.1. Διεθνείς έρευνες

Η βιβλιογραφική επισκόπηση πάνω στη σύνδεση του Εκπαιδευτικού Δράματος και των ήπιων δεξιοτήτων έδωσε ενθαρρυντικά στοιχεία. Το 2014 πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα σε ιδιωτικό πανεπιστήμιο στο Klang Valley της Μαλαισίας σε 90 πτυχιακούς φοιτητές στο πλαίσιο αξιολόγησής τους σε εργασία στο μάθημα των αγγλικών. Τους ζητήθηκε να παρουσιάσουν ένα δρώμενο σε ομάδες των 20-22 στο οποίο θα συμμετείχαν ενεργά. Η βαθμολόγηση έγινε μεμονωμένα σύμφωνα με την επικοινωνιακή τους ευχέρεια και την επάρκειά τους στη γλώσσα. Η ερευνήτρια επισημαίνει ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο ενίσχυσης και βελτίωσης της γλωσσικής επάρκειας, της επικοινωνιακής δεινότητας, της εργασίας σε ομάδες, της συγκρότησης των εννοιών ενός θεματικού πεδίου καθώς και των ήπιων δεξιοτήτων (Kalidas, 2014).

Το 2016 νεαροί μαθητές της Actors Studio Academy στη Μαλαισία έγιναν αντικείμενο άλλης μίας ποιοτικής έρευνας. Ο ερευνητής μελετώντας ομάδες δύο ηλικιακών ταχυτήτων, 13-15 και 16-25, μέσω παρατήρησης, συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων κατέληξε σε θετικά ευρήματα. Δεξιότητες στην επικοινωνία, στην αντιμετώπιση προβλημάτων, δημιουργικός τρόπος σκέψης, ομαδική εργασία και ενσυναίσθηση ήταν τα αποτελέσματα της φοίτησης αυτού του νεανικού πληθυσμού στους κύκλους μαθημάτων της Ακαδημίας (Beau De Silva, ό.π.).

Μια επόμενη ποιοτικού προσανατολισμού έρευνα για την εκτίμηση των ήπιων δεξιοτήτων μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος αφορά στη Μαδαγασκάρη. Η έρευνα δράση διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο σε 14 σπουδαστές της αγγλικής γλώσσας ανωτέρου επιπέδου, οι οποίοι ενεπλάκησαν στη δημόσια δραματοποίηση ενός θεατρικού έργου. Ο ερευνητής παρατήρησε θετική μεταβολή στις επικοινωνιακές δεξιότητες και πιο συγκεκριμένα, στα λεκτικά, μη-λεκτικά και παραγλωσσικά στοιχεία, όπως η προφορά, ο τόνος και ο επιτονισμός. Επιπρόσθετα, ενισχύθηκε η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αυθόρμητη δημιουργικότητά τους, ενώ κατέκτησαν και δεξιότητες που σχετίζονται με την επίλυση συγκρούσεων (Simpande, 2016).

Την εικόνα των ερευνών του εξωτερικού συμπληρώνει η μελέτη περίπτωσης σε 13 υποκείμενα από τον Οκτώβριο του 2021 έως τον Ιούνιο του 2022 στο Πέζαρο της Ιταλίας και συγκεκριμένα, στο Il Porto-Teatro Galleggiante. Το διδακτικό πλαίσιο

αφορούσε μία σειρά μαθημάτων Κοινωνικού Θεάτρου με θετική αποτίμηση πάνω στις ήπιες δεξιότητες. Οι εκπαιδευόμενοι κατέκτησαν την αυτογνωσία, την αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων τους και βελτιωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες. Ακόμα, η έρευνα κατέδειξε συνεργασία και ισχυρούς δεσμούς ανάμεσα στα μέλη, όπως και αντιμετώπιση απρόοπτων καταστάσεων εντός και εκτός σκηνής (Morelli & Alby, 2024).

Η αναζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο, δε σταματάει εδώ. Πληθώρα μελετών αξιολογούν τη ΔΤΕ και τη συνάφειά της με επιμέρους ήπιες δεξιότητες. Ένα τέτοιο παράδειγμα αφορά σε μαθησιακό περιβάλλον ξένης γλώσσας. Σε σχολείο στον Καναδά, σε μαθητές της ένατης και δέκατης τάξης διερευνήθηκαν το κίνητρο και η θετική στάση απέναντι στο μάθημα των γαλλικών ως ξένης γλώσσας εφαρμόζοντας τις αρχές της ΔΤΕ. Τα αποτελέσματα υπήρξαν ικανοποιητικά για μαθητές και εκπαιδευτικούς και ερμηνεύτηκαν μέσα από το πρίσμα της ενεργητικής συμμετοχής και της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους στον χειρισμό της γλώσσας (Dicks & Le Blanc, 2009).

Στη Φινλανδία σε ένα αντίστοιχο πρόγραμμα σε μεταπτυχιακούς φοιτητές Διοίκησης Επιχειρήσεων καλλιεργήθηκε η σταθερή ακεραιότητά τους μπροστά σε αντιξοότητες και η υπεράσπιση της διαφορετικότητας. Οι συμμετέχοντες μέσα από επινοημένους διαλόγους ήρθαν σε επαφή με διαφορετικές οπτικές και ηθικά διλήμματα χαρακτήρων, απέναντι στα οποία διερεύνησαν λύσεις που δε θίγουν την ακεραιότητα αλλά, αντιθέτως, προωθούν τον διαπολιτισμικό και διαλογικό της χαρακτήρα (Jagiello-Rusilowski, 2017).

Αναφορικά με τη δεξιότητα της συμπερίληψης, σε δύο θεατρικά προγράμματα σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου στη Νορβηγία, οι δραματικές και θεατρικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν εξασφάλισαν ένα συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον. Αναδείχθηκαν η αποδοχή και η εκτίμηση της διαφορετικής άποψης, καθώς και η επιθυμία για ένταξη στη σχολική κοινότητα ακόμα και από μαθητές που είχαν αυτοπεριθωριοποιηθεί (Storvse, Gjørnum & Rasmussen, 2021). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και μία παρέμβαση βασισμένη σε δραματικές τεχνικές σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αλγερία με κάποιους από αυτούς να έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε αύξηση στα ποσοστά της αποδοχής και μείωση σε αυτά της απόρριψης. Παράλληλα, αποτράπηκαν επιθετικές εκδηλώσεις και ενισχύθηκε η ενσυναίσθηση. Η κοινωνική συμπερίληψη μεταφράστηκε σε εστίαση στη συνεργασία και όχι στις ατομικές διαφορές των

συμμετεχόντων, οι οποίες έγινε αντιληπτό ότι εμπλουτίζουν την ποικιλομορφία της τάξης (Layachi, Douglas & Reraki, 2024).

Τέλος, μία σειρά ερευνών επικυρώνουν την επίδραση της ΔΤΕ στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Ερευνητές όπως η Innes και συνεργάτες της (2001), η Danner (2003), ο Caterall (2007) και ο Palavan (2017) οι οποίοι εφάρμοσαν τη ΔΤΕ και διαδικασίες Δημιουργικού Δράματος, μέσα από την ανάλυσή τους παρατήρησαν αυξημένους δείκτες στην αυτοπεποίθηση των μαθητών και στην ακαδημαϊκή τους εικόνα ως επακόλουθο των δικών τους επιδόσεων αλλά και των διδασκόντων τους στην επίλυση προβλημάτων.

2.3.2. Έρευνες στην Ελλάδα

Στη χώρα μας οι ήπιες δεξιότητες τις τελευταίες δεκαετίες συνεχώς κερδίζουν έδαφος ως αντικείμενο ακαδημαϊκών εργασιών ή παρουσιάσεων στον τύπο, σε ημερίδες και συνέδρια. Το πεδίο έρευνας, ωστόσο, που εξετάζει τη σύνδεση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τις ήπιες δεξιότητες παραμένει ανεξερεύνητο αποτελώντας έναν επιστημονικό χώρο που προσφέρεται για τη δράση νέων ερευνητών.

Σε αντίθεση με την απουσία ερευνών ΔΤΕ πάνω στις ήπιες δεξιότητες ως σύνολο, είναι αρκετές αυτές που εξετάζουν ξεχωριστά εκδοχές τους. Μία τέτοια συναφής έρευνα με τις ήπιες δεξιότητες διεξήχθη σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στο πλαίσιο συγγραφής διπλωματικής εργασίας. Η Γιαννακούλη (ό.π.) εξετάζοντας την καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων μέσω ποικίλων δραματικών τεχνικών κατέληξε ότι οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν ενισχυμένη δημιουργικότητα, συνεργατική διάθεση, δυναμισμό στη λήψη αποφάσεων και ενσυναίσθηση. Η έρευνα ήταν μελέτη περίπτωσης μικτού χαρακτήρα με χρήση ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και συμμετοχικής παρατήρησης.

Η δεξιότητα της ενσυναίσθησης έχει τεθεί στο επίκεντρο πολλών ερευνών σε όλο το εύρος των ηλικιών και κοινωνικών περιβαλλόντων. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η Κωστή (2016) διερεύνησε τη θετική επίδραση της ΔΤΕ στην ιστορική ενσυναίσθηση σε μαθητές Α' και Γ' τάξης Γυμνασίου. Η μικτή έρευνα δράσης χρησιμοποίησε όλο το φάσμα των δραματικών τεχνικών, όπως και διδακτικά σενάρια. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρατήρηση, τις εργασίες των

μαθητών και τα ερωτηματολόγια υπογραμμίζουν την καλλιέργεια της γνωστικής και θυμικής ιστορικής ενσυναίσθησης που εκφράστηκε μέσα από την κατανόηση και το ενδιαφέρον των μαθητών για τους ανθρώπους του παρελθόντος. Παρόμοια έρευνα για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης παρουσίασαν οι Μάρδας και Μάγος (ό.π.) οι οποίοι εφάρμοσαν σε Μουσικό Γυμνάσιο ένα εργαστήριο με εργαλείο το Διαδικαστικό Δράμα. Μέσα από τα ημερολόγια των μαθητών και τις ομάδες εστίασης οι ερευνητές κατέληξαν ότι καλλιεργήθηκε η γνωστική ενσυναίσθηση με εκδήλωση ενδιαφέροντος απέναντι σε πρόσωπα ιστορικών γεγονότων και στο φαινόμενο της δουλείας. Επιπρόσθετα, φανερώθηκε και η συναισθηματική ενσυναίσθησή τους με εκφράσεις έκπληξης, δυσαρέσκειας, επιφωνήματα αλλά και ερωτήσεις. Άλλες παράμετροι που παρατηρήθηκε ότι ενισχύθηκαν αφορούσαν την ενεργητική ακρόαση, την επικοινωνιακή και επιχειρηματολογική άνεση και τη δημιουργία διαπροσωπικών δεσμών.

Άλλες μελέτες έχουν θέσει ως αντικείμενό τους την ήπια δεξιότητα της κριτικής σκέψης. Σε έρευνα της Δήμα (2019) σε μαθητές Ε' τάξης Δημοτικού, εφαρμόστηκαν δραστηριότητες και αυτοσχεδιασμοί ιστοριών. Η ερευνήτρια με συμμετοχική παρατήρηση και ερωτηματολόγια κατέληξε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα λειτούργησε μετασχηματιστικά πάνω στην κριτική σκέψη των μαθητών. Ειδικότερα, καλλιεργήθηκε η επαγωγική και αφαιρετική σκέψη στη βάση λογικών διεργασιών καθώς και η δεξιότητα της λήψης αποφάσεων. Παράλληλα, η διάδραση μεταξύ των συμμετεχόντων τους οδήγησε στο να αποδέχονται την ύπαρξη διαφορετικών τρόπων σκέψης και αντίληψης αλλά και να τεκμηριώνουν τη δική τους θέση με επιχειρήματα. Η κριτική σκέψη μελετήθηκε επίσης από τις Kostí και Papaioannou (2020). Στη μικτή ερευνητική μέθοδό τους κάνοντας χρήση τεχνικών της ΔΤΕ επίσης σε τάξη της Ε' Δημοτικού στο μάθημα της Ιστορίας, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές ανέπτυξαν την ελευθερία σκέψης και έκφρασης πάνω στην ανάλυση του παρελθόντος. Με την ίδια τάξη και την ίδια εξαρτημένη μεταβλητή ασχολήθηκε και ο Νασιόπουλος (2021) που στη μικτή έρευνα δράση που πραγματοποίησε οδηγήθηκε σε παρόμοια συμπεράσματα. Οι αυτοσχεδιασμοί στο μάθημα της Ιστορίας και οι συζητήσεις με τους μαθητές επικύρωσαν την επίκληση στη λογική, τον κριτικό έλεγχο των επιχειρημάτων, την εμπειριστατωμένη ανάλυση με την παράθεση πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων των επιλογών, αλλά και την παρατηρητικότητα. Και η Γιαννούλη (2014) στη διδακτορική της διατριβή κάνει λόγο για τη δυναμική που φέρει η ΔΤΕ πάνω στην κριτική ικανότητα των μαθητών καθώς παρέχει το

δημοκρατικό και ελεύθερο περιβάλλον ώσμωσης, αμφισβήτησης και διαπραγμάτευσης ιδεών. Η έρευνά της πραγματοποιήθηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου μέσω διάφορων ειδών θεατρικής τέχνης παρατήρησε παράλληλα και ενισχυμένους δείκτες στα ενδογενή κίνητρα των εκπαιδευόμενων για μάθηση και στην ενσυναισθητική τους ευαισθητοποίηση.

Η θετική στάση απέναντι στη διαφορετική εθνοτική, πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική ταυτότητα αποτέλεσε το θέμα μίας άλλης ποιοτικής έρευνας των Παπαϊωάννου και Μάγου (2022) σε παιδιά Δ' τάξης Δημοτικού που εκτέθηκαν σε τεχνικές της ΔΤΕ με κύριο προσανατολισμό ηθικά διλήμματα. Τα ερευνητικά εργαλεία συνεντεύξεων, ερωτηματολογίων και γραπτών των μαθητών επιβεβαίωσαν την εγκατάλειψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων και στη θέση αυτών, την αποδοχή και την υποστήριξη της ετερότητας.

Η συνεργασία είναι άλλη μία ήπια δεξιότητα που έχει μελετηθεί αυτόνομα σε έρευνες. Η Μιχαλακίδη (2022) σε παρεμβάσεις της σε τάξη της Γ' Δημοτικού με χρήση της ΔΤΕ, παρατήρησε ανάπτυξη ή ενίσχυση της συνεργατικής διάθεσης. Το ημερολόγιο της ερευνήτριας και τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές συνέκλιναν στην καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης, της συμφωνίας πριν τη λήψη αποφάσεων, στην αποδοχή της αξίας της μονάδας στο γενικότερο σύνολο αλλά και της ατομικής ευθύνης και προσπάθειας απέναντι στην επίτευξη κοινών στόχων.

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να ξεκινήσει τον διάλογο ανάμεσα στον συγκερασμό των επιστημών της Παιδαγωγικής και του Εκπαιδευτικού Δράματος δίνοντας απαντήσεις για την προσφορά τους στην καλλιέργεια αυτών των στοιχείων της προσωπικότητας και του επαγγελματισμού. Ταυτόχρονα, προσδοκά να ανοίξει τον δρόμο για τη διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών πάνω στις ήπιες δεξιότητες μέσα από θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που θα είναι ενταγμένα είτε στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα είτε στον χώρο εργασίας.

B. Μέρος: Ερευνητική προσέγγιση

3^ο Κεφάλαιο: Σχεδιασμός έρευνας

3.1. Ερευνητική προσέγγιση

Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία ήταν ποιοτική καθώς είχε εφαρμοσμένη μορφή και όχι εργαστηριακή και αφορούσε σε παρεμβάσεις στον χώρο της εκπαίδευσης. Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην εμβάθυνση των φαινομένων (Leedy & Ormrod, 2005), σε αντιδιαστολή με την ποσοτική η οποία ενδιαφέρεται για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της (Harwell, 2011). Και ενώ στην ποσοτική προσέγγιση γίνεται αναγωγή σε μετρήσιμα αποτελέσματα, στην ποιοτική το ενδιαφέρον στρέφεται στα υποκείμενα, τις συμπεριφορές και τη μεταξύ τους διάδραση (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005: 57-60· Ιωσηφίδης, 2003). Όπως αναφέρει ο Creswell (2016), ένα από τα γνωρίσματα της ποιοτικής έρευνας είναι η συλλογή δεδομένων με βάση λέξεις ή και φωτογραφίες των ίδιων των συμμετεχόντων και η μετέπειτα ανάλυση σε βάθος αυτών για να προκύψουν θεματικές κατηγορίες και εξαγωγή συμπερασμάτων.

3.2. Ερευνητική στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική που εφαρμόστηκε είναι αυτή της μελέτης περίπτωσης, καθώς η ερευνήτρια δεν αποτελούσε μέλος του διδακτικού προσωπικού του σχολείου. Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια μέθοδο ευέλικτης ποιοτικής έρευνας κατά την οποία μελετάται η περίπτωση ενός ατόμου ή μιας ομάδας στο ευρύτερο πλαίσιο της (Robson, 2010). Αρκετοί ακαδημαϊκοί, όπως ο Lancy (1993), οι Denzin και Lincoln (2005) και ο Creswell (2007), αναγνωρίζουν τη μελέτη περίπτωσης ως ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Επίσης, κατά τον Robson (2007) είναι μία δημιουργική και δυναμική διαδικασία και για αυτό είναι ανοικτή σε τροποποιήσεις κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

3.3. Δομή έρευνας

3.3.1. Αφετηρία έρευνας

Ως λειτουργός της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, η ερευνήτρια έχει διαπιστώσει ότι το θέμα των ήπιων δεξιοτήτων βρίσκεται ψηλά στην ατζέντα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια. Παράλληλα με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας,

βασική επιδίωξη των καθηγητών είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν και να κατακτήσουν τις αξίες της εποικοδομητικής επικοινωνίας, της συνεργασίας για την επίτευξη κοινών στόχων, της ενσυναίσθησης για την αποδοχή του άλλου, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης που θα οδηγήσει σε ασφαλείς επιλογές και λύσεις. Όλες αυτές οι εκφάνσεις των ήπιων δεξιοτήτων αποτελούν πρόκληση για μία ομάδα εκπαιδευόμενων που παράλληλα με το γνωστικό αντικείμενο θα αποκτήσουν εφόδια ζωής.

Επιπρόσθετα, η διδακτική δραστηριοποίηση της ερευνήτριας στην εκπαίδευση ενηλίκων και οι εκπαιδευτικές της ανησυχίες για τον μετασχηματισμό τους μέσω της δραματικής τέχνης στάθηκε η αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Σύρου ήταν ένας γνώριμος χώρος για την ερευνήτρια από προηγούμενα σχολικά έτη καθώς και ένα περιβάλλον όπου η εφαρμογή δραματικών τεχνικών παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον. Η ερευνήτρια αναγνωρίζοντας ότι οι εκπαιδευόμενοι αυτών των σχολείων βρίσκονται μακριά από τη μαθησιακή διαδικασία για χρόνια, εκτίμησε ότι το θέμα των ήπιων δεξιοτήτων και το μέσο της δραματικής τέχνης θα μπορούσε να τους εξοπλίσει ψυχικά και κοινωνικά, όπως και να τους εισαγάγει ομαλά και ευχάριστα σε αυτή την επιστροφή τους.

3.3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιδιώκει να δώσει απαντήσεις η παρούσα μελέτη περίπτωσης αφορούν στο αποτύπωμα που μπορεί να έχουν οι δραματικές διαδικασίες στην τάξη στις ήπιες δεξιότητες των συμμετεχουσών. Πιο συγκεκριμένα:

- Μπορεί η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση να καλλιεργήσει ήπιες δεξιότητες σε έναν πληθυσμό Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας;
- Με ποιους τρόπους επιτυγχάνεται αυτή η καλλιέργεια;

Παράλληλα, ζητούμενο της έρευνας είναι να διαφανεί πόσο ανοικτοί είναι οι μαθητές ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας στην εφαρμογή δραματικών τεχνικών, καθώς και να συγκεντρωθούν γνώμες και αντιλήψεις από τις ίδιες τις συμμετέχουσες για την ωφέλεια αυτών των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων πάνω στις ήπιες δεξιότητές τους σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

3.3.3. Στρατηγικές δράσης

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω διεξήχθη ποιοτική έρευνα μελέτης περίπτωσης. Δομημένη σε δέκα παρεμβάσεις που διήρκεσαν δύο μήνες από το τέλος Οκτωβρίου έως τα μέσα Δεκεμβρίου έδωσε έμφαση στα υποκείμενα και στις αντιδράσεις τους οι οποίες αναλύθηκαν θεματικά. Οι Ίσαρη και Πουρκός (2016) θεωρούν ότι ο ποιοτικός ερευνητής είναι απαλλαγμένος από τα περιοριστικά κριτήρια των στατιστικών· συνεπώς, είναι πιο ελεύθερος στο να ερμηνεύσει το υλικό του και να δημιουργήσει τις κατηγορίες του, φέρνοντας στην επιφάνεια κρυμμένες και σύνθετες πτυχές καθώς και εξαιρέσεις των συμπεριφορών των υποκειμένων του.

3.3.4. Ανάπτυξη και ανάλυση έρευνας

Η μελέτη περίπτωσης αναλύθηκε θεματικά χωριζόμενη σε τέσσερα στάδια και έλαβε χώρα στο τέλος της έρευνας (Mertler, 2012). Κατά το πρώτο βήμα έγινε η καταγραφή των επαρκών δεδομένων. Κατά το δεύτερο διαβάστηκαν επισταμένως το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τα γραπτά τεκμήρια και τα κείμενα των συνεντεύξεων. Στο τρίτο βήμα ακολούθησε η κωδικοποίηση των στοιχείων που γέννησε τις θεματικές κατηγορίες, δηλαδή, τα μοτίβα, τις αντιστοιχίες που επαναλήφθηκαν με συχνότητα στις σημειώσεις της ερευνήτριας. Αυτές οι αντιστοιχίες συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση και εξαγωγή συμπερασμάτων (Μαγγόπουλος, 2014). Στο τελευταίο στάδιο έγινε η μετάβαση από την κατηγοριοποίηση στα θέματα που απάντησαν στα ερευνητικά ερωτήματα.

Σύμφωνα με την Σαραφίδου (2011) και τον Robson (2007), η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης επεξεργάζεται με λεπτομέρειες τα δεδομένα που αναδύονται από τις παρεμβάσεις και τις δομεί σε κατηγορίες και θεματικά πεδία.

3.3.5. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση (Κατερέλος, 2002· Μάγος, 2005· Glesne, 2006· Mertler, ό.π· Robson, 2010), το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας (Cohen & Manion, 1994· Mertler, ό.π.), τα γραπτά τεκμήρια των μαθητών (Mason, 2011· Mertler, ό.π· Robson, ό.π.), η ημιδομημένη συνέντευξη ανοιχτών ερωτήσεων με ομάδα εστίασης (Cohen et al, 2008· Ιωσηφίδης, 2008· Robson, 2007) και η κριτική φίλη (Costa & Kallick, 1993).

Για τις ανάγκες της συμμετοχικής παρατήρησης η ερευνήτρια εναλλασσόταν στους ρόλους της εμπυχώτριας και της παρατηρήτριας ούτως ώστε να επεξηγεί, να κατευθύνει και να λαμβάνει μέρος σε κάποιες από τις δραστηριότητες αλλά και να μένει εκτός, για να αντιλαμβάνεται ποιοτικά χαρακτηριστικά και λεπτομέρειες στην ανταπόκριση των συμμετεχουσών. Όπως επισημαίνουν οι Ίσαρη και Πουρκός (ό.π.), η παρατήρηση πολυτροπικών δεδομένων, όπως είναι τα λεκτικά και τα οπτικά μηνύματα δύναται να παράσχει ερμηνείες για τις ποικίλες πτυχές και διαστάσεις του υπό μελέτη φαινομένου.

Το προσωπικό ημερολόγιο συμπληρώνονταν διεξοδικά στο τέλος κάθε παρέμβασης όταν η μνήμη ήταν ακόμα νωπή και αφορούσε στην πρόσληψη της κάθε δραστηριότητας από τις συμμετέχουσες συνολικά και μεμονωμένα, τις απαντήσεις τους και το κλίμα που επικρατούσε.

Τα γραπτά τεκμήρια των συμμετεχουσών προέκυψαν από τις παρεμβάσεις πάνω στην επικοινωνία, τη δημιουργικότητα και την ενσυναίσθηση και είχαν τη μορφή τίτλου, χαϊκού και μηνύματος, αντίστοιχα. Κρίθηκε σκόπιμο να γίνουν στο τέλος της κάθε συνάντησης δίνοντας την ευκαιρία στις συμμετέχουσες να γνωρίσουν τον κόσμο της δημιουργικής γραφής και να αποκομίσουν μια αίσθηση υπερηφάνειας και προσωπικής επίτευξης.

Η ημιδομημένη συνέντευξη της ομάδας εστίασης πραγματοποιήθηκε στο τέλος της δέκατης παρέμβασης με παρούσες τις οκτώ από τις εννέα συμμετέχουσες στο πρόγραμμα. Τέθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις στην ολομέλεια στις οποίες ανταποκρίθηκαν όλες οι συμμετέχουσες έστω και μία φορά, με τις περισσότερες να διακατέχονται από ελευθερία έκφρασης και διάθεσης να καταθέσουν το προσωπικό τους βίωμα. Αφού η ερευνήτρια εξήγησε ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία των υποκειμένων, εξασφαλίστηκε η συναίνεσή τους για την ηχογράφιση, η οποία στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκε.

Τέλος, τον ρόλο της κριτικής φίλης ανέλαβε η φιλόλογος του τμήματος η οποία συμμετείχε σε κάποιες από τις δραστηριότητες, εμπλουτίζοντας με τον σχολιασμό της τις σημειώσεις της ερευνήτριας και οξύνοντας την κριτική της ικανότητα μέσα από μια αμερόληπτη ματιά.

Προκειμένου να αποκαλυφθούν στο έπακρο οι πληροφορίες που παρείχαν τα ερευνητικά εργαλεία έγινε τριγωνοποίηση, δηλαδή συνδυασμός δεδομένων από διαφορετικές πηγές, για να αναδειχθούν κοινά και επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά που έδωσαν το αποτέλεσμα της ανάλυσης (Denzin, 1989· Yin, 1994).

3.3.6. Δείγμα

Ο πληθυσμός που αποτέλεσε το δείγμα προήλθε από την Α' τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Σύρου. Συνεπώς, ονομάζεται ευκολίας ή βολικό και ανήκει στα δείγματα μη πιθανοτήτων (Cohen et al., ό.π.). Εννέα εκπαιδευόμενες που δε γνωρίζονταν μεταξύ τους σχημάτισαν τον σταθερό πυρήνα της έρευνας με τις ηλικίες τους να κυμαίνονται από την τέταρτη δεκαετία έως και την ένατη της ζωής τους. Οι υποχρεώσεις τους αφορούσαν τη δική τους οικογένεια, τους ηλικιωμένους γονείς τους, την εργασία τους ή ακόμα και κοινωνικές υποχρεώσεις ως μέλη συλλόγων και ομάδων. Η καταγωγή τους εκτός από Ελληνική, ήταν της Νοτίου Αμερικής αλλά και από τη διασπορά της Βορείου Αμερικής με αντίκτυπο στην κατανόηση, ανάγνωση και χρήση της ελληνικής γλώσσας προφορικά και γραπτά.

Αναφορικά με τις τέχνες, πέρα από την ενασχόλησή τους με τη ζωγραφική, τα εικαστικά και τη χειροτεχνία, οι συμμετέχουσες δεν ήταν εξοικειωμένες με τη χρήση δραματικών τεχνικών. Αυτό το δεδομένο ελήφθη υπ' όψιν κατά τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, οι οποίες εισήγαγαν σταδιακά την έκθεση των σωμάτων, τους αυτοσχεδιασμούς και την ενθάρρυνση στην έκφραση του προσώπου, της φωνής και του λόγου δίνοντας χρόνο έως ότου εδραιωθεί εξοικείωση και εμπιστοσύνη στη σχέση μεταξύ των συμμετεχουσών αλλά και στη σχέση με την ερευνήτρια.

Κατά τον Rogers (1999), οι ενήλικες έχουν αποκρυσταλλωμένους και προτιμώμενους τρόπους μάθησης, όπως επίσης και πολλές συμπεριφορές και αντιλήψεις τους είναι καλά παγιωμένες. Επιστρέφοντας σε ένα περιβάλλον από το οποίο ήταν αποκομμένες για χρόνια, ο ορίζοντας των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων ενδεχομένως να μην περιελάμβανε επαφή με δημιουργία και τέχνη. Εξάλλου, κατά δική τους ομολογία, η μετωπική διδασκαλία, η ανάθεση εργασιών στο σπίτι, η κλασική διάταξη των θρανίων ήταν ο γνώριμος και προσδοκώμενος για αυτές χαρακτήρας του σχολείου. Συνεπώς, μέριμνα της ερευνήτριας ήταν οι εκπαιδευόμενες να μην έρθουν σε δύσκολη θέση εκτελώντας ασκήσεις και λαμβάνοντας μέρος σε δραστηριότητες στις οποίες θα ξεδίπλωναν τα εκφραστικά τους μέσα από την αρχή χωρίς να έχει προηγουμένως κατακτηθεί ομαλά η γνωριμία και η συνοχή της ομάδας. Σεβόμενη εσωτερικά εμπόδια, όπως άγχος για το αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και φόβο έκθεσης, γελοιοποίησης και αποτυχίας (Rogers, ό.π.), η ερευνήτρια ακολούθησε μία ήπια προσέγγιση στην εισαγωγή των δραματικών τεχνικών.

3.3.7. Εγκυρότητα έρευνας

Καθώς η έρευνα έλαβε χώρα σε εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου δε δύναται να επιλεγθεί τυχαία το δείγμα, δεν μπορούν να εξαχθούν γενικεύσιμα και καθολικά αποτελέσματα. Ωστόσο, η συχνότητα των παρεμβάσεων, η ενδεδειγμένη παρατήρηση και η τριγωνοποίηση των διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων είναι η απάντηση στην περιορισμένη δύναμη γενίκευσης που φέρουν τα πορίσματα αμιγώς ποιοτικών ερευνών (Cohen et al., ό.π.· Ιωσηφίδης, ό.π.· Mason, ό.π.· Παπαϊωάννου & Μάγος, 2022· Σαραφίδου, ό.π.).

Η συστηματική παρατήρηση σύμφωνα με τους Scarth και Hammersley (1993) που στηρίζεται σε καθορισμένες κατηγορίες συμπεριφοράς και κανόνες κατηγοριοποίησης συμβάλλει στην επανάληψη της έρευνας με παρόμοια αποτελέσματα και, ως εκ τούτου, εξασφαλίζει υψηλή αξιοπιστία. Επιπρόσθετα, εμποδίζει τον ερευνητή να εστιάσει επιλεκτικά σε περιοχές που ταυτίζονται με δικές του απόψεις και στάσεις. Όσον αφορά στην τριγωνοποίηση παρατήρησης και συνεντεύξεων, αναφέρουν ο Patton (1990) και η Bird και συνεργάτες (1999) ότι η μεν παρατήρηση συνεισφέρει στον έλεγχο των συνεντεύξεων, η δε συνέντευξη δίνει μια εικόνα και για τις εσωτερικές πτυχές των υποκειμένων που ερευνώνται.

3.3.8. Περιορισμοί έρευνας

Εκ φύσεως μία μελέτη περίπτωσης δε δύναται να δώσει αποτελέσματα με ισχύ γενίκευσης. Εστιάζει στον πληθυσμό ενός περιβάλλοντος, μιας ομάδας ακόμα και ενός ατόμου στο ευρύτερο πλαίσιο του και οι σχέσεις που αναδεικνύει εκφράζουν περισσότερο μια πιθανότητα παρά μια παραδοχή (Robson, 2010· Schneider et al., 2007). Παράλληλα, το δείγμα ως βολικό και όχι τυχαίο δεν μπορεί να στηρίξει αξιώσεις γενίκευσης.

3.4. Διδακτικό πλαίσιο

Οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν αφού ελήφθη η άδεια του διευθυντή και η έγκριση της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης. Ακολούθησε η συναίνεση των εκπαιδευόμενων και της φιλολόγου να αναλάβει το ρόλο της κριτικής φίλης. Για την εφαρμογή των παρεμβάσεων και την απρόσκοπτη λειτουργία του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου επελέγη η ώρα του σχεδίου εργασίας (project). Από τις οριζόμενες τρεις διδακτικές ώρες αυτού του

μαθήματος σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, η ερευνήτρια αξιοποίησε μία έως δύο ώρες για κάθε παρέμβαση ανάλογα με το μέγεθος της προσέλευσης κάθε φορά. Το σχέδιο εργασίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι μία διαθεματική διδακτική πρόταση με τη συμμετοχή καθηγητών διαφορετικών ειδικοτήτων που ως στόχο έχει την παραγωγή γνωστικού υλικού και παρουσίασης αυτού στο τέλος της χρονιάς υπό τη μορφή κατασκευών, εκθέσεων, εκδηλώσεων ή και δραματικών αναπαραστάσεων (Καραγεωργίου, 2011). Στο project μετουσιώνεται η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η ενεργητική ακρόαση και η αλληλεπίδρασή τους, το αυτοκίνητρο και η ομαδικότητα (Hernández, 2000). Οι μαθητές συνδιαλέγονται και οδηγούνται σε συμπεράσματα και λύσεις μέσα σε κλίμα που δεν τρέφει τη λογοκρισία· αντιθέτως, προασπίζεται την ελευθερία, τον σεβασμό και την αποδοχή (Καραγεωργίου, όπ.). Το σχέδιο εργασίας εφαρμόζει την αρχή της βιωματικότητας (Μάγος, 2000· Χρυσοφίδης, 2002), η οποία αναδεικνύει τη σύνδεση της τάξης με την καθημερινότητα και την κοινωνία (Δεδούλη, 2001).

Οι ήπιες δεξιότητες που επέλεξε η ερευνήτρια να μελετήσει ήταν η επικοινωνία, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, το αίσθημα δικαίου και η ηθική, η δημιουργικότητα, η διαχείριση του χρόνου, η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων. Τα κριτήρια για αυτήν την επιλογή υπήρξαν η ωφελιμότητά τους στο τρίπτυχο διαπροσωπικές σχέσεις-κοινωνία-εργασία, η σαφήνειά τους ως έννοιες σε σχέση με άλλες δεξιότητες που ενδεχομένως να μην ήταν ξεκάθαρες για τον συγκεκριμένο πληθυσμό, όπως αυτεπίγνωση, καθώς και η βατότητα σεναρίων που θα μπορούσαν να τις υποστηρίξουν. Στο σύνολο των δέκα παρεμβάσεων, η πρώτη υπήρξε εισαγωγική για τη γνωριμία της ομάδας, η τελευταία αναστοχαστική, ενώ οι ενδιάμεσες οκτώ αφιερώθηκαν η καθεμία σε μία από τις προαναφερθείσες δεξιότητες. Παρά την αυτοτέλεια της κάθε συνάντησης, όλες μαζί ελήφθησαν ως μία αλυσίδα αποτελούμενη από επιμέρους κρίκους. Κατά συνέπεια, η κάθε δεξιότητα μπλέκονταν μέσα στην άλλη, έρχονταν ως συνέχεια αυτής ή επανέρχονταν, έτσι που κάθε παρέμβαση στόχευε όχι μόνο σε μία ήπια δεξιότητα αλλά και στις άλλες.

Οι βασικές παιδαγωγικές αρχές πάνω στις οποίες κινήθηκε το πρόγραμμα ήταν η μαθητοκεντρική και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς στόχος ήταν ο μετασχηματισμός του κάθε υποκειμένου ατομικά αλλά και σε επίπεδο κοινωνικών διαδράσεων. Η κάθε παρέμβαση ακολούθησε την εξής δομή: εισαγωγή με ασκήσεις αναπνοών, χαλάρωσης και συνοχής της ομάδας, κυρίως μέρος δραματικών τεχνικών

με αφορμή το προκείμενο και κλείσιμο με αναστοχασμό. Τα προκείμενα που χρησιμοποιήθηκαν υπήρξαν ως επί το πλείστον επινοήσεις της ερευνήτριας πληρώντας κριτήρια, όπως ελκυστικό σενάριο, ρεαλιστικά περιστατικά της καθημερινότητας και αλληλεπιδράσεις στον δρόμο, στον εργασιακό χώρο, στον δημόσιο βίο. Πιο ειδικά, για την παρέμβαση της ενσυναίσθησης, του αισθήματος δικαίου και ηθικής, της διαχείρισης χρόνου και της επίλυσης προβλημάτων αντλήθηκαν και διασκευάστηκαν ιδέες από το εγχειρίδιο: *Soft Skills Learning Materials* (Appendix 1: *Learning Materials, Measuring and Assessing Soft Skills, Education and Culture DG, Lifelong Learning Programme, χ.χ.*). Οι τεχνικές δραματικής τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αυτές της δημιουργικής γραφής, παγωμένη εικόνα, θέατρο της Επινόησης, ομαδικό γλυπτό, φωνές στο κεφάλι, γραφή σε ρόλο, φάσμα της διαφοράς, αντιπαράθεση απόψεων, ρόλος στον τοίχο, ανακριτική καρτέκλα, αυτοσχεδιασμός, διάδρομος συνείδησης και θέατρο της Αγοράς.

Σε κάθε παρέμβαση οι ασκήσεις των αναπνοών παρουσίαζαν παραλλαγές· επίσης, και οι ασκήσεις ενεργοποίησης σώματος, νου και λόγου ήταν διαφορετικές. Παρομοίως, επελέγη ποικιλία και στις δραματικές τεχνικές ούτως ώστε οι συμμετέχουσες να εκτεθούν και να γνωρίσουν όσο το δυνατόν περισσότερες. Παράλληλος στόχος ήταν να γίνει χρήση των πιο κατάλληλων τεχνικών για την ανάδειξη του κάθε προκείμενου και δεξιότητας αλλά και να αποφευχθεί η μονοτονία και η επαναληψιμότητα που θα κούραζε και θα εξασθένιζε την προσμονή για το καινούργιο.

4^ο Κεφάλαιο: Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

4.1. Κωδικοποίηση και χειρισμός δεδομένων

Το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, τα γραπτά τεκμήρια των συμμετεχουσών καθώς και οι συνεντεύξεις της ομάδας εστίασης και της κριτικής φίλης αποτέλεσαν τις πρωτογενείς πηγές των δεδομένων στις οποίες βασίστηκε η ανάλυση. Στις παραθέσεις των ίδιων των συμμετεχουσών χρησιμοποιήθηκε ο όρος εκπαιδευόμενη, ενώ για τις παραθέσεις της κριτικής φίλης, ο ομώνυμος όρος. Επίσης, όπου έχει χρησιμοποιηθεί υλικό από τις σημειώσεις της εμψυχώτριας αυτό αναφέρεται ως ημερολόγιο ερευνήτριας. Σημειώνεται ακόμα ότι ο γραπτός λόγος που παράχθηκε από τις συμμετέχουσες (τίτλοι, ποιήματα και μηνύματα) προσδιορίστηκε ως γραπτό τεκμήριο εκπαιδευόμενης. Για την αποτίμηση της καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του προγράμματος, οι πηγές εκτός των συνεντεύξεων, συνοδεύονται από τον αριθμό της εκάστοτε παρέμβασης.

4.2. Θεματική ανάλυση

Τα κριτήρια που εξετάστηκαν σε κάθε μία από τις δέκα παρεμβάσεις ήταν οι ήπιες δεξιότητες της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης, του αισθήματος δικαίου και ηθικής, της δημιουργικότητας, της διαχείρισης χρόνου, της λήψης αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων.

4.2.1. Επικοινωνία

Η πρόοδος πάνω στην ήπια δεξιότητα της επικοινωνίας υπήρξε η πιο εμφανής με ποικίλες εκφάνσεις. Χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος στις αντίστοιχες ασκήσεις ενεργοποίησης ή κατά την εργασία σε ζευγάρια ή τριάδες παρατηρούνταν πάντα ένα πολύ καλό επίπεδο συγχρονισμού και δυναμισμού:

[...] χωρίς συστολή ακόμα και να εκθέσουν το σώμα τους, [...]

Παρατηρήθηκε πολύ καλή επικοινωνία σε όλα τα ζευγάρια, [...]

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 1^η παρέμβαση)

Από τη δεύτερη κιόλας συνάντηση υπήρξε αλλαγή στις συμμετέχουσες τις οποίες χαρακτήριζε ένας δισταγμός:

[...] παρατηρήθηκε άνοιγμα σώματος, εκφράσεις προσώπου και χειρονομίες ακόμα και από συμμετέχουσες που ήταν πιο ντροπαλές.

[...] παρατηρήθηκε πολύ καλή συγκέντρωση και πετυχημένοι συνειρμοί όπως και ενεργοποίηση όλου του σώματος.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 2^η παρέμβαση)

Πολλές φορές, ένα σημαντικό κομμάτι μιας παρέμβασης αποτελούσαν οι αφηγήσεις ή ο ρητορικός λόγος, ιδιαίτερα σε αφηγήσεις με έντονο το προσωπικό στοιχείο. Η μετάδοση των μηνυμάτων ήταν αποτελεσματική, με στόχο την προσοχή και τη συναισθηματική εμπλοκή των ακροατών:

Στις αφηγήσεις με αφορμή αγαπημένα αντικείμενα κάποιες συμμετέχουσες ήταν φανερό ότι συγκινήθηκαν, άλλες έλαμψαν από χαρά, όλες εκδήλωσαν συναίσθημα και αφηγήθηκαν με αμεσότητα την ιστορία τους.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 2^η παρέμβαση)

Συζητώντας για τους τρόπους μετάδοσης ενός μηνύματος, έγινε αντιληπτή η πολυδιάστατη φύση της επικοινωνίας:

Στον αναστοχασμό, ακούστηκαν διαπιστώσεις από σχεδόν όλες τις συμμετέχουσες για την επικοινωνία που μπορεί να επιτευχθεί και με ελάχιστα λόγια, με ήχους ή με τη γλώσσα του σώματος.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 2^η παρέμβαση)

Η απελευθέρωση της έκφρασης του σώματος και της προσέγγισης των άλλων συμμετεχουσών ερχόταν προοδευτικά:

Στη δραστηριότητα με τη μουσική, η ανταπόκριση υπήρξε πολύ καλή με ορισμένες συμμετέχουσες να επιδεικνύουν παραστατικότητα υποδύμενες σκυμμένες γυναίκες με φορτίο στην πλάτη -σώματα που ήρθαν κοντά, που πιάστηκαν, που αγκαλιάστηκαν.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 3^η παρέμβαση)

Γνωρίσματα των αξιωμάτων της επικοινωνίας φάνηκαν και σε μια άλλη αυθόρμητη εξιστόρηση μιας συμμετέχουσας που αισθάνθηκε την ανάγκη, την ελευθερία, αλλά διαμόρφωσε και την αντίληψη να αφηγηθεί μία σχετική ιστορία με τις δραστηριότητες, σεβόμενη τον χρόνο που της αναλογούσε:

Η γλαφυρότητα των περιγραφών ήγειρε το ενδιαφέρον και την προσοχή όλων όσοι άκουγαν και αντιδρούσαν στα λεγόμενα και προσέδωσε μία δόση αυθεντικότητας στην εμπειρία της παρέμβασης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η περιγραφή έγινε στα ελληνικά και όχι στα αγγλικά με τα οποία ήταν εξοικειωμένη η συμμετέχουσα ως Ελληνίδα της διασποράς, γεγονός που προκάλεσε τον θαυμασμό όλων.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 3^η παρέμβαση)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επικοινωνιακή τους αποτελεσματικότητα κατά τη χρήση διάφορων δραματικών τεχνικών:

Στις παγωμένες εικόνες, ενώ οι στάσεις που πήραν ήταν συντηρητικές, χωρίς εκπλήξεις, υπήρχε έντονη η ανάγκη τους να εκφραστούν και λεκτικά. Στις φωνές στο κεφάλι, μεγάλωσε η ελευθερία έκφρασης και προσφοράς. Κάποιες συμμετέχουσες ανέφεραν παρεμφερή περιστατικά από τη ζωή τους και μοιράστηκαν το πώς είχαν αντιδράσει τότε. Στον τελευταίο κύκλο, τα χέρια πιάστηκαν με θέρμη και οι προτάσεις που ακούστηκαν ήταν ειλικρινείς.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 4^η παρέμβαση)

Οι παρατηρήσεις της κριτικής φίλης εναρμονίζονταν με αυτές της ερευνήτριας, ιδιαίτερος για την εξέλιξη των συνεσταλμένων συμμετεχουσών:

Ο σχολιασμός της κριτικής φίλης ήταν ότι πήγε πολύ καλά και αυτή τη φορά η συνάντηση με ιδιαίτερη μνεία στην πιο συνεσταλμένη αρχικά συμμετέχουσα που πλέον φαίνεται πολύ τολμηρή και ξεθαρρεμένη. Η ερευνήτρια επίσης διαπίστωσε τον προοδευτικό ενθουσιασμό και επικοινωνιακό άνοιγμα των συμμετεχουσών σε σχέση με τις πρώτες συναντήσεις, ειδικά από αυτές που ήταν διστακτικές ή δύσπιστες απέναντι στην εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 4^η παρέμβαση)

Και στις ομαδικές αλληλεπιδράσεις διακρίνονταν η ανάγκη και η αγωνία να επικοινωνήσουν:

[...] υπήρχε λεκτική επικοινωνία από την αρχή και μία βιάση να εκφραστούν εγκάρδια από τη δεύτερη χειραψία. Εκφραστικότητα, παιγνιώδης διάθεση, απόλαυση της δραστηριότητας και εμφανείς εναλλαγές στις διαθέσεις, ιδιαίτερα στο πρόσωπο [...]

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 5^η παρέμβαση)

Η λεκτική τους επικοινωνία επίσης βελτιώθηκε σημαντικά παράλληλα με εξωλεκτικά στοιχεία:

Έπειτα στην αντιπαράθεση απόψεων, τα επιχειρήματα που εκφράστηκαν ήταν τεκμηριωμένα, με αρκετή πληροφόρηση. Εκτενείς ήταν και οι απαντήσεις από τις συμμετέχουσες με δυσκολία στην ελληνική, με καταβολή μεγάλης προσπάθειας από πλευράς τους.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 5^η παρέμβαση)

Ο ίδιος ενθουσιασμός διατηρήθηκε και στους συναισθηματικούς χρωματισμούς της λέξης «πορτοκάλι» με ανάλογη σωματική κίνηση, χροιά και ένταση φωνής.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 6^η παρέμβαση)

Στις παγωμένες εικόνες, τα μηνύματα υπήρξαν σαφή και με εκφραστικότητα σε πρόσωπο και στάση σώματος.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 7^η παρέμβαση)

Ο αυτοσχεδιασμός πάνω στη συνεδρίαση του δημοτικού συμβουλίου χαρακτηρίστηκε από ζωντάνια, ρεαλισμό αλλά και θεατρικότητα, συγκροτημένη δόμηση των επιχειρημάτων, αλλά και ξεσπάσματα, αντανακλώντας το εκρηκτικό ταμπεραμέντο του Έλληνα όταν θίγονται τα συμφέροντά του. Στον διάδρομο συνείδησης, τα πνεύματα ηρέμησαν και ακούστηκαν λογικά επιχειρήματα και από τις δύο πλευρές, ενώ η δήμαρχος έβγαλε έναν συμφιλωτικό και διπλωματικό λόγο σε έναν εξαιρετικό χειρισμό των ελληνικών αν και Ελληνίδα της ομογένειας για δεκαετίες. Μετά από προτροπή της εμπυνώτριας, ελήφθη και μια δεύτερη ξεκάθαρη απόφαση που οδήγησε σε παγωμένες εικόνες με απελευθερωμένη έκφραση σε πρόσωπο και σώμα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 8^η παρέμβαση)

Στις συγκρούσεις κατά το περπάτημα στον χώρο, ενώ στην αρχή τα σώματα και ο λόγος ήταν περιορισμένα, η άσκηση εξελίχθηκε σε δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ ζευγαριών αλλά και τριάδων.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 9^η παρέμβαση)

Στην ομαδική συνέντευξη μία εκπαιδευόμενη κατέθεσε ένα νέο στοιχείο:
[...] αποκτήσαμε ένα θάρρος, να επικοινωνήσουμε με τους υπόλοιπους μαθητάς [...]

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

Η κριτική φίλη στη συνέντευξη που έδωσε, διαπίστωσε ότι η μεγαλύτερη αλλαγή στις συμμετέχουσες είχε να κάνει με το γεγονός ότι έφυγε η αρχική συστολή και επήλθε χαλάρωση και ελευθερία έκφρασης στη συνέχεια. Χαρακτηριστικά δήλωσε:

[...] ήταν πιο μαγκωμένες αρχικά και πολύ πιο χαλαρές, έτσι, πιο ελεύθερες ένιωθαν να εκφραστούν, για έκφραση, δηλ. ελευθερία για έκφραση μετά από τις συναντήσεις σας.

(Κριτική φίλη, συνέντευξη)

4.2.2. Συνεργασία

Από την πρώτη κιόλας παρέμβαση δόθηκε η εντύπωση ενός όμορφου κλίματος και συνοχής της ομάδας:

Στην πρώτη άσκηση παρουσίασης του ονόματος οι συμμετέχουσες άκουγαν προσεκτικά, με ενδιαφέρον, χωρίς να διακόπτουν [...]

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 1^η παρέμβαση)

Η συνεργασία ήταν παρούσα σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος με αλληλοβοήθεια η μία στην άλλη, όπως και όλη η ομάδα όταν κάπου μία συμμετέχουσα δυσκολευόταν ή δεν είχε ευχέρεια στην ελληνική:

Παρατηρήθηκε πολύ καλή συνεργασία σε όλα τα ζευγάρια, με πολύ καλό συγχρονισμό, ευφάνταστες επιλογές στις κινήσεις, στα επίπεδα και στην απόσταση μεταξύ τους χωρίς να δυσκολέψουν την συμπαίκτριά τους.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 1^η παρέμβαση)

Στην άσκηση με την μπάλα ακόμα και συμμετέχουσες με ξένη χώρα καταγωγής, δυσκολία στη γλώσσα και στοιχεία συστολής, υπήρξαν πολύ ενεργές και συμμετείχαν ισότιμα.

Στους διαλόγους, ενώ στην αρχή δεν υπήρχε μεγάλη προθυμία για συμμετοχή και το θεώρησαν δύσκολο να επικοινωνήσουν με τόσο μεγάλο περιορισμό λέξεων, εντούτοις έλαβαν μέρος, διασκέδασαν, βοηθούσαν η μία την άλλη, όπως και όλη η ομάδα όταν κάπου κολλούσαν.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 2^η παρέμβαση)

[...] αλληλοβοήθεια για να πατήσουν όλες πάνω στις εφημερίδες-βράχους και να «σωθούν».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 3^η παρέμβαση)

Στη συνέχεια, ο «τυφλός-οδηγός» εκτελέστηκε με προσοχή και μικρά βήματα έτσι που μετέδωσε ένα αίσθημα ασφάλειας στις συμμετέχουσες.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 4^η παρέμβαση)

Παίρνοντας οι ίδιες την ευθύνη της επιτυχούς ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων, παρέχονταν ιδέες και οδηγίες σε όποια συμμετέχουσα δυσκολευόταν. Με τις διορθώσεις της ομάδας και την επιμονή έφταναν σε ένα αποδεκτό αποτέλεσμα ακόμα και όταν υπήρχε ένας βαθμός δυσκολίας. Άλλες φορές πάλι, όταν το αρχικό αποτέλεσμα δεν τις ικανοποιούσε, η ομάδα προχωρούσε και σε επόμενους γύρους:

[...] βοήθεια σε όποια συμμετέχουσα είχε μπλοκάρει.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 5^η παρέμβαση)

Δόθηκαν ιδέες από την ομάδα σε όποια δυσκολευόταν να δώσει συναίσθημα σε συμμαθήτριά της αλλά και οδηγίες για να πετύχει καλύτερα η άσκηση.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 6^η παρέμβαση)

Ακόμα και το μπέρδεμα σε αρίθμηση και κινήσεις έγινε αποδεκτό και έδωσε την ομάδα με γέλια αλλά και με ενθάρρυνση για συνέχιση της προσπάθειας.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 8^η παρέμβαση)

Οι λέξεις και φράσεις που ακούγονταν συχνά στον αναστοχασμό ήταν:

Ομαδικότητα.

(Εκπαιδευόμενες, 1^η και 10^η παρέμβαση)

Ομάδα.

(Εκπαιδευόμενη, 1^η παρέμβαση)

Η συνεργασία είναι πολύ σημαντική στη ζωή μας.

(Εκπαιδευόμενη, 3^η παρέμβαση)

Σήμερα δεν υπάρχει συνεργασία.

(Εκπαιδευόμενη, 3^η παρέμβαση)

Ο καθένας είναι μόνος του.

(Εκπαιδευόμενη, 3^η παρέμβαση)

[...] δένονται ως ομάδα.

(Κριτική φίλη, 6^η παρέμβαση)

Η συνεργασία είναι ίσως η δεξιότητα που απαντήθηκε καθολικά και στις αποκρίσεις τους κατά την ομαδική συνέντευξη:

[...]έμαθα να συνεργάζομαι μαζί τους [...]

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

[...] μας δώσατε να καταλάβουμε ότι [...] πρέπει να συνεργαζόμαστε.

[...] μας μάθατε [...] μέσα από όλο αυτό τη συνεργασία [...]

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

Μας άρεσε η συνεργασία [...]

[...] είναι ωραίο να συνεργάζεσαι.

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

Αλλά και η κριτική φίλη στη συνέντευξή της αναφορικά με τις δεξιότητες της επικοινωνίας και της συνεργασίας επιβεβαιώνει την καλλιέργειά τους:

[...] επικοινωνία και συνεργασία σε έναν βαθμό έχουν επιτευχθεί [...]

(Κριτική φίλη, συνέντευξη)

4.2.3. Ενσυναίσθηση

Τα ευρήματα για τον άξονα της ενσυναίσθησης ήταν επίσης εμψυχωτικά. Οι ενδείξεις

της συνεργασίας και της αλληλοϋποστήριξης οι οποίες αναφέρθηκαν προηγουμένως εκλαμβάνονται ταυτόχρονα και ως ιδιότητες της ενσυναίσθησης. Σε όλη την πορεία του προγράμματος υπήρχαν ενδείξεις αυτής της ήπιας δεξιότητας σε απλές ασκήσεις αλλά και σε δραματικές τεχνικές με παράλληλη απελευθέρωση του λόγου και του σώματος:

Η άσκηση του τυφλού-οδηγού τις έκανε να ομολογήσουν ότι το αίσθημα να είσαι τυφλός είναι άβολο και αναγνώρισαν τη μεγάλη δυσκολία αυτής της κοινωνικής ομάδας να λειτουργήσει στην καθημερινότητα. Ακόμα, κατατέθηκαν απόψεις για τη σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης σε μια κοινωνία όπου ο καθένας ενδιαφέρεται για το ατομικό του συμφέρον.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 4^η παρέμβαση)

Στον ρόλο στον τοίχο, οι περισσότερες σκέψεις γράφτηκαν εντός του περιγράμματος για τον χαρακτήρα της Ανατολής, ενώ έξω από αυτόν υπήρξε και η πρώτη ένδειξη ενσυναίσθησης με τη λέξη αγάπη. Η ανθρώπινη προσέγγιση, το ενδιαφέρον και η ενσυναίσθηση κορυφώθηκαν στην ανακριτική καρέκλα με τις ερωτήσεις που έθεσαν οι «συνάδελφοι» και η «διευθύντρια» στην Ανατολή, μετακινούμενες μακριά από την όποια επιθετική διάθεση είχαν επιδείξει λίγο πιο πριν στις παγωμένες εικόνες.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 7^η παρέμβαση)

[...] επέδειξαν ενσυναίσθηση λεκτικά και σωματικά.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 9^η παρέμβαση)

Ήταν πλείστες οι φορές που τα λάθη, τα μπερδέματα σε αρίθμηση και κινήσεις, τα κολλήματα του μυαλού γίνονταν αποδεκτά και έδεναν την ομάδα με γέλια αλλά και με ενθάρρυνση για συνέχιση της προσπάθειας. Στη συνέντευξή της η κριτική φίλη επιβεβαιώνει το συναισθηματικό τους δέσιμο:

[...] πλησίασαν η μία την άλλη, ήρθαν πιο κοντά, [...]

(Κριτική Φίλη, συνέντευξη)

Η ενσυναίσθηση ήταν μια ήπια δεξιότητα που βρίσκονταν ψηλά και στη συχνότητα των απαντήσεών τους κατά την ομαδική συνέντευξη:

[...] μπορούμε να καταλάβουμε λίγο η μία την άλλη, [...]

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

[...], μας μάθατε πώς [...] να γινόμαστε πιο ευαίσθητες, πιο ανεκτικές [...]

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

[...] αν το συζητούσαμε, θα με καταλαβαίνατε όλες εδώ μέσα, [...]

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

[...], μπορούμε να βλέπουμε ο ένας τον άλλο και να τον αισθάνομαι ο ένας με τον άλλο.

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

Στη συνέντευξη, χαρακτηριστική ήταν και η αφήγηση από μια εκπαιδευόμενη ενός πρόσφατου περιστατικού κατά το οποίο βοήθησε μία ηλικιωμένη κυρία να μεταφέρει τα ψώνια της στο σπίτι:

Να σας πω ότι όποτε βλέπω παππούδες στον δρόμο με ψώνια, όπως και πριν δύο μέρες για να ανεβεί τα σκαλιά μια γιαγούλα γεμάτη ψώνια, πήγα της τα πήρα και της τα πήγα στο σπίτι και την περίμενα για να έρθει.

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

Τέλος, από τη μελέτη των γραπτών τεκμηρίων των συμμετεχουσών προέκυψαν επαναλαμβανόμενες έννοιες, ανάμεσα στις οποίες και η ενσυναίσθηση:

Μακάρι να ζει η γριούλα.

(Γραπτό τεκμήριο εκπαιδευόμενης, 4^η παρέμβαση)

Είμαι εδώ να βοηθάω.

(Γραπτό τεκμήριο εκπαιδευόμενης, 4^η παρέμβαση)

Μακάρι να σε έβρισκα ξανά.

(Γραπτό τεκμήριο εκπαιδευόμενης, 4^η παρέμβαση)

4.2.4. Αίσθημα δικαίου και ηθική

Ο σεβασμός, η προσήλωση και η ησυχία κατά την ατομική προσπάθεια και έκθεση της κάθε συνεκπαιδευόμενης, αλλά και η έμπρακτη και ηθική στήριξη στις ομαδικές δραστηριότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω πιστοποιούν την ύπαρξη αυτής της ήπιας δεξιάς. Σε άλλες περιπτώσεις αναγνώριζαν και επαινούσαν χαρακτηριστικές προσπάθειες:

Εντυπωσιακό ήταν το πιάσιμο της μπάλας από μια συμμετέχουσα με το ένα χέρι και με απόλυτη αυτοπεποίθηση. Το παρατήρησαν και το εκθείασαν και οι υπόλοιπες.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 2^η παρέμβαση)

Εξαιρετικές προσπάθειες ανάγνωσης και από άλλες συμμετέχουσες με άλλη χώρα καταγωγής και «Μπράβο!» που εισέπραξαν από την ομάδα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 3^η παρέμβαση)

[...] κάθε φορά που διάβαζε κάποια συμμετέχουσα και κάποιες μιλούσαν χαμηλόφωνα μεταξύ τους, οι υπόλοιπες συμμετέχουσες τις υποδείκνυαν διακριτικά και ευγενικά να σταματήσουν για να ακουστεί η

συνεκπαιδευόμενή τους που είχε πάρει τον λόγο. Η ανταπόκριση σε αυτή τη σύσταση ήταν άμεση με αναγνώριση του λάθους, αίσθημα ντροπής και συγγνώμη.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 3^η παρέμβαση)

Στο τέλος, η ομάδα χειροκρότησε τη συλλογική προσπάθεια [...]

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 6^η παρέμβαση)

Αναγνώριση της πετυχημένης προσπάθειάς της από όλες τις συμμετέχουσες με χειροκροτήματα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 7^η παρέμβαση)

Η αίσθηση του δίκαιου και του ηθικού εκφράστηκε ακόμα μέσα από την άσκηση του φάσματος της διαφοράς με τις περισσότερες συμμετέχουσες να επιλέγουν τις αντίστοιχες θέσεις και όχι αυτές του «άδικου» ή του «ανήθικου»:

Στο φάσμα της διαφοράς, επελέγησαν όλες οι θέσεις με τις περισσότερες ωστόσο συμμετέχουσες, να κλίνουν προς τις θέσεις του «δίκαιου» και «ηθικού».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 5^η παρέμβαση)

Και σε αναστοχασμούς διαφάνηκε ότι το δίκιο βρίσκεται ψηλά στον αξιακό τους κώδικα:

Στον αναστοχασμό για την κοινωνία που επιθυμούν, ακούστηκαν οι φράσεις: «... να μου συμπεριφέρεται όπως το αξίζω.», «... να είναι χαρούμενη.», «... να είναι αγαπημένη.», «... να έχει ανθρώπους που αγαπάνε τους ανθρώπους, τα ζώα, τα φυτά, όλους.», «... να είναι δίκαιη και να υπάρχει ισότητα.», «... να έχει χαρούμενους ανθρώπους.»

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 5^η παρέμβαση)

Στον αναστοχασμό, οι συμμετέχουσες μίλησαν για την αξία της ηρεμίας, των επιχειρημάτων και του δίκιου απέναντι σε προκλήσεις, [...]

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 9^η παρέμβαση)

Στη συνέντευξη, πέρα από γενικές διατυπώσεις για την αξία της δικαιοσύνης και ηθικής στην ήσυχη συνείδηση του ανθρώπου, οι συμμετέχουσες δεν είχαν να καταθέσουν κάποια μεταβολή που παρατήρησαν στον εαυτό τους. Ωστόσο, αναγνωρίζοντας τη χρησιμότητά τους στον έντιμο βίο, από ορισμένες εκπαιδευόμενες ακούστηκαν τα εξής:

[...] αυτά τα πράγματα μείνανε στο κεφάλι μας, [...], αλλάξαμε, πήραμε γνώμες, πήραμε γνώσεις από αυτά διότι αυτά τα πράγματα γίνονται καθημερινώς στη ζωή και πρέπει να τα ξέρουμε [...] μάθαμε πολλά από αυτά.

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

[...] όλα αυτά που κάναμε εδώ ήταν όλα βγαλμένα από τη ζωή, [...]

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

4.2.5. Δημιουργικότητα

Σχετικά με τη δημιουργικότητα των συμμετεχουσών, αυτή ξεδιπλώθηκε σε όλη την πορεία του προγράμματος από την αρχή έως το τέλος. Σε ασκήσεις όπου απαιτούνταν πρωτοτυπία ιδεών:

[...] υπήρξε επίσης μεγάλος ενθουσιασμός με φαντασία, ευρηματικότητα, λεπτομέρεια στις αλλαγές, ευφάνταστες επιλογές στις κινήσεις, στα επίπεδα και στην απόσταση μεταξύ τους [...]

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 1^η παρέμβαση)

[...] παρατηρήθηκε πολύ καλή συγκέντρωση και πετυχημένοι συνειρμοί [...]

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 2^η παρέμβαση)

Κατά την ταυτόχρονη ανάγνωση, ενώ κάποιες συμμετέχουσες γελούσαν στην αρχή ή εκτελούσαν μηχανικά την άσκηση, στο τέλος έγινε ομαλή αποχώρηση από όλες και η δραστηριότητα έκλεισε με μια ατάκα για τους στρατιώτες μεστή νοήματος.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 3^η παρέμβαση)

Έγραψαν όλες ακόμα κι αυτές με δυσκολία στη γραφή των ελληνικών.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 4^η παρέμβαση)

Σε ασκήσεις σωματικής έκφρασης διαπιστώθηκε σταδιακή απελευθέρωση και θεατρικότητα με εντυπωσιακή την αλλαγή των πιο εσωστρεφών προσωπικοτήτων:

Οι συμμετέχουσες εξερεύνησαν διαφορετικούς ρυθμούς και παρουσίασαν ενδιαφέρουσες στάσεις σε άνω και κάτω άκρα και κορμό. Στις αντικριστές σειρές, άλλες συμμετέχουσες υπήρξαν ο εαυτός τους, ενώ άλλες επέλεξαν να υιοθετήσουν κίνηση και τρόπο ομιλίας χαρακτήρων, όπως πολύ θηλυκή γυναίκα ή θηλυπρεπής άνδρας. Δεν υπήρξε καμία συστολή, ακόμα και από τις συμμετέχουσες που στο παρελθόν ήταν ντροπαλές.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 5^η παρέμβαση)

Αλλά και σε λεκτικές ασκήσεις σημειώθηκαν πετυχημένοι συνειρμοί. Παρουσιάζει επίσης ενδιαφέρον η αλλαγή στη στάση τους απέναντι σε δραστηριότητες που θα κρίνονταν το δημιουργικό τους ένστικτο:

Ενώ αρχικά υπήρχε αμηχανία και έλλειψη έμπνευσης, μόλις ωστόσο ξεκινούσε η πρώτη συμμετέχουσα με μία πετυχημένη αναπαράσταση, ακολουθούσαν σιγά σιγά και οι υπόλοιπες. Στο τέλος, είχαν δοκιμαστεί όλες ακόμα και αυτές που στην αρχή είχαν δηλώσει ότι δεν μπορούν να σκεφτούν, κάποιες μάλιστα και περισσότερες φορές, κάνοντας χρήση και βοηθητικών αντικειμένων κατά τις υποδείξεις της εμπυχωτριάς, χρησιμοποιώντας ακόμα και το σώμα της εμπυχωτριάς όπου υπήρχε ανάγκη ή προχωρώντας και στη διαφορετική χρήση άλλων αντικειμένων, όπως π.χ. δύο άδεια μπουκάλια νερού που με τη φαντασία μετατράπηκαν σε ένα ζευγάρι κιάλια.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 6^η παρέμβαση)

Στον κύκλο με τις δικαιολογίες ακούστηκαν ιδέες διαφορετικού ύφους και η άσκηση έδειχνε να μην τελειώνει καθώς πραγματοποιήθηκαν τρεις γύροι και θα υπήρχε και συνέχεια εάν η εμπυχωτριά δεν έθετε τέλος. Οι ατάκες κινήθηκαν μεταξύ λακωνικότητας και μικρού αυτοσχεδιασμού, με όλες τις συμμετέχουσες να δείχνουν συγκεντρωμένες στη συνθήκη, [...]

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 7^η παρέμβαση)

[...] οι συμμετέχουσες συνεισέφεραν με δημιουργικές ιδέες [...]

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 9^η παρέμβαση)

Η λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων όπως και η δημιουργική σκέψη επιβεβαιώθηκε μέσα από την άσκηση της αξιοποίησης αντικειμένων με έναν ιδιαίτερο τρόπο που παίχτηκε για δεύτερη φορά στο σύνολο των παρεμβάσεων. Έτσι, κόκκινο και πράσινο μήλο, άδεια μπουκάλια νερού και κορδέλα, μετατράπηκαν σε μπάλα ποδοσφαίρου και μπόουλινγκ, βρύση με κρύο και ζεστό νερό, χριστουγεννιάτικα στολίδια και δώρα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 10^η παρέμβαση)

Στο τέλος, η ομάδα χειροκροτούσε τη συλλογική προσπάθεια και δήλωνε ότι αισθανόταν πιο δημιουργική:

Το πιο δημιουργικό μάθημα.

(Εκπαιδευόμενη, 6^η παρέμβαση)

Δουλεύει πολύ το μυαλό.

(Εκπαιδευόμενη, 6^η παρέμβαση)

Τα γραπτά τεκμήρια επιβεβαίωσαν την υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και τη δεξιότητα παραγωγής δημιουργικού ή και λυρικού λόγου. Χαρακτηριστικά, αναδεικνύονται η ευγνωμοσύνη, η αγάπη και η χαρά, η αισιοδοξία και η νοσταλγία:

Ο Θεός να σε έχει καλά.

(Γραπτό τεκμήριο εκπαιδευόμενης, 4^η παρέμβαση)

Ευχαριστώ πάρα πολύ γιατί με βοήθησες.

(Γραπτό τεκμήριο εκπαιδευόμενης, 4^η παρέμβαση)

Ευτυχώς που βρέθηκε αυτή η γυναίκα και με βοήθησε.

(Γραπτό τεκμήριο εκπαιδευόμενης, 4^η παρέμβαση)

Θα αγαπάω/για πάντα τη ζωή μου/χαίρομαι πολύ.

(Γραπτό τεκμήριο εκπαιδευόμενης, 6^η παρέμβαση)

Η ζωή είναι/καλύτερη από πριν/είμαι τώρα όμορφα.

(Γραπτό τεκμήριο εκπαιδευόμενης, 6^η παρέμβαση)

Η γειτονιά μου/έχει αλλάξει πολύ/μα την αγαπώ!

(Γραπτό τεκμήριο εκπαιδευόμενης, 6^η παρέμβαση)

Ένας όμορφος/άνδρας με αγαπάει/πολλά φιλάκια.

(Γραπτό τεκμήριο εκπαιδευόμενης, 6^η παρέμβαση)

Νιώθω το χέρι/της ποίησης να κρατά/και το δικό μου.

(Γραπτό τεκμήριο εκπαιδευόμενης, 6^η παρέμβαση)

Κορίτσι γλυκό/ήρθα να σε δω γιατί/πολύ νοσταλγώ.

(Γραπτό τεκμήριο εκπαιδευόμενης, 6^η παρέμβαση)

Μου λείπεις/πετε.

(Γραπτό τεκμήριο εκπαιδευόμενης, 2^η παρέμβαση)

Στη συνέντευξη κατέθεσαν ότι η δημιουργικότητα είναι ένα γνώρισμα που άλλες συμμετέχουσες το επιδείκνυαν ήδη στη ζωή τους ή εξύμνησαν το ότι συνέβαινε ταυτόχρονα και σε υψηλό βαθμό στις παρεμβάσεις. Σημαντική είναι η κατάθεση μιας εκπαιδευόμενης με χαμηλή αυτοπεποίθηση στην ήπια αυτή δεξιότητα:

Δε νομίζω ότι θα μπορούσα να το καταφέρω κι όμως το κατάφερα!

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

Ή σύμφωνα με άλλες:

[...], μ'άρεσε πάρα πολύ γιατί είμασταν πάρα πολλά άτομα και δημιουργούσαμε ταυτόχρονα εκείνη τη στιγμή, [...]

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

[...] Πολλή φαντασία.

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

4.2.6. Διαχείριση χρόνου

Η διαχείριση του χρόνου εκτιμήθηκε κυρίως μέσα από την ανταπόκριση σε ασκήσεις όπου απαιτούνταν εγρήγορση ή συντονισμός. Τα ομαδικά παγώματα εκτελούνταν χωρίς χρονοτριβή, τα ταυτόχρονα ξεκινήματα αποφεύγονταν όταν επρόκειτο για

ανάγνωση κειμένων και οι ιδέες σε λεκτικές δραστηριότητες προοδευτικά έρχονταν πιο γρήγορα:

Το προσπάθησαν όλες, με κάποιες συμμετέχουσες να πετυχαίνουν αξιόλογο συντονισμό και ακρίβεια [...]

Στην άσκηση του μετρήματος δε χρειάστηκαν πολλές προσπάθειες μέχρι να το πετύχουν [...]

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 1^η παρέμβαση)

[...] καλή ταχύτητα στις αποκρίσεις [...]

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 2^η παρέμβαση)

[...] η άσκηση του μετρήματος επαναλήφθηκε αρκετές φορές ώσπου έφτασε σε ένα αρκετά καλό επίπεδο συγχρονισμού, με εξερεύνηση διαφορετικών ρυθμών και έναρξη από διαφορετικές συμμετέχουσες κάθε φορά.

[...] εγρήγορση στο σταμάτημα της μουσικής [...]

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 3^η παρέμβαση)

Η άσκηση πέτυχε να αποφύγει τα ταυτόχρονα ξεκινήματα με την καλή επαφή μεταξύ των μελών της ομάδας.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 4^η παρέμβαση)

[...] τα παγώματα γίνονταν ακαριαία.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 5^η παρέμβαση)

«Η γάτα του παπά» υπήρξε μια καλή εκκίνηση που έδωσε ζωντάνια και ενέργεια στην ομάδα με αυξομειώσεις στην ταχύτητα απόκρισης από αργή στην αρχή έως και γρήγορη προς το τέλος.

Στο δεύτερο σκέλος της άσκησης με την κίνηση στον χώρο και την ανάγνωση χαϊκού παράχθηκε ένα συντονισμένο ηχητικό αποτέλεσμα [...].

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 6^η παρέμβαση)

Στην άσκηση με την πρόκληση γέλιου στον απέναντι, ο ενθουσιασμός και τα γέλια ήρθαν σχεδόν πριν καν να ξεκινήσει. Οι περισσότερες συμμετέχουσες γέλασαν πριν την εκπνοή του χρόνου χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια από την πλευρά αυτών που είχαν αναλάβει να τις κάνουν να γελάσουν.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 7^η παρέμβαση)

Σε μια διερεύνηση του εάν οι συμμετέχουσες έχουν καλή σχέση με τον χρόνο και εάν είναι συνεπείς, η πλειοψηφία απάντησε θετικά και ότι δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα. Ωστόσο, σε μια άσκηση παραγωγής λόγου με περιορισμό χρόνου δεν υπήρξαν τα επιθυμητά αποτελέσματα από όλες:

Στη σύντομη αφήγηση παραμυθιού ο χρόνος δεν κατάφερε να τηρηθεί, με την εξαίρεση μίας συμμετέχουσας που και στις τρεις απόπειρες κατάφερε να είναι πολύ κοντά στον χρονικό περιορισμό, με ρυθμό και ζωντάνια στην αφήγησή της. Η πετυχημένη προσπάθειά της επιβραβεύτηκε από όλες τις συμμετέχουσες με χειροκροτήματα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 7^η παρέμβαση)

Σε μια αναστοχαστική προσέγγιση για την αντιμετώπιση του φαινομένου της ανεύθυνης σχέσης με τον χρόνο και της αργοπορίας ακούστηκαν:

[...] ρεαλιστικές συμβουλές για καλύτερη διαχείριση του χρόνου που βρίσκουν εφαρμογή στη ζωή όλων, όπως είναι το ρολόι αφύπνισης, ο ποιοτικός ύπνος, η σωστή διατροφή, η οργανωτικότητα και το μοίρασμα των προβλημάτων με τους γύρω.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 7^η παρέμβαση)

Και η κριτική φίλη αναγνώρισε την ταχύτητα και την αυτοπεποίθηση που απόκτησαν με την πάροδο των παρεμβάσεων:

Οι παρατηρήσεις της κριτικής φίλης αφορούσαν στη μεγαλύτερη ευχέρεια που έχουν αποκτήσει οι συμμετέχουσες στην αντίληψη των οδηγιών με τη γρήγορη και εύστοχη ανταπόκρισή τους.

(Κριτική φίλη, 8^η παρέμβαση)

Στην άσκηση *Παρεκκλίσεις*, οι συμμετέχουσες δε χρειάστηκαν πολύ χρόνο για να σκεφτούν.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 9^η παρέμβαση)

Στη συνέντευξη υπήρξαν ομολογίες ότι το στοιχείο της χρονικής συνέπειας υπήρχε ήδη στη ζωή τους μέσα από την εργασία ή την ιδιοσυγκρασία τους, αλλά και ότι η λειτουργία υπό χρονικό περιορισμό αποτελεί αρετή:

Ε, ενώ είχατε πει για τη διαχείριση του χρόνου, εγώ το ξέχασα, ανέμελη, παρασύρθηκα στο παραμύθι και πέρασα πολύ ωραία. Αλλά ναι, εκεί κατάλαβα ότι, ναι, πρέπει.

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

4.2.7. Λήψη αποφάσεων

Πάνω στην ήπια δεξιότητα της λήψης αποφάσεων, οι διαπιστώσεις προέκυψαν περισσότερο μέσα από τις ασκήσεις και τα παιχνίδια της προεργασίας. Υπήρχαν συμμετέχουσες που ηγούνταν, αποφάσιζαν, πρότειναν, έδιναν λύσεις ακόμα και σε αμήχανες στιγμές όπου δεν υπήρχε προθυμία και έμπνευση:

[...] υπήρξε απόλυτη προθυμία και ενθουσιασμός να σηκωθούν, να πιαστούν και να σχηματίσουν κύκλο με κάποιες συμμετέχουσες να προχωράνε και σε 4 αλλαγές [...]

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 1^η παρέμβαση)

[...] προθυμία να γίνουν όλες αρχηγοί [...]

[...] έναρξη από διαφορετικές συμμετέχουσες κάθε φορά.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 3^η παρέμβαση)

Παράλληλα, καθώς ενισχυόταν η εξοικείωση μεταξύ τους, με την ερευνήτρια και με τις απαιτήσεις του προγράμματος επιδείκνυαν δυναμισμό στη λήψη πρωτοβουλιών, όπως να κάνουν την αρχή σε μία δραστηριότητα, έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με τη λήψη αποφάσεων:

Κατά την ανάγνωση, ευχάριστη έκπληξη αποτέλεσε ο αυθορμητισμός της μεγαλύτερης σε ηλικία συμμετέχουσας να αφηγηθεί προσωπικές της αναμνήσεις από τα χρόνια της Κατοχής και την παρουσία των Γερμανών κατακτητών στο νησί.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 3^η παρέμβαση)

Παρατηρήθηκε ότι οι «τυφλοί» άπλωναν το χέρι τους με δική τους πρωτοβουλία από την ανάγκη τους να εξερευνήσουν τον χώρο και τα αντικείμενα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 4^η παρέμβαση)

Στην παρουσίαση του προκειμένου οι συμμετέχουσες έδειξαν αποφασιστικότητα ως προς το ποιους χαρακτήρες θα αναλάβουν.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 7^η παρέμβαση)

Η λήψη πρωτοβουλιών έγινε αισθητή και σε αυτή την άσκηση παράλληλα με έναν καλό συντονισμό.

Στον κύκλο με τα μετρήματα παρατηρήθηκε ανάληψη πρωτοβουλιών από όλες τις συμμετέχουσες που θέλησαν να ξεκινήσουν και να εισάγουν τη δική τους κίνηση.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 8^η παρέμβαση)

Οι συμμετέχουσες διασκέδασαν την άσκηση και απλώθηκαν σε όλο τον χώρο της αίθουσας κάτι που δε συνέβαινε στο παρελθόν [...]

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 9^η παρέμβαση)

Η διστακτικότητα της προηγούμενης φοράς εγκαταλείφθηκε, ενώ υπήρξαν και διπλές απόπειρες από συμμετέχουσες. Στη συνέχεια, η άσκηση με το μέτρημα και την κίνηση καράτε ανέδειξε τις γνώσεις μίας συμμετέχουσας με αθλητική παιδεία πάνω σε πολεμική τέχνη που ενθουσίασε και προκάλεσε

την προσοχή όλων. Συνάμα, παρατηρήθηκε η μετατόπιση της αυθεντίας από την εμπυχώτρια σε ένα μέλος της ομάδας, γεγονός που παρακίνησε και άλλες συμμετέχουσες να πάρουν πρωτοβουλία και να προτείνουν ρυθμούς και κινήσεις.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 10^η παρέμβαση)

Στο ερώτημα κατά τη συνέντευξη για το εάν μπορούν να λάβουν πιο εύκολα μια απόφαση, κάποιες συμμετέχουσες απάντησαν ότι η φύση του διλήμματος καθορίζει τον χρόνο της απόφασης ή έδωσαν ένα παράδειγμα από τη ζωή τους. Η επίδραση των παρεμβάσεων φάνηκε στις απαντήσεις:

Αυτό που κέρδισα είναι ότι πρέπει να έχω υπομονή και να περιμένω λίγο, να το ξαναδουλέψω στο μυαλό μου και μετά να πάρω την τελική απόφαση.

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

Να ακούμε τους γύρω μας πριν πάρουμε οποιαδήποτε απόφαση, [...]

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

4.2.8. Επίλυση προβλημάτων

Η ήπια δεξιότητα της επίλυσης προβλημάτων καλλιεργήθηκε μέσα από τις προκλήσεις των δραστηριοτήτων. Παρά το γεγονός ότι υπήρξαν δυσκολίες, αστοχίες, αδιέξοδα κάποιες φορές, η προσπάθεια ουδέποτε εγκαταλείφθηκε. Τα μέλη της ομάδας επεξεργάζονταν τα εμπόδια, πρόσφεραν λύσεις στις συμμετέχουσες που είχαν φτάσει σε ένα τέλμα ή γινόταν συνολική επανεκκίνηση, χωρίς απογοήτευση, αλλά, αντιθέτως, με ακόμα μεγαλύτερο μεράκι:

[...] η ομάδα άρχισε να χαλαρώνει, να γελάει, να προσπαθεί να καταλάβει αν και τι πηγαίνει λάθος και να απολαμβάνει τη σύγχυση.

Το προσπάθησαν όλες.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 1^η παρέμβαση)

Στις παρεμβάσεις που μεσολάβησαν δόθηκαν πολλές ευκαιρίες για να ασκήσουν τη δεξιότητα της επίλυσης προβλημάτων όπως διαφάνηκε από προηγούμενες παραθέσεις τεκμηρίων. Οι εκπαιδευόμενες μέσω της ηρεμίας και όχι του πανικού, της συνεργασίας, της αμφίδρομης βοήθειας, της ευγένειας, της λογικής αλλά και της ευρηματικότητας ξεπερνούσαν τους σκοπέλους των ασκήσεων και ενώνονταν ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας με κοινό στόχο.

Οποσδήποτε υπήρξαν και φορές όπου οι συμμετέχουσες απολαμβάνοντας την ελευθερία της έκφρασης χωρίς τον φόβο στιγματισμού, κατέφευγαν σε θεατρικές

υπερβολές. Μολαταύτα, ποτέ η δραστηριότητα δεν έμεινε ανοιχτή και διαφορούμενη, αλλά πάντα επιδιωκόταν να δοθεί ένα οριστικό τέλος ή μια ικανοποιητική λύση, όπως και γινόταν:

Ο αυτοσχεδιασμός *Σταματήστε τον καυγά!* με επίκεντρο μία αυτοκινητική σύγκρουση μακρυγόρησε παρασυρόμενος σε θεατρινισμούς, χάνοντας τον στόχο του για αρκετή ώρα και επαναλαμβάνοντας κύκλους παρά τις υποδείξεις της εμψυχώτριας, ώσπου έφτασε τελικά σε μία λύση.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 9^η παρέμβαση)

Συνάμα, και οι συγκρουσιακές καταστάσεις αποτέλεσαν αντικείμενο αναστοχασμού όπου οι συμμετέχουσες:

[...] μίλησαν για την αξία της ηρεμίας, των επιχειρημάτων, της διαπραγμάτευσης και του δίκιου απέναντι σε προκλήσεις, αλλά και της απομάκρυνσης σε περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει δυνατότητα συνεννόησης και λύσης με το συνδιαλλεγόμενο πρόσωπο.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 9^η παρέμβαση)

Συνειδητοποίησαν ακόμα ότι η εξεύρεση λύσης επιτυγχάνεται με πολιτισμένους όρους μέσα από χειρονομίες προσέγγισης και ανοιχτής διάθεσης καθώς και με τη συμβολή των παραγλωσσικών ή εξωγλωσσικών στοιχείων. Στη συνέντευξη χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σίγουρα παίζουν ρόλο όλα αυτά, ο τόνος της φωνής, η γλώσσα του σώματος.

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

Το θέμα είναι ότι πλέον έχω μάθει λίγο να κρατιέμαι όσο μπορώ, ε, να ακούσω όλο το..., αυτό και μετά να αντιδράσω όπως πρέπει. Εκεί που πρέπει. Το προσπαθώ.

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

Αν είχαμε εμείς έναν καθρέφτη και μπορούσαμε όλη την ώρα να βλέπουμε πώς εκφραζόμαστε και πώς μιλάμε και πώς, πώς είμαστε, θα είμαστε καλύτεροι άνθρωποι.

(Εκπαιδευόμενη, ομαδική συνέντευξη)

4.3. Συνολική αποτίμηση και δυσκολίες

Συνεκτιμώντας τις παραπάνω πηγές δεδομένων, διαπιστώνεται ότι οι ήπιες δεξιότητες που τέθηκαν ως στόχοι, άμεσα ή έμμεσα παρατηρήθηκαν στον νοητικό και ψυχοσυναισθηματικό κόσμο των συμμετεχουσών. Ακόμα και εάν οι ίδιες θεώρησαν

ότι δεν εξέλιξαν ιδιαίτερα δεξιότητες που ήδη κατείχαν, παρ' όλ' αυτά η ανάλυση πιστοποιεί ότι δόθηκαν ισχυρά ερεθίσματα και έγινε ένα είδος σποράς το οποίο άρχισε να καρποφορεί. Περισσότερο ευδιάκριτες υπήρξαν η επικοινωνία, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση, αλλά και οι υπόλοιπες δεξιότητες αναπτύχθηκαν σε λανθάνουσα μορφή ή σε μικρότερο βαθμό.

Άλλες ήπιες δεξιότητες που αναδύθηκαν μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχουσών έχουν να κάνουν με το κίνητρο που απέκτησαν για τη συνέχεια των σπουδών τους στο σχολείο, την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και τη γνώση που αποκόμισαν η μία από την άλλη. Σύμφωνα με άλλες συμμετέχουσες, απέβαλλαν την αμηχανία, έδειξαν εμπιστοσύνη, έμαθαν να διαχειρίζονται τάσεις παραίτησης και φυγής που είχαν προηγουμένως. Η γνωριμία και η συνοχή της ομάδας είναι ένα ακόμα κοινά εγνωσμένο χαρακτηριστικό τους, με μία συμμετέχουσα να αποκαλεί τις συνεκπαιδευόμενες της φίλες.

Αναφορικά με τη δεκτικότητα των συμμετεχουσών απέναντι στις δραματικές τεχνικές διαπιστώνει κανείς ένα διάχυτο αίσθημα ικανοποίησης και ψυχικής ανάτασης. Οι συμμετέχουσες απόλαυσαν τις παρεμβάσεις στο σύνολό τους αλλά και μεμονωμένα, επιζητώντας τη μεγαλύτερη διάρκειά τους αλλά και την επέκτασή τους καθ' όλο το σχολικό έτος. Έγινε αντιληπτό ότι οι προκαταρκτικές ασκήσεις, τα προκείμενα που επιλέχτηκαν και οι δραματικές τεχνικές που τα ερμήνευσαν συνέζευξαν τον κόσμο της φαντασίας με την πραγματικότητα. Τα παιχνίδια, τα γέλια, ακόμα και τα λάθη που έκαναν σύμφωνα με τις ίδιες, έφεραν την ενότητα και βοήθησαν στο να σπάσει ο πάγος. Εν τέλει, εκτίμησαν τις παρεμβάσεις στις οποίες αναγνώρισαν την άσκηση επιδραστικής αλλαγής στον εαυτό τους, καλλιεργώντας ήπιες δεξιότητές τους και χαρίζοντάς τους πληρότητα πνεύματος και ψυχής.

Η ανατροφοδότηση της κριτικής φίλης μετά από κάθε παρέμβαση επιβεβαίωσε ή και διεύρυνε τις σημειώσεις της ερευνήτριας. Οι παρατηρήσεις αφορούσαν την πολύ καλή ανταπόκριση ακόμα και από διστακτικές στην αρχή συμμετέχουσες, τα γέλια, τη χαρά, τον ενθουσιασμό τους. Καθώς περνούσε ο καιρός, έδειχναν πιο συντονισμένες μεταξύ τους, με περισσότερη τόλμη και θάρρος. Επίσης, αντλούσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις παρεμβάσεις και από τον εαυτό τους. Έδωσε ακόμα έμφαση στο γεγονός ότι υπήρχε προσέλευση στις παρεμβάσεις παρά την ελαστικότητα των Σ.Δ.Ε. στο θέμα των απουσιών, ένδειξη ότι αποζητούσαν το πρόγραμμα. Οι παρεμβάσεις προσελήφθησαν ως κάτι το διαφορετικό σε σχέση με το

υπόλοιπο πρόγραμμα του σχολείου, ως το μέσο για να ξεφύγουν από την καθημερινότητα και να δεθούν ως ομάδα.

Σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, η κριτική φίλη παρατήρησε πως γνωρίστηκαν μεταξύ τους και έγιναν ομάδα πολύ γρήγορα. Αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στις δραματικές τεχνικές, θεωρεί ως πραγματικό επίτευγμα του προγράμματος την εμπιστοσύνη που έδειξαν απέναντι στην ερευνήτρια και τις παρεμβάσεις. Επισημαίνει ότι αναγνώρισαν την αξία και τον στόχο τους, ο οποίος ήταν ηθικοπλαστικός και όχι αμιγώς διασκεδαστικός. Αυτό καταδεικνύεται από την παρουσία και την εγκάρδια συμμετοχή τους.

Καταλήγοντας, μολονότι οι παρεμβάσεις κύλησαν ομαλά, δεν μπορούν να αγνοηθούν και παράγοντες που αποτέλεσαν θέμα προβληματισμού. Η διάρκεια των δύο μηνών της έρευνας σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο κάθε παρέμβασης αποτέλεσαν τις δύο κύριες δυσκολίες. Μία αντίστροφη κατάσταση θα έδινε πίστωση χρόνου στις συμμετέχουσες να αντιπαρέλθουν τις όποιες ψυχικές αναστολές και να εκφραστούν εξ αρχής πιο δυναμικά και με αυτοπεποίθηση στις δραστηριότητες. Για να εκπληρωθεί η καλλιέργεια των συγκεκριμένων ήπιων δεξιοτήτων που τέθηκαν ως στόχοι και να παραχθούν μετρήσιμοι δείκτες, θα απαιτούνταν το πρόγραμμα να διαρκέσει όλη τη χρονιά σύμφωνα και με την πρόταση της κριτικής φίλης ή ακόμα και καθ' όλη τη φοίτησή τους.

Εναλλακτικά, εάν υπήρχε μία μικρή παράταση χρόνου και οι παρεμβάσεις έφταναν τις δώδεκα, θα μπορούσε να γίνει πιο στοχευμένη επιλογή ήπιων δεξιοτήτων περιοριζόμενη σε λιγότερες, όπως αυτή της επικοινωνίας, της διαχείρισης χρόνου και της επίλυσης συγκρούσεων. Ειδικότερα για την επικοινωνία, θα μπορούσε να είχε γίνει πιο συστηματική εργασία πάνω στην εκφορά του λόγου, την ανάγνωση και τον χρωματισμό της φωνής για να αποδοθούν στόχοι σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Έναν άλλο παράγοντα προβληματισμού συνιστούσε ο μικρός αριθμός των συμμετεχουσών, ιδιαίτερος στην περίπτωση που υπήρχαν απουσίες. Κάτι τέτοιο είχε επίπτωση στη δυναμική του προγράμματος καθώς μείωνε τον ενθουσιασμό και περιόριζε την πολυφωνία. Υπήρχε αγωνία για επαρκή συμμετοχή σε κάθε παρέμβαση καθώς ήταν ήδη οριακός ο αριθμός των εκπαιδευόμενων στο τμήμα, όπως επίσης και χρονική πίεση για ολοκλήρωση της κάθε συνάντησης και του προγράμματος στο σύνολό του. Αυτό είχε ως άμεσο αντίκτυπο ο αναστοχασμός να συρρικνώνεται χρονικά, ενώ συνιστά ένα εξίσου ζωτικό κομμάτι με τις δραματικές τεχνικές που

προσφέρεται για ενδοσκόπηση και απολογισμό. Ένα άλλο ένα σημείο που περιόρισε την εξαγωγή πιο πληθωρικών ή βάσιμων συμπερασμάτων υπήρξε η λακωνική τις περισσότερες φορές ή σε άλλες περιπτώσεις πλατειαστική ανατροφοδότηση. Αυτό οφείλεται στα ασφυκτικά χρονικά πλαίσια, στην έλλειψη τριβής με τον εμπειριστατωμένο λόγο και στην αδυναμία χειρισμού της γλώσσας με ακρίβεια και ευστοχία.

Δευτερεύουσες αγκυλώσεις αποτέλεσαν ο αρχικός δισταγμός για συμμετοχή και η δυσπιστία απέναντι στις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, όπως και η ελλιπής κατανόηση των οδηγιών ή της συνθήκης κάποιες φορές από συμμετέχουσες με αλλοδαπή χώρα αναφοράς. Εντούτοις, η άρνηση για έκθεση σε ατομικό επίπεδο πάντα ξεπερνιόταν με λίγη προτροπή ή με το κατάλληλο ερέθισμα από την εμπυχωτρία, την κριτική φίλη ή όλη την ομάδα και υπήρχε πολύ καλή ανταπόκριση στη συνέχεια. Το ίδιο και στη δυσκολία με τα ελληνικά, όπου με διευκρινίσεις και διορθώσεις η άσκηση ολοκληρώνονταν.

5^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

5.1. Συζήτηση

Η σύγκριση της παρούσας έρευνας με την υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι τα αποτελέσματά τους κινούνται στους ίδιους άξονες. Το Εκπαιδευτικό Δράμα συνιστά ένα καθολικό μέσο το οποίο ενδείκνυται για την προσέγγιση όλων των θεμάτων και των καταστάσεων. Με τη μεθοδολογία του μπορεί να αναπτύξει την κοινωνική επάρκεια των συμμετεχόντων, με έμφαση στις ήπιες δεξιότητές τους. Το εν λόγω πρόγραμμα των δέκα παρεμβάσεων με τη χρήση δραματικών τεχνικών άσκησε αυτές τις δεξιότητες των συμμετεχουσών και τις ένωσε με σχέσεις συνεργατικότητας, αλληλοκατανόησης και κοινής δημιουργίας.

Αξιοποιώντας τα ποιοτικά δεδομένα, η έρευνα επιβεβαιώνει τη θεωρία της Arnold (1991) ότι το εκπαιδευτικό δράμα είναι μία ψυχοδυναμική τεχνική η οποία στοχεύει στη συνεργασία, την ενσυναίσθηση, τη δημιουργικότητα και την επικοινωνία. Οι συμμετέχουσες υπήρξαν περισσότερο από θετικές στο να συνεργαστούν, να σεβαστούν την προσπάθεια του άλλου και να αναγνωρίσουν την αξία του. Η δεξιότητα της ενσυναίσθησης φάνηκε ιδιαίτερος ευαισθητοποιημένη μέσα από τις απλές ασκήσεις και τις κατεξοχήν θεατρικές τεχνικές. Συνεπώς, η έρευνα συμφωνεί και με τη Wall (1991) η οποία υποστηρίζει ότι τα παιχνίδια ρόλων, οι αυτοσχεδιασμοί και οι προσομοιώσεις λειτουργούν ως επιδραστικά εκπαιδευτικά εργαλεία πάνω στις κοινωνικές δεξιότητες τις οποίες οφείλει να κατέχει ο πολίτης.

Από την τρίτη παρέμβαση, ερευνήτρια και κριτική φίλη συνομολόγησαν πως η αρχική συστολή κάποιων συμμετεχουσών άρχισε να υποχωρεί και να αντικαθίσταται από τόλμη και επιθυμία για έκθεση και έκφραση, ιδιαίτερος σωματική. Αυτό μαρτυρά την αλλαγή της στάσης απέναντι στο πρόγραμμα που από επιφύλαξη μετατράπηκε σε εμπιστοσύνη. Στο λεκτικό σκέλος της επικοινωνίας, παρατηρήθηκε πως σε κάθε παρέμβαση ένιωθαν την ανάγκη να καταναλώσουν περισσότερο χρόνο στο να μιλήσουν, να εκφέρουν άποψη ή να διηγηθούν περιστατικά και ιστορίες. Αυτό ισχύει και για τις αλλοδαπές συμμετέχουσες, γεγονός που κάνει ακόμα πιο εντυπωσιακή τη θετική επίδραση της ΔΤΕ στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην ικανότητα συμπερίληψης. Μαζί με την εμπλουτισμένη επικοινωνία με μη λεκτικά στοιχεία, επήλθε δομημένη και κριτική σκέψη, όπως και βελτίωση της συγκέντρωσης.

Ανάμεσα στις δεξιότητες που έγιναν πιο εμφανείς μέσα από το πρόγραμμα συγκαταλέγονται η δημιουργικότητα, η συνέχιση της προσπάθειας παρά τα όποια αντικειμενικά ή υποκειμενικά εμπόδια και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Οι συμμετέχουσες βίωσαν την έννοια της ομάδας που φέρει τα γνωρίσματα της συνεκτικότητας, της εύκολης επικοινωνίας, της συναδελφικής συμπεριφοράς, της ενσυναίσθησης. Συνεπώς, οι διαπιστώσεις έρχονται σε συμφωνία με τις έρευνες των Κωστή (2016), Μάρδα και Μάγου (ό.π.), Beau De Silva (ό.π.) και άλλων προαναφερθέντων ερευνητών, οι οποίες παρομοίως μίλησαν για καλλιέργεια ενσυναίσθησης, επικοινωνίας, δημιουργικότητας και δεσμών. Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα ενίσχυσε το γνωστικό και εμπειρικό φορτίο των υποκειμένων και έθεσε βάσεις για την περαιτέρω εξέλιξή τους τόσο ακαδημαϊκά όσο και σε επίπεδο δεξιοτήτων.

5.2. Συμπεράσματα

Η πρόθεση της παρούσας εργασίας και έρευνας ήταν να συνδέσει τις ήπιες δεξιότητες με ένα πρόγραμμα εφαρμογής θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε ενήλικες μαθητές. Τα ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν τη δυνατότητα καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων σε εκπαιδευόμενους ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας με όχημα τη χρήση δραματικών τεχνικών και τους τρόπους με τους οποίους εξασφαλίζεται το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Προσεγγίζοντας το πρώτο ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι η ΔΤΕ άσκησε επιρροή στις ήπιες δεξιότητές τους σε επίπεδο επικοινωνιακής πρόθεσης, συναισθηματικής σύνδεσης και κοινωνικής αλληλοδιαπλοκής. Οι συμμετέχουσες βίωσαν το δέσιμο, τον σεβασμό και την αποδοχή που τους επέτρεψε να μοιραστούν προσωπικές πτυχές, κοινές αγωνίες και προβληματισμούς και τις παρακίνησε να δώσουν δημιουργικές και δίκαιες λύσεις σε ζητήματα που τέθηκαν στις παρεμβάσεις.

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα, η ΔΤΕ συνέβαλλε στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων των συμμετεχουσών πρωτογενώς μέσα από τις ασκήσεις προεργασίας αλλά και δευτερογενώς μέσα από τα προκείμενα που έδωσαν ευκαιρίες προσομοίωσης καταστάσεων και τεχνικές που κινητοποίησαν τη λογική και το συναίσθημα. Η συμμετοχή στους μηχανισμούς λειτουργίας της ομάδας αλλά και η προσωπική τους εμπλοκή στις δραστηριότητες έφερε τα μέλη σε επίγνωση του εαυτού τους και της καλύτερης εκδοχής αυτού. Με την επανένταξή τους στη

μαθησιακή διαδικασία και την παρακολούθηση του προγράμματος δραματικών τεχνικών εμπλούτισαν τα βιωματικά τους αποθέματα και εφοδιάστηκαν με δεξιότητες ευρέος φάσματος στη νέα αυτή τροχιά της ζωής τους.

5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τους περιορισμούς που συναντάει ένας ερευνητής κατά τη διάρκεια της έρευνάς του ή και κάποιες φορές πριν να ξεκινήσει αυτή, ευχής έργον θα ήταν η διάδοση και η φιλοξενία παρόμοιων εγχειρημάτων σε περισσότερα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κρίνεται αναγκαίο να υπάρξει μία εδραίωση και επέκταση της κουλτούρας σε φορείς και πρόσωπα που αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα ερευνών προς όφελος της μαθητικής κοινότητας, των λειτουργιών αυτής και του ρόλου του σχολείου στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Η έρευνα πάνω στις ήπιες δεξιότητες θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι τα Εσπερινά Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια. Στα τυπικά δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια προτείνεται η έρευνα πάνω στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL-social and emotional learning) η οποία αποτελεί το αντίστοιχο πεδίο για ανήλικο πληθυσμό που δε χρήζει άμεσης καλλιέργειας επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά ατομικών και κοινωνικών. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική μέθοδο που επιδιώκει να εμφυσήσει πρωτίστως στα παιδιά και δευτερευόντως στους εφήβους τη διάθεση για διαχείριση του εαυτού τους και των σχέσεών τους στην προετοιμασία τους ως ώριμων μελών της κοινωνίας με γνώσεις και ενσυναίσθηση όταν ενηλικιωθούν (Ναστογιάννη, 2024). Ταυτόχρονα, θα μπορούσαν να διατυπωθούν ερωτήματα ως προς τη στάση που διατηρούν έφηβοι και εκπαιδευτικοί απέναντι στη χρήση δραματικών τεχνικών.

Επίσης, θα ήταν εξαιρετικά ωφέλιμο να διερευνηθεί η έρευνα προς άλλες ηλικιακές ή επαγγελματικές κοινότητες. Στην τρίτη ηλικία για παράδειγμα, δραματικά εργαστήρια προσανατολισμένα προς την επίλυση συγκρούσεων, τη διαπραγμάτευση με άλλα μέλη της οικογένειας, την ενίσχυση του αυτοκινητήρου και την ψυχική ανθεκτικότητα θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ποιότητα της ψυχολογίας τους. Παρόμοια εκπαίδευση και μελέτη της αποτελεσματικότητάς της θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και σε λειτουργούς του δημόσιου τομέα οι οποίοι

βρίσκονται στην πρώτη γραμμή εξυπηρέτησης του κοινού με στόχο την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, όπως της ευγένειας, της ενσυναίσθησης, της ηθικής ακεραιότητας.

Προτείνεται ακόμα η ενσωμάτωση θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων, ιδιαιτέρως της Α' τάξης του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου. Οι τάξεις αυτές αποτελούν τα κλειδιά για την περαιτέρω εξελικτική πορεία της συμπεριφοράς των μαθητών στις επόμενες τάξεις, καθώς η πρώτη χρονιά είναι περίοδος διερεύνησης και προσαρμογής για τους μαθητές που έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο ή προέρχονται από προηγούμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ιδανικό θα ήταν το διάστημα των δύο πρώτων εβδομάδων να αφιερώνεται στη γνωριμία και συνοχή της ομάδας, με την οποία θα περάσουν τα προσεχή εκπαιδευτικά χρόνια της ζωής τους. Θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις για ένα εύλογο χρονικό διάστημα και σε συνεννόηση με τη διεύθυνση του σχολείου μπορούν να πραγματοποιούνται και κάθε φορά που μεταβάλλεται η δυναμική της τάξης με τον ερχομό νέων συμμαθητών για να μη διαταραχθούν οι ισορροπίες και να γίνει ομαλά η ενσωμάτωση τους.

Επιπρόσθετα, σε αυτή την κατεύθυνση της ομαδικότητας και της συλλογικής δημιουργίας θα μπορούσε να συνδράμει η ύπαρξη θεατρικής ομάδας ή η επιλογή λέσχης διαφόρων τεχνών ανάμεσα στις οποίες και θεατρικής τέχνης για τα σχολεία όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, ακόμα και για τα Σ.Δ.Ε. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται σαφές ότι ο δρόμος προς ένα νέο σχολείο στο οποίο προσέρχονται με χαρά μαθητές και εκπαιδευτικοί περνάει μέσα από το βίωμα, την εξερεύνηση, την ανακάλυψη και τις τέχνες.

Κλείνοντας και σε συνάρτηση με τα παραπάνω, θεωρείται επιτακτική η ανάγκη θεσμοθετημένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στη δραματική τέχνη, τις παραστατικές τέχνες και την τέχνη γενικότερα για όποιον το επιθυμεί προκειμένου να τις εντάξει στο μάθημά του. Εξάλλου, η διά βίου μάθηση είναι μία αέναη διαδικασία που οφείλουν να στηρίζουν θεσμοί και φορείς δίνοντας έτσι το καλό παράδειγμα και στους εκπαιδευόμενους για την επιδίωξη της μεταγνώσης. Οι τέχνες έχουν την ιδιότητα να καλλιεργούν τη δεξιότητα του εκπαιδευτικού να αφοουγκράζεται τις ανάγκες των μαθητών του και να ανταποκρίνεται σε αυτές ως άξιος εκπρόσωπος του λειτουργήματός του.

Επίλογος

Ακολουθώντας το παράδειγμα διεθνών και ελληνικών ερευνών, η παρούσα έρευνα επεδίωξε να προσεγγίσει τη δυνατότητα καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων μέσω της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση και δη, στην εκπαίδευση ενηλίκων ενός Σ.Δ.Ε. Η εμπειρία για τις συμμετέχουσες και την ερευνήτρια στάθηκε καθοριστική καθώς σηματοδότησε την εισαγωγή σε ένα νέο εκπαιδευτικό και επιστημονικό τοπίο και εμπλούτισε την προσωπικότητά τους με γνώσεις, δεξιότητες και ταλέντα. Το πρόγραμμα έτυχε ένθερμης υποδοχής και αναγνωρίστηκε η ωφελιμότητά του απέναντι στους πολλαπλούς ρόλους που υπαγορεύει η σύγχρονη κοινωνία στον άνθρωπο και πολίτη.

Οι ήπιες δεξιότητες ως αναπόσπαστο κομμάτι του προσωπικού, εργασιακού και δημόσιου βίου θα συνεχίσουν να απασχολούν την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα· συνεπώς, υπογραμμίζεται η ανάγκη διεξαγωγής περισσότερων ερευνών για την καλλιέργειά τους. Η ΔΤΕ παρέχει τις ασφαλείς και ευχάριστες συνθήκες όπου οι συμμετέχοντες θα πειραματιστούν με ρεαλισμό στις απαιτήσεις επίδειξης αυτών των δεξιοτήτων, κατακτώντας αυτοπεποίθηση, πολιτιστικές αρχές και κοινωνική καταξίωση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανδρεαδάκης, Σ. Ν., & Βάμβουκας, Ι. Μ. (2005). *Οδηγός για την Εκπόνηση και τη Σύνταξη Γραπτής Ερευνητικής Εργασίας Σεμιναριακής, Πτυχιακής, Διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαννακούλη, Κ. (2016). *Η Καλλιέργεια Προσωπικών Δεξιοτήτων Επίλυσης Προβλημάτων σε Ενήλικες Μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Μία Μελέτη Περίπτωσης σε Εκπαιδευόμενους Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας*, μεταπτυχιακή εργασία, Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Γιαννούλη, Π. (2014). *Η Συμβολή της Θεατρικής Τέχνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και Παιδεία* (4η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Γραμματάς, Θ. (2011). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Διάδραση.

Δεδούλη, Μ. (2001). *Βιοματική Μάθηση-Δυνατότητες Αξιοποίησής της στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 6. Αθήνα: ΠΙ.

Δήμα, Α. (2019). Η ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος στους μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. https://www.researchgate.net/publication/358380911_E_enischyse_ton_dexioteton_kr

itikēs_skepēs_mesō_tou_Ekpaideutikou_Dramatos_stous_mathētes_tēs_E_taxēs_tou_Demotikou_scholeiου

διαΝΕΟσις, (2020). Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα. https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2020/12/technical-education_final.pdf. (τελευταία πρόσβαση 14/10/24).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996). *Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ζαραβίνας, Μ. (2019). *Διεθνείς Πολιτικές και Δεξιότητες. Έρευνα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, διπλωματική εργασία, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράματα και Βοηθήματα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καγιαβή, Μ. (2007). *Το Εκπαιδευτικό Δράμα/Θέατρο σαν Διδακτική στους Ενήλικες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραβόλτσου, Α. (2010). *Ο Ρόλος της μη Κατευθυντικής Μάθησης στο Εκπαιδευτικό Δράμα*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) (σσ. 1-4).

Καραγεωργίου, Ε. (2011). *Η Εφαρμογή του PROJECT ως Διδακτικής Μεθόδου και ως Μέσου Αξιολόγησης των Γνωστικών και Ψυχοκοινωνικών Στόχων της στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Ελλάδας από τη Σκοπιά των Εκπαιδευομένων*, διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,

Π.Μ.Σ.: Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Ψυχολογία και Διδακτική Πράξη.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: INE ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Κασιμάτη, Α. (2022). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα μέσω της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Συνεδρία: «Δεξιότητες στον 21ο αιώνα». Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής – Κέντρο Επιμόρφωσης & Διά Βίου Μάθησης Εργαστήριο Διδακτικής & Αξιολόγησης (ΑΣΠΑΙΤΕ).

Κατερέλος, Γ. Δ. (2002). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Σημειώσεις. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Κικίλιας, Η. (2005). Η Οικονομική Σημασία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων. Στο Καραλής Θ., Παπαδάκης Σ., Φραγκούλης, Ι. (επιμ.), *2ο Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες»*, σελ. 39. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Έρευνας Φυσικών Επιστημών «Δημόκριτος», Αγία Παρασκευή Αττικής.

Κόκκος, Α. (2007). Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Μάθησης, *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, Τόμος Ι, Αθήνα, ΕΚΕΠΙΣ στο Τράπεζα Θεμάτων Ερωτήσεις–Απαντήσεις, Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (2014). Αθήνα: Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κρασαδάκη, Ε., Τριαντάρη, Σ. Α., & Ζοπουνίδης, Κ. (2023). *Κοινωνικές-Επικοινωνιακές και Ψηφιακές Δεξιότητες στην Εκπαίδευση και στην Εργασία τον 21^ο Αιώνα*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κωστή, Α. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε Μαθητές Γυμνασίου*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Διαθέσιμο στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37390>).

Κωστή, Κ. (2018-2019). *Παιδαγωγική του Θεάτρου Ι: Η Διδακτική του Θεάτρου στην Εκπαίδευση*. Ναύπλιο: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Λεβάκη, Α. (2008). *Καινοτομική Διδακτική Πρακτική: Το Παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2* (1-2): 57-72. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η Μελέτη Περίπτωσης ως Ερευνητική Στρατηγική στην Αξιολόγηση Προγραμμάτων: Θεωρητικοί Προβληματισμοί. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΣΤ, τεύχος 64.

Μάγος, Κ. (2000). *Για τη Μέθοδο Project* στο: «Κλειδιά και Αντικλειδιά». Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η Έρευνα στη Σχολική Τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.

Μαρκόπουλος, Π. (2023). *Τι είναι τα Soft Skills; Πως η ρομποτική συμβάλλει στην ανάπτυξή τους;* <https://www.linkedin.com/pulse/%CF%84%CE%B9-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B1-soft-skills-%CF%80%CF%89%CF%82-%CE%B7-%CF%81%CE%BF%CE%BC%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%AC%CE%BB%CE%BB%CE%B5%CE%B9-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%AE>
(τελευταία πρόσβαση 03/10/24).

Μαρκοπούλου, Ε., Βαϊκούση, Δ., & Βεργίδου, Α. (2022). Μέθοδοι ανάπτυξης υπερδεξιοτήτων στη δια βίου εκπαίδευση, στο Κόκκος, Α., & Συνεργάτες (επιμ.), «*Ανάπτυξη δεξιοτήτων: Μια πολυδιάστατη προσέγγιση*», σελ. 320. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μητσικοπούλου, Β. (2001). «Γραμματισμός». Στο: *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, επιμ. Α.- Φ. Χριστίδης (σε συνεργασία 89 με τη Μαρία Θεοδοροπούλου). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 209-213.

Μητσικοπούλου, Β., & Σακελλίου, Ε. (2006). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Γραμματισμός στην Αγγλική Γλώσσα, Πρόγραμμα Σπουδών, Μεθοδολογικές Προτάσεις, Εκπαιδευτικό Υλικό*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μιχαλακίδη, Χ. (2022). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο Καλλιέργειας Συνεργατικών Δεξιοτήτων σε Μαθητές Γ' Δημοτικού*, μεταπτυχιακή εργασία, Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Νασιόπουλος, Ν. (2021). *Η Ενίσχυση της Κριτικής Σκέψης στο Μάθημα της Ιστορίας Μέσω της Δραματικής Τέχνης: Μια Έρευνα Δράσης σε Μαθητές της Ε' Δημοτικού*, μεταπτυχιακή εργασία, Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ναστογιάννη, Α. (2024). *Η Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση από τη Σκοπιά του Έλληνα Εκπαιδευτικού Γενικής και Ειδικής Αγωγής*, μεταπτυχιακή εργασία, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Παλαιολόγου, Ν., & Καρανικόλα, Ζ. (2023). Διερευνώντας τη σημασία των ήπιων δεξιοτήτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), 20–36. <https://doi.org/10.12681/hjre.32150>

Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2005). Δεξιότητες-Κλειδιά & Κοινωνικές Δεξιότητες στη Διά Βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, στο Καραλής Θ., Παπαδάκης Σ., Φραγκούλης, Ι. (επιμ.), *2ο Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες»*, σελ. 178-179. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Έρευνας Φυσικών Επιστημών «Δημόκριτος» Αγία Παρασκευή Αττικής.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος.

Παπαϊωάννου, Θ., & Μάγος, Κ. (2022). Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην προσέγγιση ηθικών διλημάτων. *Διάλογοι! Θεωρία*

και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 8, 20–39.
<https://doi.org/10.12681/dial.31112>

Περατάκης, Φ. (2023). *Ικανότητες και Δεξιότητες: Η Διαφορά, ο Ρόλος της Εκπαίδευσης και το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό του Συμβουλίου της Ευρώπης*. <https://learninn.cce.uoa.gr/ikanotites-kai-dexiotites-i-diafora-o-rolos-tis-ekpaidefsis-kai-to-plaisio-anaforas-ikanotiton-gia-dimokratiko-politismo-tou-symvouliou-tis-enropis/> (τελευταία πρόσβαση 02/10/24).

Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.

Σμυρναίου, Ζ. (2015). *Διδακτική της Χημείας. Θεωρίες Διδακτικής Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Έκδοση: 1.0.

Σμυρναίου, Ζ. (2016). *Η Ενσώματη Μάθηση και το Επιστημονικό Θέατρο. Η Εφαρμογή τους στην Αναπαράσταση Επιστημονικών Εννοιών και Γνώσεων στο Πλαίσιο STEAM*. <http://www.indeepanalysis.gr/paideia/h-enswmath-mathhsh-kai-to-episthmoniko-theatro>

Τσιάρας, Α. (2005). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Τσιμπουκλή, Α., & Ευστράτογλου, Α. (2022). Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, δεξιότητες, επαγγέλματα και ο ρόλος της διά βίου μάθησης, στο Κόκκος, Α., & Συνεργάτες (επιμ.), «*Ανάπτυξη δεξιοτήτων: Μια πολυδιάστατη προσέγγιση*», σελ. 133, 136. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). *Γλωσσικός Γραμματισμός (Ελληνική και Αγγλική Γλώσσα). Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, σελ. 81-118.

Χρυσσαφίδης, Κ. (2002). *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Abdullah, M. M. B., Koren, S. F., Muniapan, B., Parasuraman, B., & Rathakrishnan, B. (2009). Adult participation in self-directed learning programs. *International Education Studies*, 1(3), 66-72.

Aclan, E. M., Aziz, N. H. A., & Valdez, N. (2016). Debate as a pedagogical tool to develop soft skills in EFL/ESL classroom: a qualitative case study. *SOCIAL SCIENCES & HUMANITIES*. <http://repo.uum.edu.my/22382/>

Amanda, L. (2014). What Hard & Soft Skills Are Employers Looking For? Retrieved 20-07-2014 from: http://www.ehow.com/info_8261965_hard-soft-skills-employers-looking.html.

Arnold, R. (1991). Drama in the round: The centrality of drama in learning. In J. Hughes (Ed.), *Drama in education; The state of the art*. (pp. 13-24). Sydney: Educational Drama Association New South Wales.

Aworanti, A. O. (2012). Integration of “soft skills” assessment into public examining in technical and vocational education (tve). A paper presented during the 31st Annual Conference of Association of Educational Assessment in Africa Held Gaborone, Botswana.

Ballesteros-Sánchez, L., Ortiz-Marcos, I., Rivero, R. R., & Ruiz, J. J. (2017). Project management training: an integrative approach for strengthening the soft skills of engineering students. *Intern. J. Eng. Educ.* 33, 1912–1926.

Bancino, R., & Zevalkink, C. (2007). Soft skills: the new curriculum for hard-core technical professionals. *Techniq. Connect. Educ. Careers* 82, 20–22.

Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Basourakos, J. (1999). Moral Voices and Moral Choices: Canadian drama and moral pedagogy, *Journal of Moral Education*, 28(4), 473-489.
<http://dx.doi.org/10.1080/030572499103025>

Beau De Silva, M. (2018). *The Importance of a Drama Program in Cultivating Soft Skills: The Actors Studio Academy as a Case Study* / Mark Beau De Silva. Kuala Lumpur: Cultural Center University of Malaya.

Bhatnagar, N., & Bhatnagar, M. (2011). *Effective Communication and Soft Skills*. India: Pearson.

Blair, R., & Lutterbie, J. (2011). Cognitive Studies, Theatre, and Performance. *Journal of Dramatic Theory and Criticism*, 61-70.

Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman, Harlow.

Booth, D. (1994). *Story Drama: Creating Stories through Role Playing, Improvising, and Reading Aloud*. Ontario: Pembroke Publishers.

Booth, D. (2012). Reconsidering Dorothy Heathcote's Educational Legacy. *Drama Research* 3(1), Testimony.

Bora, B. (2015). The Essence of Soft Skills. *International Journal of Innovative Research and Practices*, 7-22.

Caldwell Cook, H. (1917). *The Play Way*. New York: Frederick A. Stokes Company.

Carneiro, P., Crawford, C., & Goodman, A. (2007). *The Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes*. London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics.

Catterall, J. S. (2007). Enhancing Peer Conflict Resolution Skills Through Drama: An Experimental Study. *Research in Drama Education*. 12(2) p.163- 178.

Caudron, S. (1999). The hard case for soft skills. *Workforce* 789, 60–67.

CEDEFOP (2017). *Investing in skills pays off: The economic and social cost of low-skilled adults in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Chung, R. G., & Lo, C. L. (2007). The development of teamwork competence questionnaire: Using students of business administration department as an example. *International Journal of Technology and Engineering Education*, 55-57.

Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *Intern. J. Q. Res.* 10, 97–130.

Cinque, M. (2017). MOOCs and soft skills: a comparison of different courses on creativity. *J. Learn. Knowl. Soc.* 13, 83–96.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies*. Australia: Macmillan.

Corsa, A. J. (2020). Empathy and moral education, Theatre of the Oppressed, and The Laramie Project. *Journal of Moral Education*, 50(2), 219-232.
<http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2019.1703658>

Costa, A. L., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational leadership*, 51, 49-49.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

Crosbie, R. (2005). Learning the soft skills of leadership. *Industr. Commer. Train.* 37, 45–51. doi: 10.1108/00197850510576484

Danner, S. (2003). *Prevention Through Performance: Creative Drama Enrichment Program for Arts School Students*, Ph.D Thesis, Green State University.

Denzin, N. (1989). *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 3rd edition. McGraw and Hill. New York.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

de Water, M. V., McAvoy, M., & Hunt, K. (2015). *Drama and Education: Performance Methodologies for Teaching and Learning*. London: Taylor & Francis Ltd.

Dicks, J. E., & Le Blanc, B. (2009). Using Drama for Learning to Foster Positive Attitudes and Increase Motivation: Global Simulation in French Second Language Classes. *Journal for Learning through the Arts*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.21977/D95110035> Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/31745098>

Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. *Adolescence*, 35(137), 221.

Finlay-Johnson, H. (1911). *The Dramatic Method of Teaching*. London: James Nisbet & Co Ltd.

Fisher, R. (2008). *Teaching Thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. London: Continuum.

Gibert, A., Tozer, W. C., & Westoby, M. (2017). Teamwork, soft skills, and research training. *Trends in Ecology & Evolution*, 32(2), 81-84. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2016.11.004>.

Glesne, C. (2006). *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction*. New York, NY: Longman.

Harwell, M. (2011). Research Design in Qualitative/Quantitative/Mixed Methods, στο C. Conrad, & R. Serlin (Επιμ.), *The Sage Handbook for Research in Education*.

Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry, 147-163. Thousand Oaks, Ca: SAGE, Publications, Inc.

Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics* 24 (3), 411–482.

Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39-51.

Ilangko, S. (2013). Teachers' perception on their readiness in integrating soft skills in the teaching and learning . *OSR Journal of Research & Method in Education (IOSR - JRME)*, 2(5), 19-29.

İncebacak, B. B., Ersoy, E., & İncebacak, E. (2015). Effect of creative drama course on creative problem solving skills. *In International Academic Conference on Teaching, Learning, and E-learning (IAC-TLEI)*.

Innes, M., Moss, T., & Smigel, H. (2001). What Do the Children Say? The Importance of Students Voice. *Research in Drama Education*. 6 (2).p.207-221.

Irugalbandara, A. I. (2020). *Investigation of the Development of Creative Thinking and Adaptability Skills through Process Drama Techniques in Junior Secondary School Students in Sri Lanka*, PhD thesis, Queensland University of Technology, Australia. Retrieved from <https://eprints.qut.edu.au/203805/>

Irugalbandara, A. I. (2023). Fostering creative thinking through drama education: teacher perspectives. *Muallim Journal of Social Sciences and Humanities*, 7(4), 60-77. <https://doi.org/10.33306/mjssh/254>

Isaacs, D. G. (2016). Hard jobs take soft skills. *The Lane Report*, 31(5), 26-29.

Jagiello-Rusilowski, A (2017). Drama for developing integrity in Higher Education. *Palgrave Communications*. 3:17029. <https://doi: 10.1057/palcomms.2017.29>.

Kalidas, C. S. (2014). Drama – A Tool for Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 123, 444 – 449.

Karakaya, N. (2007). An Example of Drama Application and Drama in Elementary Education. *Journal of Gazi University Gazi College of Education Volume :27* (1) p.103-139

Klaus, P. (2007). *The Hard Truth about Soft Skills*. New York: Harper Business.

Kosti, K., Kondoyianni, A., & Tsiaras, A. (2015). Fostering Historical Empathy through Drama-in-Education: A Pilot Study on Secondary School Students in Greece. In: *Drama Research* 6/1, 1-23. http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wpcontent/uploads/sites/2/Katerina_Kosti_et_al.pdf [last accessed April 22, 2020]

Kosti, K., & Papaioannou, T. (2020). Drama-in-Education for Critical Historical Thinkers: A Case Study in the Greek Context. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*. XIV. 26-41. 10.33178/scenario.14.2.2.

Kumar, A., Singh, P., Ansari, S., & Pandey, S. (2022). Importance of Soft Skills and Its Improving Factors. *World Journal of English Language*. 12. 220. 10.5430/wjel.v12n3p220.

LaFrance, A. E. (2009). Helping students cultivate soft skills. *Career Conference Magazine*, 1-3.

Lancy, D. F. (1993). *Qualitative Research in Education: An Introduction to the Major Traditions*. New York: Longman.

Layachi, A., Douglas, G., & Reraki, M. (2023). Drama-based intervention to support social inclusion: evaluation of an approach to include students with ADHD in Algeria. *Educational Psychology in Practice*, 40(1), 36–58. <https://doi.org/10.1080/02667363.2023.2258780>

- Lazarus, A. (2013). Soften up: the importance of soft skills for job success. *Phys. Exec.* 39:40.
- Leedy, P., & Ormrod, J. (2005). *Practical Research: Planning and Design*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). Key “Soft Skills” that Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus Across Fields.
- Majid, S., Liming, Z., Tong, S., & Raihana, S. (2012). Importance of soft skills for education and career success. *Intern. J. Cross Discipl. Subj. Educ.* 2, 1037–1042.
- Mardas, G., & Magos, K. (2020). Drama in Education and Its Influence on Adolescents’ Empathy . *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 1(1), 74-85. <https://doi.org/10.47175/rielsj.v1i1.32>
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, C., & Saxton, J. (2011). Brian research challenges the curriculum of organised chunks. *Drama Australia Journal*, 35, 119-132. Retrieved from <http://www.dramaaustralia.org.au/assets/files/Miller-Saxton.pdf>
- Morelli, L., & Alby, F. (2024). Exploring Social Theatre’s Impact on Soft Skills Development in Adolescents: A Qualitative Inquiry. *Psychology Hub*, 41(2). <https://doi.org/10.13133/2724-2943/18409>
- Moss, P., & Tilly, C. (2001). *Stories Employers Tell: Race, Skill and Hiring in America*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66, 60-92.

Nickson, D., Warhurst, C., & Dutton, E. (2005). The importance of attitude and appearance in the service encounter in retail and hospitality. *Manag. Serv. Q.* 15, 195–208. doi: 10.1108/09604520510585370

OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2019a). *Getting skills right: Future-ready adult learning systems*. Paris: OECD Publishing.

Onabamiro, A. T., Onuka, A. O., & Oyekanmi, S. A. (2014). Teachers' Perception of Teaching and Assessing Soft Skills in Secondary Schools. *Education 3-13*, 4, 109-115.

O' Neill, C. (2015). *Dorothy Heathcote in Education and Drama: Essential Writings*. London: Routledge.

Orlikowski, W. J. (2002). Knowing in practice: enacting a collective capability in distributed organizing. *Organ. Sci.* 13, 249–273. [https://doi: 10.1287/orsc.13.3.249.2776](https://doi.org/10.1287/orsc.13.3.249.2776)

Palavan, Ö. (2017). Impact of Drama Education on the Self-Confidence and Problem-Solving Skills of Students of Primary School Education. *Kastamonu Education Journal*, 25(1), 187-202. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.308327>

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.

Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge.

Poston-Anderson, B. (2012). *Drama: Learning Connections in Primary Schools*. Victoria: Oxford University Press.

Rani, S. (2010). Need and Importance of Soft Skills in Students. *Journal of Literature, Culture and Media Studies*, 2.

Robles, M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>

Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.

Scarth, J., & Hammersley, M. (1993). Questioning ORACLE: An assessment of ORACLE analysis of teachers' questions. In R. Gomm, & P. Woods (Eds), *Educational Research in Action*. London: The Open University and Paul Chapman Publishing.

Schneider, B., Carnoy, M., Kilpatrick, J., Schmidt, W., & Shavelson, R. (2007). *Estimating Causal Effects Using Experimental and Observational Designs*. Report from the Governing Board of the American Educational Research Association Grants Program. Washington, DC: American Educational Research Association.

Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*. 2. 10.1016/0006-3207(93)90452-7.

Siks, G. (1983). *Drama with Children*. New York: Harper & Row.

Simpane, A. (2016). *Using drama as a tool for assessing soft skills*. [Conference Paper Presentation]. 34th Association for Educational Assessment in Africa (AEAA). Zimbabwe Examinations Council. Victoria Falls, Zimbabwe.

Slade, P. (1958). *An Introduction to Child Drama*. London: University of London Press.

Smithner, N. (2011). Creative Play: The Importance of Incorporating Play, Liminality and Ritual in Teaching K-12. In Sh. Schonmann (Ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 221-225). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Soares, F., Babb, S., Diener, O., Gates, S., & Ignatowski, C. (2017). *Guiding Principles for Building Soft Skills among Adolescents and Young Adults*. Washington, DC: USAID's YouthPower: Implementation, YouthPower Action.

Soft Skills Learning Materials (Appendix 1: Learning Materials, Measuring and Assessing Soft Skills, Education and Culture DG, Lifelong Learning Programme, (χ.χ.) <https://maacce.org/wp-content/uploads/2017/06/Soft-Skills-Learning-Materials.pdf>

Sostra (2019). *Intellectual Output 2 Identified 15 Key Soft Skills*. <https://.sostra.eu>

Spolin, V. (1963). *Improvisation for the Theatre. A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Sreehari, D. P. (2021). Essential soft skills for workplace success. *Revista Gestão Inovação e Tecnologias*, 11(4), 2648-2654. <https://doi.org/10.47059/revistageintec.v11i4.2306>

Stanley, K. (2003). A question of definitions: an investigation through the definitions and practices of communicative and task-based approaches. *TESL-EJ Forum*, 7(3). Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej27/>

Storsve, K., Gjørsum, R. G., & Rasmussen, B. (2021). Drama as democratic and inclusive practice. *Youth Theatre Journal*, 35(1-2), 65-78. <https://doi.org/10.1080/08929092.2021.1891164>

Succi, C. (2019). Are you ready to find a job? Ranking of a list of soft skills to enhance graduates' employability. *Intern. J. Hum. Resour. Dev. Manag.* 19, 281-297. doi: 10.1504/IJHRDM.2019.100638

Succi, C., & Canovi, M. (2019). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Stud.High.Educ.* doi:10.1504/ijhrdm.2019.100638

Tagg, J. (2003). *The Learning Paradigm College*. Bolton, MA: Anker.

Talavera, E. R., & Perez-Gonzalez, J. C. (2007). Training in Socio-Emotional Skills through On-Site Training. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), 83-102.

Thompson, S. (2019). The power of pragmatism: how project managers benefit from coaching practice through developing soft skills and self-confidence. *Intern. J. Evid. Based Coach. Mentor.* 17, 4–15.

Tlhoale, M., Suhre, C., & Hofman, A. (2016). Using technology-enhanced, cooperative, group-project learning for student comprehension and academic performance. *European Journal of Engineering Education*, 41(3), 263-278. <https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1056102>

Touloumakos, A. K. (2011). *Now You See it, Now You Don't: The Gap between the Characteristics of Soft Skills in Policy and in Practice*, Ph. D. thesis, Oxford University, Oxford.

Touloumakos, A. K. (2020). Expanded Yet Restricted: A Mini Review of the Soft Skills Literature. *Front. Psychol.* 11:2207. <https://doi: 10.3389/fpsyg.2020.02207>

van de Water, M. (2021). Drama in education: why drama is necessary. *SHS Web of Conferences*. 98. 02009. 10.1051/shsconf/20219802009.

Vega Romero, A. F., & Uñate Cuevas, N. (2021). *Prosody Instruction: soft skills and effective communication development through drama techniques*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades, Licenciatura en español e inglés.

Via, R. A. (1981). Language Learning Via Drama. En Cameron, J., Clarke, M., & Schachter, J., *Building Bridges: Research and Practice in Teaching English as a Second Language*, 206 - 213. Washington, D.C.: TESOL International Association.

Wall, D. (1991). *Drama makes meaning: Years 1-10 drama curriculum guide*. Brisbane: Queensland Department of Education.

Ward, W. (1930). *Creative Dramatics: For Upper Grades and Junior High School*. New York: Appleton & Co.

Warhurst, C., van den Broek, D., Hall, R., & Nickson, D. (2009). Lookism: the new frontier of employment: discrimination? *J. Industr. Relat.* 51, 131–136. [https://doi: 10.1177/0022185608096808](https://doi.org/10.1177/0022185608096808)

Wats, M., & Wats, R. K. (2009). Developing soft skills in students. *Intern. J. Learn.* 15, 1–10. [https://doi: 10.4324/9780429276491-1](https://doi.org/10.4324/9780429276491-1)

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

Willis, J., & Willis, D. (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann ELT.

Winston, J. (1999). Theorising Drama as Moral Education. *Journal of Moral Education*, 28(4), 459–471. <https://doi.org/10.1080/030572499103016>

Wu, H. (2021). A Self-determination Theory Perspective: How the ‘Drama in Education’ Can Boost Students’ Motivation of Learning. In 2021 *4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021)* (pp. 698-701). Atlantis Press.

Wyant, A., Manzoni, A., & McDonald, S. (2018). Social skill dimensions and career dynamics. *Socius*, 4. <https://doi.org/10.1177/2378023118768007>

Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation practice*, 15(3), 283-290.

Zhang, A. (2012). Peer assessment of soft skills and hard skills. *Journal of Information Technology Education*, 11, 155-168. Retrieved from ERIC database. (EJ979135)

Μεταφρασμένη

Beauchamp, H. (1998). *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι, Εξοικείωση με το Θέατρο*, μτφρ. Ελένη Πανίτσκα, Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*, μτφρ. Ευφροσύνη Φράγκου, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου & Μάνια Φιλοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Σταύρος Κυρανάκης, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, μτφρ. Νάνσυ Κουβαράκου, Αθήνα: Ίων.

Goleman, D. (1999). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, μτφρ. Φωτεινή Μεγαλούδη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mason, J. (2011). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*, μτφρ. Ελένη Δημητριάδου, Αθήνα: Πεδίο.

Robson, C. (2007 & 2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*, μτφρ. Βασιλική Νταλάκου & Κατερίνα Βασιλικού, Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, μτφρ. Μαρία Κ. Παπαδοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Woolland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*, μτφρ. Ελένη Κανηρά, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παράρτημα

1^η παρέμβαση: Εισαγωγική συνάντηση για τη γνωριμία και συνοχή της ομάδας

70 λεπτά. Παρούσες ήταν 6 εκπαιδευόμενες, η κριτική φιλη που συμμετείχε στις δραστηριότητες και η ερευνήτρια που συντόνιζε, παρατηρούσε τις δράσεις και συμμετείχε σε κάποιες από αυτές. Η μουσική που συνόδευσε τις ασκήσεις ήταν από την ταινία: *Αντίο Λένιν*.

1^η άσκηση: Παρουσιάζω τον εαυτό μου λέγοντας την ιστορία του ονόματός μου και γιατί βρίσκομαι εδώ.

2^η άσκηση: Σε κύκλο πιασμένες χέρι-χέρι, ξεκινάει η ερευνήτρια να μεταδίδει στα χέρια των διπλανών της τον «χτύπο της καρδιάς» που πρέπει να περάσει από όλες και να επιστρέψει σε αυτή.

3^η άσκηση: Συνεχίζοντας όρθιες, προσπαθούμε να φτιάξουμε τη σειρά με τους μήνες των γενεθλίων μας χωρίς να μιλάμε.

4^η άσκηση: Σε ζευγάρια παρατηρώ για 1-2 λεπτά την απέναντι, γυρίζω πλάτη και όταν επιστρέφω εντοπίζω 3 αλλαγές στην εμφάνισή της.

5^η άσκηση: Παραμένοντας όρθιες αλλά αλλάζοντας ζευγάρια παίζουμε τον κλασικό καθρέφτη. Άνθρωπος μπροστά στον καθρέφτη και είδωλο που αντανακλά τις κινήσεις του.

6^η άσκηση: Άσκηση συγκέντρωσης και κινητικού συντονισμού, ενεργοποίηση και των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Με το δεξί χέρι σχηματίζω σταυρό στον αέρα, ενώ ταυτόχρονα με το αριστερό σχηματίζω κύκλο. Έπειτα, εναλλάξ.

7^η άσκηση: Οι συμμετέχουσες μετράνε μέχρι το 10 χωρίς να πέσει η μία πάνω στην άλλη και με κλειστά μάτια για περισσότερο ενδιαφέρον και αυξημένη δυσκολία.

8^η άσκηση: Αναστοχασμός: Η καθεμία καταθέτει μία λέξη που να αποτυπώνει μία σκέψη ή ένα συναίσθημα για αυτή την πρώτη συνάντηση.

2^η παρέμβαση: Επικοινωνία

70 λεπτά. Παρούσες ήταν 9 εκπαιδευόμενες, η κριτική φιλη που συμμετείχε σε κάποιες από τις δραστηριότητες και η ερευνήτρια που συντόνιζε, παρατηρούσε τις δράσεις και συμμετείχε σε κάποιες από αυτές. Η μουσική που συνόδευσε τις ασκήσεις ήταν χαλαρωτική για εστίαση και συγκέντρωση.

1^η άσκηση: Για όσες εκπαιδευόμενες απουσίαζαν από την πρώτη συνάντηση, επαναλήφθηκε η ιστορία του ονόματος και ο λόγος για τον οποίο βρίσκονται στο σχολείο.

2^η άσκηση: Άσκηση αναπνοής με παραλλαγές. Με τα χέρια στην κοιλιακή χώρα, εισπνέω βαθιά και αργά από τη μύτη και εκπνέω το ίδιο αργά από το στόμα προσέχοντας να μην ανεβαίνει το στήθος, αλλά να φουσκώνει η κοιλιά. Το ίδιο άλλες δύο φορές. Συνεχίζω με τα χέρια στη βάση της θωρακικής κοιλότητας, στους ώμους και με τα χέρια στην ανάταση, τρεις φορές σε κάθε στάση. Προηγήθηκε εισαγωγή για το άγχος που μαστίζει τον σύγχρονο άνθρωπο και έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αναπνοή του.

3^η άσκηση: Σε κύκλο, πετάμε μία μικρή μπάλα η μία στην άλλη λέγοντας την πρώτη λέξη που μας έρχεται στο μυαλό βασιζόμενες στην τελευταία λέξη που ακούσαμε.

4^η άσκηση: Σε δύο καρτέκλες που στήθηκαν μπροστά σε όλες, δύο εθελόντριες κάθονται και αναπτύσσουν έναν σύντομο διάλογο με αρχή, μέση και τέλος μέσα από τον οποίο θα πρέπει να γίνει κατανοητή η σχέση και ένα στοιχειώδες νόημα. Η άσκηση επαναλήφθηκε πέντε φορές, την πρώτη φορά διάλογος με τρεις λέξεις, τη δεύτερη με δύο, την τρίτη με μία, την τέταρτη με ήχους και την πέμπτη με μη λεκτική επικοινωνία.

5^η άσκηση: Παρουσίαση συνθήκης: Ντοκιμαντέρ. Η εμψυχώτρια είναι σκηνοθέτης ντοκιμαντέρ και έρχεται στο νησί για τη δημιουργία άλλου ενός επεισοδίου σε μια σειρά ντοκιμαντέρ που ετοιμάζει με τίτλο: *Άνθρωποι και Αντικείμενα, Ιστορίες και Συναισθήματα*. Η κάθε συμμετέχουσα όρθια ή καθιστή παρουσιάζει στην ομάδα μία αγαπημένη φωτογραφία ή ένα αγαπημένο αντικείμενο. Την αρχή έκανε η εμψυχώτρια για να ενθαρρύνει τις συμμετέχουσες και να δώσει το πρότυπο. Παρουσιάστηκαν κομποσχοίνι, φωτογραφίες από συγγενικά πρόσωπα, εικόνα αγίου, δαχτυλίδι με χαραγμένη τη μορφή Αρχαγγέλου, μπρελόκ.

6^η άσκηση: Δημιουργική γραφή: μοιράζονται χαρτάκια στα οποία όσες συμμετέχουσες παρουσίασαν, γράφουν έναν τίτλο που θα έβαζαν στην προσωπική τους παρουσίαση. Τα χαρτάκια τοποθετούνται στο βαλιτσάκι-κουτί της εμψυχώτριας, μπερδεύονται και η κάθε συμμετέχουσα διαλέγει ένα χαρτάκι, το διαβάζει και η ομάδα προσπαθεί να μαντέψει σε ποια ανήκει.

7^η άσκηση: Παγωμένη εικόνα: η κάθε συμμετέχουσα παίρνει μία στάση όρθια ή καθιστή με το αντικείμενο που παρουσίασε προκειμένου η σκηνοθέτης να βγάλει μια αναμνηστική φωτογραφία.

8^η άσκηση: Αναστοχασμός. Η ερευνήτρια ρωτάει την ομάδα τι κρατάει από τη σημερινή συνάντηση, κάτι που διαπίστωσαν προσωπικά για τον εαυτό τους ή για την ομάδα.

3^η παρέμβαση: Συνεργασία

70 λεπτά. Παρούσες ήταν 7 εκπαιδευόμενες, η κριτική φίλη που βοηθούσε στον συντονισμό και συμμετείχε στις ασκήσεις και η ερευνήτρια που συμμετείχε σε κάποιες ασκήσεις, συντόνιζε και παρατηρούσε. Ως μουσική υπόκρουση χρησιμοποιήθηκε κλασική μουσική.

1^η άσκηση: Αναπνοές. Καθισμένες αυτή τη φορά, το ένα χέρι πάνω στο στήθος και το άλλο στην κοιλιακή χώρα για καλύτερο έλεγχο της αναπνοής. Βαθιές και αργές εισπνοές από τη μύτη, αργές εκπνοές από το στόμα. Στη συνέχεια, κλείνω το αριστερό ρουθούνι, εισπνέω από το δεξί, κλείνω το δεξί, εκπνέω από το αριστερό και αντιστρόφως.

2^η άσκηση: Όρθιες σε κύκλο κυκλοφορούν από παραδιπλανή σε παραδιπλανή σε αντίθετες κατευθύνσεις ένα κόκκινο και ένα πράσινο μήλο με στόχο να επιστρέψουν πίσω στην αφετηρία τους. Ποια ομάδα θα κερδίσει; Η ομάδα του κόκκινου ή του πράσινου μήλου;

3^η άσκηση: Συνεχίζοντας στον κύκλο, μετράμε όλες μαζί μεγαλόφωνα μέχρι το 4 και στη συνέχεια η κάθε μία μόνη της σιωπηλά. Στο 20 ακουγόμαστε δυνατά για να διαπιστώσουμε αν συντονιστήκαμε ως ομάδα.

4^η άσκηση: Παρουσίαση συνθήκης: Στο πλαίσιο συνεργασίας με το Εσπερινό Λύκειο για τη γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου, ετοιμάζουμε τη δική μας συμμετοχή. Η εμπυχωτρία και η κριτική φίλη διαβάζουν μία εισαγωγή για τον Αγώνα και τη συμβολή των γυναικών σε αυτόν για να εισαχθεί η ομάδα στο κλίμα. Στον διαδραστικό πίνακα προβάλλεται ο πίνακας του Ορέστη Κανέλλη με γυναίκες να βοηθούν τους φαντάρους πάνω στα βουνά. Είμαστε γυναίκες της Πίνδου φορτωμένες με προμήθειες και πολεμοφόδια και σκαρφαλώνουμε στην οροσειρά για να φτάσουμε στους στρατιώτες.

5^η άσκηση: Μέσα στη μουσική βοηθάει η μία την άλλη, ενώ όταν σταματάει, ξεκολλάνε κομμάτια βράχου και πέφτουν στον γκρεμό. Πατάμε πάνω στις απλωμένες εφημερίδες που είναι οι σταθεροί βράχοι. Σε κάθε νέο ξεκίνημα μουσικής η

εμψυχώτρια αφαιρεί και από ένα κομμάτι εφημερίδας μέχρι να μείνουν δύο τελευταία στα οποία θα πρέπει να πατήσουν όλες οι συμμετέχουσες. Η μουσική που συνόδευσε τη δραστηριότητα ήταν το κεντρικό θέμα της ταινίας: *Μαθήματα Πιάνου*.

6^η άσκηση: Μοιράζονται σε χαρτάκια πραγματικές μαρτυρίες γυναικών του έπους του '40 και διαβάζονται σιωπηλά. Όταν κάποια είναι έτοιμη, ξεκινάει να διαβάζει στην ομάδα χρωματίζοντας όσο μπορεί τη φωνή της, κάνοντας παύσεις και ερχόμενη σε επαφή με το κείμενό της. Συνεχίζει όποια θέλει προσέχοντας να μην υπάρξουν ταυτόχρονα ξεκινήματα. Η ανάγνωση των μαρτυριών έγινε υπό το Adagio της ταινίας 2046.

7^η άσκηση: Θέατρο της Επινόησης. Περπατάω στον χώρο και παίρνω μία θέση, όρθια ή καθιστή ή γερμένη στον τοίχο. Εδώ οι συμμετέχουσες προτίμησαν να παραμείνουν καθισμένες. Ξαναδιαβάζω όποια λέξη, φράση ή πρόταση μου έκανε εντύπωση από το κείμενό μου όσες φορές θέλω με επιθυμητές τις ηχητικές επικαλύψεις προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ηχητικό εφέ. Αφού φτάσει η ομάδα σε κορύφωση έντασης, η άσκηση καταλαγιάζει με κάθε μία συμμετέχουσα να αποχωρεί στον δικό της ρυθμό.

8^η άσκηση: Αναστοχασμός. Η ερευνήτρια θέτει τα ερωτήματα: Πώς νιώσαμε; Πόσο σημαντική είναι η συνεργασία στη ζωή μας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου;

4^η παρέμβαση: Ενσυναίσθηση

50 λεπτά. Παρούσες ήταν 4 εκπαιδευόμενες, η κριτική φίλη σε ρόλο παρατηρητή και η ερευνήτρια που συντόνιζε, παρατηρούσε ή συμμετείχε. Η μουσική που επιλέχθηκε ήταν η επένδυση της ταινίας: *Σινεμά ο Παράδεισος*.

1^η άσκηση: Στον κύκλο, ασκήσεις αναπνοής για να επιτευχθεί χαλάρωση και συγκέντρωση. Καθισμένες και με κλειστά μάτια, τοποθετώ το ένα χέρι στο στήθος για να μην επιτρέπω να φουσκώνει και το άλλο χέρι στην κοιλιά για να αισθάνομαι ότι φουσκώνει και ξεφουσκώνει καθώς εισπνέω και εκπνέω, αντίστοιχα. Για την καλύτερη αναπαράσταση της λειτουργίας της αναπνοής στην κοιλιακή χώρα η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ένα μπαλόνι.

2^η άσκηση: Στον κύκλο, όρθιες αυτή τη φορά, γυρίζω προς το πλάι και τοποθετώ τα χέρια μου στους ώμους της μπροστινής μου. Αρχίζω απαλό μασάζ και ακολουθώ τις οδηγίες της μπροστινής ανάλογα με το τι έχει ανάγκη στο σώμα της.

3^η άσκηση: Ερχόμαστε κοντά. Με τα μάτια κλειστά σχηματίζουμε μία σειρά από την κοντύτερη προς την ψηλότερη ψηλαφώντας τα κεφάλια γύρω μας.

4^η άσκηση: Τυφλός-οδηγός. Σε ζευγάρια, η μία παίρνει τον ρόλο του τυφλού και η άλλη του οδηγού που όμως δε μιλάει. Χωρίς λεκτική επικοινωνία τα ζευγάρια κάνουν μία βόλτα στην αίθουσα συνειδητοποιώντας τις αποστάσεις και εξερευνώντας τον χώρο και τα αντικείμενα γύρω τους. Ο οδηγός με το ένα χέρι του κρατάει τον τυφλό από το μπράτσο του και με το άλλο πιάνει το άλλο χέρι του τυφλού που μπορεί να το ακουμπήσει επάνω σε επιφάνειες. Στη συνέχεια, τα ζευγάρια αλλάζουν ρόλους.

5^η άσκηση: Παρουσίαση συνθήκης: Ζούμε στη Σύρο, ένα τουριστικό νησί με υποδομές, υπηρεσίες, συγκοινωνία, όλοι έχουμε τις δουλειές μας και βιαζόμαστε: να πάμε στην εργασία μας, στο σχολείο να αφήσουμε/πάρουμε τα παιδιά μας, στο σπίτι μας να μαγειρέψουμε για την οικογένεια, στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας για το μάθημα. Μπορούμε να επιδείξουμε ενσυναίσθηση στα παρακάτω σενάρια που τυχαίνουν στον δρόμο μας;

6^η άσκηση: Παγωμένες εικόνες. Η κάθε συμμετέχουσα διαλέγει ένα χαρτάκι στην τύχη και παίρνει μία στάση με το σώμα και υιοθετεί μία κατάλληλη έκφραση στο πρόσωπο. Σηκώνεται όποια συμμετέχουσα θέλει και παγώνει επίσης δίπλα της.

- Είσαι ηλικιωμένη και δεν μπορείς να διασχίσεις τον δρόμο.
- Είσαι ηλικιωμένη/έγκυος στο γεμάτο από επιβάτες λεωφορείο.
- Είσαι στον δρόμο και έχεις χαθεί.
- Είσαι επαίτης στον δρόμο.

7^η άσκηση: Φωνές στο κεφάλι. Η εμπυχωτρία αγγίζει στον ώμο κάθε ζευγάρι για να ανιχνεύσει τις σκέψεις των δύο ρόλων (αναξιοπαθής και περαστικός). Βοηθάει με ερωτήσεις να εκφράσουν μεγαλόφωνα τις εσωτερικές τους σκέψεις:

- Ποιο είναι το πρόβλημά σου;
- Υπάρχει κανείς που σε έχει βοηθήσει;
- Τι δυσκολία αντιμετωπίζεις;
- Πώς θα ήθελες να είναι η ζωή σου;
- Τι μπορείς να κάνεις για να τη βοηθήσεις;
- Θα προσφέρεις τη θέση σου;
- Θα ήθελες να είσαι στη θέση της;
- Θα ήθελες να δεις αυτόν τον άνθρωπο να χαμογελά;

8^η άσκηση: Αξιολόγηση και αναστοχασμός. Γραφή σε ρόλο: 20 χρόνια μετά (προβολή στο μέλλον), θυμάμαι το περιστατικό που μου συνέβη ως αναξιοπαθής αλλά και ως ευεργέτης και γράφω ένα μήνυμα σε αυτόν που με βοήθησε και σε αυτόν που εγώ βοήθησα. Το μήνυμα μπορεί να είναι μία πρόταση, μία φράση, μία λέξη, μία ευχή. Η συνάντηση κλείνει με τις ερωτήσεις: Πώς αισθανθήκαμε που δεχτήκαμε βοήθεια; Πώς αισθανθήκαμε που προσφέραμε βοήθεια και επιδείξαμε εμπράκτως ενσυναίσθηση;

5^η παρέμβαση: Αίσθημα δικαίου και ηθική

50 λεπτά. Παρούσες ήταν 4 εκπαιδευόμενες, η κριτική φίλη σε ρόλο παρατηρητή και η ερευνήτρια που συντόνιζε, παρατηρούσε ή συμμετείχε. Η μουσική που επιλέχθηκε προήλθε από την ταινία: *Ο Ταχυδρόμος*.

1^η άσκηση: Στον κύκλο, ασκήσεις αναπνοής για συγκέντρωση και ηρεμία. Το ένα χέρι πάνω στο στήθος, το άλλο στην κοιλιακή χώρα, εισπνέω βαθιά και εκπνέω με ήχο.

2^η άσκηση: Περπάτημα στον χώρο και παγώματα με το παλαμάκι της εμψυχώτριας. Βιάζομαι να πάω κάπου, προσέχω όμως να μην πέσω πάνω στους άλλους. Με το παλαμάκι ξεπαγώνω και συνεχίζω μέχρι το επόμενο παλαμάκι που θα παγώσω και ούτω καθεξής.

3^η άσκηση: Περπάτημα στον χώρο και χειραψίες. Πρώτα οι χειραψίες είναι ψυχρές και τυπικές, σε κάποιον που δε συμπαθώ. Στη συνέχεια, χειραψίες σε κάποιον που σέβομαι, εκτιμώ και θαυμάζω. Τέλος, χειραψίες σε κάποιον που έχω χρόνια να συναντήσω και συμπαθώ πολύ ή και αγαπώ. Οι αντιδράσεις μπορεί να είναι και λεκτικές ή και να συμμετέχει όλο το σώμα, ιδιαίτερα στην τρίτη χειραψία.

4^η άσκηση: Σε δύο σειρές, η μία απέναντι από την άλλη, ξεκινάει ένα ζευγάρι και συναντιέται στο κέντρο. Γίνεται προσφορά με μια ατάκα και αντίδραση σε αυτή με μια άλλη ατάκα μέσω των οποίων γίνεται αντιληπτή η σχέση, ο τόπος, η συνθήκη. Επανάληψη μέχρι να βρεθούν όλοι στη θέση αυτού που κάνει την πρώτη προσφορά.

5^η άσκηση: Παρουσίαση προκείμενου: Εργαζόμαστε όλοι στην ίδια επιχείρηση. Η επιχείρηση είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας: άνθρωποι εργατικοί, άλλοι περισσότερο, άλλοι λιγότερο, κάνουμε λάθη, έχουμε πάθη, κλπ. Γίνεται ανάγνωση κάποιων σεναρίων.

- Γίνεσαι το επίκεντρο μιας αρνητικής φήμης στη δουλειά:
 - 1) Δεν κάνεις τίποτα· θα ξεθυμάνει.
 - 2) Ανακαλύπτεις ποιος ξεκίνησε τη φήμη και τον/την αντιμετωπίζεις.
 - 3) Ξεκινάς άλλη φήμη για άλλον για αντιπερισπασμό.
- Ένας λιγότερο ταλαντούχος συνάδελφος προάγεται στη θέση που ήθελες και πιστεύεις πως δικαιούσουν.
 - 1) Παραρτειςσαι γιατί εδώ προφανώς δε σε εκτιμούν.
 - 2) Ρωτάς τον διευθυντή πώς μπορείς να βελτιωθείς.
 - 3) Κάνεις τη ζωή δύσκολη στον συνάδελφο.
- Έκανες ένα λάθος που θα κοστίζει πολλά χρήματα στην επιχείρηση.
 - 1) Δεν αναφέρεις τίποτα ελπίζοντας πως δε θα το ανακαλύψουν.
 - 2) Το αναφέρεις άμεσα στον διευθυντή και ζητάς τη συμβουλή του πως θα μειώσεις τη ζημιά.
 - 3) Κατηγορείς και άλλους για το λάθος. Δε θα πάρεις εσύ την αποκλειστική ευθύνη.
- Μία/ένας συνάδελφος θέλει να σου εκμυστηρευτεί ένα κουτσομπολιό για τον διευθυντή.
 - 1) Το ακούς, αλλά δεν το μεταφέρεις.
 - 2) Της/του λες ότι δεν ενδιαφέρεσαι και αλλάζεις το θέμα.
 - 3) Το αναφέρεις στον διευθυντή.

6^η άσκηση: Φάσμα της διαφοράς. Σε μία νοητή σειρά, επιλέγω πού θα σταθώ. Στο κέντρο η ουδέτερη στάση, η πιο «διπλωματική», στα δύο άκρα, οι στάσεις που συμβολίζουν το «δίκαιο» και «ηθικό», ή το «άδικο» και «ανήθικο».

7^η άσκηση: Αντιπαράθεση απόψεων. Προβάλλω τα επιχειρήματά μου για αυτή τη θέση που επέλεξα στη νοητή σειρά.

8^η άσκηση: Αναστοχασμός. Στον κύκλο όλες πιασμένες χέρι-χέρι, συμπληρώνει η κάθε μία τη φράση: «Θέλω αυτή η κοινωνία...» με όποιον τρόπο θέλω: ψιθυριστά, δυνατά, χαρούμενα, θυμωμένα, αποφασιστικά, κλπ.

6^η παρέμβαση: Δημιουργική σκέψη

70 λεπτά. Παρούσες ήταν 8 εκπαιδευόμενες, η κριτική φίλη σε ρόλο παρατηρητή και η ερευνήτρια σε ρόλο καθοδηγητή και συμμετοχικού παρατηρητή. Η μουσική που συνόδευσε την παρέμβαση ήταν από την ταινία: *Αμελί*.

1^η άσκηση: Ασκήσεις αναπνοής στον κύκλο με το ένα χέρι στο στήθος, το άλλο στην κοιλιακή χώρα. Βαθιά εισπνοή από τη μύτη και εκπνοή από το στόμα αργά και ελεγχόμενα σα να βγαίνει ο αέρας από ένα καλαμάκι.

2^η άσκηση: «Η γάτα του παπά είναι ...». Συμπληρώνω τη φράση με λέξη που αρχίζει από Α, Β, Γ κλπ., μέχρι το τέλος της αλφαβήτας. Για να σπάσει η σειρά στον κύκλο και να αποφευχθεί η προβλεψιμότητα του ποια θα πει τι, πετάει η μία τυχαία σε κάποια άλλη μία μπάλα και λέει την πρόταση.

3^η άσκηση: Στον κύκλο, η εμπυχωτρία δίνει την ουδέτερη λέξη: «Πορτοκάλι». Εξηγεί ότι θα πρέπει η κάθε συμμετέχουσα να πηγαίνει στο κέντρο του κύκλου και να λέει τη λέξη χρωματισμένη με ένα συναίσθημα. Ξεκίνησε η εμπυχωτρία με το συναίσθημα: λυπημένη που της έδωσε η κριτική φίλη. Στη συνέχεια, συμφωνήθηκε να ακολουθηθεί η φορά του ρολογιού με την κάθε συμμετέχουσα να επιλέγει για την επόμενη ένα συναίσθημα. Έτσι, δόθηκαν τα εξής: χαρούμενη, θυμωμένη, ναζιάρα, σοφή, ενθουσιασμένη, τρελή, ερωτευμένη, φοβισμένη.

4^η άσκηση: Αντικείμενο και διαφορετική χρήση. Ένα κόκκινο και ένα πράσινο μήλο με τη φαντασία μεταμορφώνονται σε διαφορετικά αντικείμενα που η χρήση τους αναπαρίσταται με το σώμα, την κίνηση ή και το λόγο. Οι ιδέες που παρουσιάστηκαν ήταν μπάλα ποδοσφαίρου, μπάλα καλαθοσφαίρισης, αρωματικό κερί, κεφάλι κούκλας, στολίδι χριστουγεννιάτικου δέντρου, σκουλαρίκια, σαπούνι.

5^η άσκηση: Ιστορία μίας λέξης. Στον κύκλο, η εμπυχωτρία δίνει τη λέξη: «Χθες», στην οποία προσθέτουν οι υπόλοιπες συμμετέχουσες με τη σειρά μία λέξη για να δημιουργηθεί μία ιστορία με πρόσωπα και δράσεις κατά το μέτρο του δυνατού.

6^η άσκηση: Παρουσίαση συνθήκης. Στο νησί γίνεται διαγωνισμός ποίησης με θέμα το Πολυτεχνείο, την Ελευθερία, τη Δημοκρατία ή ελεύθερο θέμα. Η κάθε συμμετέχουσα θα γράψει ένα χαϊκού. Η εμπυχωτρία εξηγεί την προέλευση, την ετυμολογία και τους κανόνες γραφής του χαϊκού και γράφει ένα παράδειγμα στον πίνακα με ένα χαϊκού του Γιώργου Καραντώνη:

Η ποίησή μου (5 συλλαβές)

έβαλε τα καλά της (7 συλλαβές)

μόνο για σένα. (5 συλλαβές)

7^η άσκηση: Θέατρο της Επινόησης. Αφού γράψαμε το χαϊκού μας περπατάμε στον χώρο και αφήνουμε το χαρτάκι μας σε όποιο σημείο θέλουμε. Συνεχίζουμε να περπατάμε και παίρνουμε θέση σε ένα άλλο σημείο μακριά από το δικό μας χαρτάκι. Παίρνουμε το πλησιέστερο σε μας χαρτάκι και το διαβάζουμε μεγαλόφωνα χωρίς να

πέφτει η μία πάνω στην άλλη. Σε μια δεύτερη ανάγνωση, επιλέγουμε μεμονωμένα όσες λέξεις εκφράζουν συναισθήματα ή εικόνες ή όσες μας έκαναν εντύπωση και τις επαναλαμβάνουμε όσες φορές θέλουμε. Εδώ οι επικαλύψεις των φωνών είναι θεμιτές.

8^η άσκηση: Αναστοχασμός. Η ομάδα σχηματίζει κύκλο και γίνεται ανταλλαγή των χαρτιών μέχρι να πάρει η καθεμία το δικό της χαρτάκι. Τα διαβάζουμε για τελευταία φορά. Η εμπυχώτρια διατυπώνει την ερώτηση: Αισθανθήκαμε περισσότερο δημιουργικές σήμερα;

7^η παρέμβαση: Διαχείριση χρόνου

50 λεπτά. Παρούσες ήταν 7 εκπαιδευόμενες, η κριτική φίλη που παρατηρούσε και η ερευνήτρια σε διπλό ρόλο: συντονίστριας και συμμετοχικού παρατηρητή. Η παρέμβαση κύλησε υπό την υπόκρουση χαλαρωτικής μουσικής.

1^η άσκηση: Στον κύκλο, ασκήσεις με ελεγχόμενη αναπνοή. Εισπνέω βαθιά από τη μύτη σε πέντε δευτερόλεπτα, κρατάω για τρία και εκπνέω αργά σε πέντε.

2^η άσκηση: Κάνε με να γελάσω σε τριάντα δευτερόλεπτα. Σε ζευγάρια, η μία απέναντι από την άλλη, προσπαθεί πρώτα η μία, έπειτα η άλλη να κάνει την παρτενέρ της να γελάσει με γκριμάτσες, κίνηση, ήχους, λόγο. Η σωματική επαφή εδώ αποκλείεται.

3^η άσκηση: Παραμύθι σε ένα λεπτό. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια με κοινό χαρακτηριστικό το αγαπημένο μας παραμύθι. Προσπαθούμε να το διηγηθούμε στην ολομέλεια στην αρχή σε ένα λεπτό, έπειτα σε τριάντα δευτερόλεπτα, τέλος σε δέκα δευτερόλεπτα.

4^η άσκηση: Γιατί άργησα στη δουλειά; Στον κύκλο, αναφέρω δικαιολογίες (σοβαρές, δραματικές, αστείες, τρελές). Για να αποφευχθεί η προβλεψιμότητα, πετάω μία μπάλα η μία στην άλλη.

5^η άσκηση: Παρουσίαση προκείμενου. Η Ανατολή δουλεύει σε ένα εργοστάσιο παραγωγής παιχνιδιών. Όσο πλησιάζουν οι γιορτές, οι παραγγελίες αυξάνονται και οι απαιτήσεις για περισσότερη παραγωγή σε δεδομένο χρόνο μεγαλώνουν. Την τελευταία εβδομάδα η Ανατολή έχει αργήσει στη δουλειά τρεις φορές δεκαπέντε λεπτά με αποτέλεσμα συνάδελφοι και διευθύντρια να δυσανασχετούν. Αυτή η καθυστέρηση συνεπάγεται μειωμένη παραγωγή, καθυστερημένους μισθούς, μειωμένο δώρο Χριστουγέννων, κλυδωνιζόμενες θέσεις εργασίας, αρνητικό κλίμα. Μέσω

παγωμένων εικόνων η Ανατολή, οι συνάδελφοι και η διευθύντρια αποδίδουν τη στάση τους και τα συναισθήματά τους για την καθυστέρηση. Στη συνέχεια, με ένα άγγιγμα της εμπυχώτριας στον ώμο λένε μία ατάκα.

6^η άσκηση: Ρόλος στον τοίχο. Στον πίνακα, έχει ζωγραφιστεί το περίγραμμα της Ανατολής. Μέσα σε αυτό οι συμμετέχουσες γράφουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά της, ενώ έξω από αυτό των συναδέλφων και της διευθύντριάς της.

7^η άσκηση: Ανακριτική καρτέκλα. Η Ανατολή κάθεται σε μια καρτέκλα ενώπιον των συναδέλφων και της διευθύντριας και απαντάει στις ερωτήσεις που της θέτουν.

8^η άσκηση: Αναστοχασμός. Στον κύκλο, πιασμένες χέρι-χέρι, τίθεται η ερώτηση: Τι συμβουλή θα δίνατε στην Ανατολή για να κάνει καλύτερη διαχείριση του χρόνου της και να μην αργεί στη δουλειά;

8^η παρέμβαση: Λήψη αποφάσεων

50 λεπτά. Παρούσες ήταν 7 εκπαιδευόμενες, η κριτική φίλη σε ρόλο παρατηρητή και η ερευνήτρια που συντόνιζε, παρατηρούσε και συμμετείχε διακριτικά. Ως μουσική υπόκρουση επιλέχθηκε χαλαρωτική μουσική.

1^η άσκηση: Σε ζευγάρια, η μία εισπνέει βαθιά από τη μύτη, ενώ η απέναντί της επιλέγει να την ακουμπήσει σε ένα σημείο του σώματος από το οποίο θα «ξεφουσκώσει».

2^η άσκηση: Στον κύκλο μετράμε ένα-δύο-τρία. Σταδιακά, προστίθεται κίνηση με ήχο στο νούμερο ένα με πρωτοβουλία κάποιας συμμετέχουσας που μιμούνται όσες έχουν το ίδιο νούμερο. Οι υπόλοιποι μετράνε κανονικά. Το ίδιο ξεκινάει και για το νούμερο δύο και έπειτα για το νούμερο τρία. Στόχος είναι να μη χαθεί η συγκέντρωση και ο ρυθμός.

3^η άσκηση: Περπατάμε στον χώρο και φτιάχνουμε ζευγάρια με κάποια που θεωρούμε ότι έχει κάποιο κοινό εξωτερικό γνώρισμα με εμάς (ίδια ρούχα, παπούτσια, μαλλιά, μάτια, κλπ.). Πιανόμαστε αγκαζέ και συνεχίζουμε να περπατάμε. Στη συνέχεια, οι δυάδες γίνονται τριάδες ή τετράδες.

4^η άσκηση: Περπατάμε στον χώρο και κάποια συμμετέχουσα παίρνει την απόφαση να παγώσει. Η ομάδα την μιμείται στο πάγωμα. Έπειτα, κάποια άλλη αποφασίζει να ξεπαγώσει και πρέπει να την μιμηθούν οι υπόλοιπες στοχεύοντας στην ταυτόχρονη

κίνηση και συγχρονισμό. Η άσκηση επαναλαμβάνεται με παραλλαγές στους αριθμούς αυτών που παγώνουν, ξεπαγώνουν και προχωρούν.

5^η άσκηση: Παρουσίαση προκειμένου. Είστε η δήμαρχος και τα μέλη του δημοτικού συμβουλίου του Δήμου Σύρου-Ερμούπολης από αντίπαλες πολιτικές παρατάξεις. Βρίσκεστε εν μέσω συνεδρίασης για το επόμενο μεγάλο έργο. Μοίρασμα ρόλων: δήμαρχος, μέλη, μία αλλοδαπή τουρίστρια και μία δημότισσα. Μοιράζεται έγγραφο με τις δύο προτάσεις για έργα και γίνεται αξιολόγηση των θετικών και αρνητικών στοιχείων για την καθεμία.

6^η άσκηση: Αυτοσχεδιασμός: ζωντανεύει η συνεδρίαση. Ακούγονται τα επιχειρήματα των 2 πλευρών. Η δήμαρχος δεν παίρνει θέση, απλά ακούει. Κάποια στιγμή εισέρχονται η τουρίστρια και η δημότισσα αγανακτισμένες για να εκφράσουν τα παράπονα τους.

7^η άσκηση: Διάδρομος συνείδησης. Η δήμαρχος προχωρά μέσα από το συμβολικό μονοπάτι που έχουν δημιουργήσει οι δύο πλευρές με τις αντίθετες θέσεις. Φτάνοντας στο τέλος του διαδρόμου, ανακοινώνει την απόφασή της.

8^η άσκηση: Αναστοχασμός. Παγωμένες εικόνες. Όλες παίρνουν μία έκφραση προσώπου, μία στάση σώματος, ή κάνουν χειρονομίες που αποτυπώνουν τα συναισθήματά τους για την απόφαση. Τελικές σκέψεις και εντυπώσεις.

9^η παρέμβαση: Επίλυση προβλημάτων

50 λεπτά. Παρούσες ήταν 7 εκπαιδευόμενες και η εμπυχώτρια που συντόνιζε, παρατηρούσε ή συμμετείχε. Μουσική χαλάρωσης συνόδευσε τις δραστηριότητες.

1^η άσκηση: Στον κύκλο, αναπνέουμε με βαθιές εισπνοές από τη μύτη και αργές εκπνοές από ένα καλαμάκι που μοίρασε η εμπυχώτρια στις συμμετέχουσες.

2^η άσκηση: Περπατάμε στον χώρο και αρχίζουμε να πέφτουμε κατά λάθος πάνω στους γύρω μας. Αντιδρούμε σωματικά και λεκτικά αρχικά με άσχημο τρόπο. Κατά τον δεύτερο γύρο, ο τρόπος αλλάζει και γίνεται ευγενικός, εκδηλώνοντας ενδιαφέρον για τον άλλο, ενσυναίσθηση και πρόθεση να λυθεί η όποια παρεξήγηση.

3^η άσκηση: Ανθρώπινος κόμπος. Στον κύκλο, κρατάμε στο μυαλό μας ποια βρίσκεται δεξιά και αριστερά μας. Σταυρώνουμε τα χέρια μας και προσπαθούμε να λύσουμε τον κόμπο που έχει προκύψει εξερευνώντας τις κινητικές δυνατότητες των σωμάτων μας.

Στόχος να επιστρέψουμε στις πρώτες θέσεις μας με τα χέρια μας να κρατάνε κανονικά τον δεξιό και αριστερό μας.

4^η άσκηση: Σταματήστε τον καυγά! Δύο συμμετέχουσες αρχίζουν έναν διάλογο στον οποίο ο Α κατηγορεί τον Β, ενώ αυτός προσπαθεί να δώσει τέλος στη διαμάχη.

5^η άσκηση: Παρουσίαση προκειμένου. Ας υποθέσουμε ότι έχουμε αγοράσει ένα μικρό ψυγείο από ένα κατάστημα ηλεκτρικών ειδών και φτάνοντας στο σπίτι διαπιστώνουμε ότι δε χωράει κάτω από τον πάγκο της κουζίνας. Σε ζευγάρια όπου η μία είναι ο γλύπτης και η άλλη το γλυπτό, διαμορφώνεται η έκφραση και η στάση σώματος του ανθρώπου που μόλις έχει ανακαλύψει την ατυχία του αυτή.

6^η άσκηση: Θέατρο της Αγοράς. Η πελάτης επιστρέφει στο κατάστημα και συνομιλεί με την υπάλληλο που της πούλησε το ψυγείο ζητώντας αντικατάσταση ή επιστροφή χρημάτων. Εάν η υπάλληλος δεν προτίθεται να βοηθήσει, έχει το δικαίωμα όποια από τις συμμετέχουσες παρακολουθούν να φωνάζει: ΣΤΟΠ!, να σηκωθεί και να πάρει τη θέση μίας από τις συμμετέχουσες στον αυτοσχεδιασμό ή να εισάγει νέο χαρακτήρα προκειμένου να βρεθεί λύση στο πρόβλημα.

7^η άσκηση: Παρεκκλίσεις. Σε δύο αντικριστές γραμμές, η εμπυχωτρία μοιράζει χαρτάκια που διαλέγουν οι συμμετέχουσες με μηνύματα όπως:

- Όταν είμαι θυμωμένη, συνήθως ...
- Ελέγχω την οργή μου ...
- Όταν επιλύω ένα πρόβλημα, νιώθω ...
- Αντιμετωπίζω την οργή ενός άλλου προσώπου με ...
- Όταν είμαι θυμωμένη, αισθάνομαι σαν ...
- Την τελευταία φορά που ήμουν θυμωμένη εγώ ...
- Για να λύσω ένα πρόβλημα ...

Η καθεμία διασχίζει την αίθουσα φτάνοντας στην απέναντι σειρά συμπληρώνοντας την πρόταση με τον δικό της τρόπο.

8^η άσκηση: Αναστοχασμός. Η εμπυχωτρία διατυπώνει την ερώτηση: Τι ανακάλυψα για τον εαυτό μου και τους άλλους;

10^η παρέμβαση: Αναστοχασμός

50 λεπτά. Παρούσες ήταν 8 εκπαιδευόμενες και η εμπυχωτρία που καθοδηγούσε, συμμετείχε και παρατηρούσε. Ως μουσική υπόκρουση έπαιζε μουσική χαλάρωσης.

1^η άσκηση: Καθισμένες σε κύκλο και με κλειστά μάτια, αναπνέουμε βαθιά από τη μύτη, εκπνέουμε αργά από το στόμα και κάνουμε μία όμορφη σκέψη ή ταξιδεύουμε σε ένα αγαπημένο μέρος όπου δεν υπάρχουν προβλήματα, αλλά μόνο αγάπη. Είμαι ένας καλός άνθρωπος και με αγαπούν όλοι. Αν θέλω, μοιράζομαι τις εικόνες που σχημάτισα στο μυαλό μου με την ομάδα.

2^η άσκηση: Από το κουτί-βαλιτσάκι της εμψυχώτριας διαλέγω αντικείμενα στα οποία προσδίδω μία άλλη ιδιότητα από την προφανή. Χρησιμοποιώ το σώμα ή και το λόγο και παρουσιάζω έναν σύντομο αυτοσχεδιασμό.

3^η άσκηση: Μέτρηση 1-2-3-ΧΑ! Η ομάδα συμφωνεί σε έναν ρυθμό και μία κίνηση καράτε που υποδεικνύει μία συμμετέχουσα, μετράει μέχρι το τρία φωναχτά και στο: ΧΑ! παρουσιάζει την κίνηση αυτή. Στη συνέχεια, το μέτρηση γίνεται εσωτερικό και μόνο στο: ΧΑ! η ομάδα προσπαθεί να συμπέσει ηχητικά και κινησιολογικά. Έπειτα, αλλάζουν οι ρυθμοί και οι κινήσεις και από άλλες συμμετέχουσες.

4^η άσκηση: Το κουτί-βαλιτσάκι της εμψυχώτριας κυκλοφορεί στην ομάδα και η κάθε συμμετέχουσα λέει σε αυτό μία λέξη που εκφράζει την εντύπωσή της από τις παρεμβάσεις. Το κουτί-βαλιτσάκι κλείνει και κρατάει φυλαγμένες αυτές τις λέξεις. Ακολούθησε ημιδομημένη συνέντευξη ομάδας εστίασης.