



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ - ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση

***Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο επαγγελματικού
προσανατολισμού σε εφήβους. Μια έρευνα δράσης στο
Μουσικό Σχολείο Πάτρας***

ΑΝΔΡΙΑΝΑ ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ

A.M. 5052201901002

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Κλαδάκη

*Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών
Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής

Αστέριος Τσιάρας

Καθηγητής Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Αντώνης Λενακάκης

Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΕΠΑΕ Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ναύπλιο 2021

«Ο μόνος τρόπος για να γίνει
καλή δουλειά είναι να αγαπάς
αυτό που κάνεις.

Steve Jobs

Η ΠΕΤΡΑ ΣΤΗ ΛΙΜΝΗ

«Μια πέτρα που ρίχνεις στη λίμνη προκαλεί
ομόκεντρους κύκλους, οι οποίοι συνεχώς
μεγαλώνουν στην επιφάνειά της, εμπλέκοντας
στην κίνησή τους, σε διαφορετικές αποστάσεις,
με διαφορετικά αποτελέσματα, το νούφαρο και
την καλαμιά, τη χάρτινη βαρκούλα και το φελλό
του ψαρά. Με το ίδιο τρόπο μια λέξη, που τη
ρίχνεις τυχαία στο μυαλό, παράγει κύκλους στην
επιφάνεια και στο βυθό, προκαλεί μια
ατελείωτη σειρά αλυσιδωτών αντιδράσεων,
εμπλέκοντας στην πτώση της ήχους και
εικόνας, αναλογίες και αναμνήσεις, σημασίες και
όνειρα»

Ροντάρι

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί την επισφράγιση όλης της εμπειρίας, της γνώσης και των μοναδικών στιγμών που αποκομίσθηκαν σε όλη τη διάρκεια του αγαπημένου και εντελώς μοναδικού μεταπτυχιακού μας, με τίτλο η «*Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning*». Το μεγαλύτερο πλεονέκτημά του, είναι η αγάπη, το πάθος και η συνεχής προσπάθεια όλων των ανθρώπων που το απαρτίζουν. Έτσι κατάφεραν να δημιουργήσουν για όλους μας, μια μοναδική εμπειρία ζωής. Τους ευχαριστώ όλους λοιπόν, γιατί ο καθένας προσέφερε κάτι μοναδικό και πολύ σπουδαίο.

Ευχαριστώ θερμά, για όλη τη γνώση και τη συνεχή υποστήριξη του, τον κ. Αστέριο Τσιάρα, Καθηγητή του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η αμεσότητά του και η ακούραστη παρουσία του, υπήρξαν σημαντικοί αρωγοί σε όλη την προσπάθεια.

Ακόμα ιδιαίτερα ευχαριστώ την κα. Άλκηστις Κοντογιάννη, την Ομότιμη Καθηγήτρια του τμήματος Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, που μέσα σε ένα χρόνο μας εμφύσησε άφθονη πίστη για όλα όσα κάναμε. Η δική της πίστη λοιπόν, μας ενδυνάμωσε τόσο, ώστε να δημιουργήσουμε πανέμορφα παραμύθια, βαλιτσάκια, δρώμενα και θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα.

Ακόμα ευχαριστώ την επόπτρια μου, Μαρία Κλαδάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, που μου έδειξε εμπιστοσύνη και μου έδωσε τον απαραίτητο χώρο ώστε να εκφραστώ και να δημιουργήσω.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τις πολυαγαπημένες μου συμφοιτήτριες, Μαρίνα Κυπριανίδου και Μαρία Τερζανίδου για την πολύτιμη υποστήριξή τους σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας, και πιο πολύ τις ευχαριστώ για τα ταξίδια μας κάθε Σαββατοκύριακο, που ήταν για μας ένα ακόμα μεταπτυχιακό. Χωρίς αυτές, η χαρά θα ήταν μισή!

Επιπλέον θερμές ευχαριστίες στην πολυαγαπημένη μου Γιούλη Δούβου, υπεύθυνη του θεατρικού εργαστηρίου για παιδιά και εφήβους του ΔΗΠΕΘΕ Πάτρας, που ήταν η

αφορμή για να γνωρίσω τον μαγικό κόσμο του εκπαιδευτικού θεάτρου, αλλά και συντέλεσε στην απόφασή μου να τολμήσω το εγχείρημα αυτό.

Τέλος το πιο μεγάλο ευχαριστώ, στον άνθρωπό μου, τον Θεοδόση, που πιστεύει σε εμένα πιο πολύ και από εμένα και που πάντα προτεραιότητά του είναι να κάνω τα όνειρά μου πραγματικότητα, με οποιοδήποτε τίμημα.

*Στην μνήμη του μπαμπά μου,
που μου έμαθε πως η γνώση είναι ο πιο μεγάλος πλούτος!*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	x
ABSTRACT	xi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	3
1.1 Εκπαιδευτικό Δράμα	3
1.1.1 Ορίζοντας το Εκπαιδευτικό Δράμα	3
1.1.2 Ιστορικό πλαίσιο Εκπαιδευτικού Δράματος	5
1.1.3 Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικό Δράμα	8
1.2 Επαγγελματικός Προσανατολισμός	11
1.2.1 Ορίζοντας τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό	11
1.2.2 Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός	14
1.2.3 Εφηβεία και Δυσλειτουργικές Σκέψεις Σταδιοδρομίας	17
1.2.4 Επαγγελματικός Προσανατολισμός με τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος	20
1.3 Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων	23
1.3.1 Ίδρυση και λειτουργία των Μουσικών Σχολείων	23
1.3.2 Η επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη των μαθητών των Μ.Σ.	25
1.3.3 Η σχολική ζωή στα Μουσικά Σχολεία	27
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	29
2.1 Σκοπός της έρευνας	29
2.2 Ερευνητική υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα	29
2.3 Ερευνητική μεθοδολογία – Σχεδιασμός της έρευνας	30
2.4 Ερευνητικά εργαλεία	31
2.4.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	31
2.4.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	32
2.5 Περιγραφή δείγματος	33
2.6 Ερευνητική διαδικασία	33

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	35
3.1 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας.....	35
3.1.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση.....	35
3.1.2 Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου.....	40
3.1.3 Έλεγχος κανονικότητας.....	43
3.1.4 Στατιστική ανάλυση ομάδας ελέγχου (σύγκριση πριν και μετά)	44
3.1.5 Στατιστική ανάλυση πειραματικής ομάδας (σύγκριση πριν και μετά)	47
3.2. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας.....	48
3.2.1 Ανάλυση παρεμβάσεων	48
3.2.2 Συνεντεύξεις μαθητών.....	62
4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ–ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	70
4.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση αποτελεσμάτων – Άλλες έρευνες.....	70
4.2 Περιορισμοί της έρευνας – Μελλοντικές προτάσεις	73
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	75
Βιβλιογραφικές παραπομπές.....	76
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	91
Παράρτημα 1. Ενημερωτικό σημείωμα-Υπεύθυνη δήλωση γονέων.....	91
Παράρτημα 2.Ερωτηματολόγιο	93
Παράρτημα 3. Φύλλο παρατήρησης παρεμβάσεων	96
Παράρτημα 4. Παρεμβάσεις.....	97

Κατάλογος Πινάκων

<i>Πίνακας 1. Περιγραφή δείγματος</i>	35
<i>Πίνακας 2. Περιγραφή δείγματος ως προς το φύλο</i>	36
<i>Πίνακας 3. Ενασχόληση με θεατρική δραστηριότητα</i>	37
<i>Πίνακας 4. Ενασχόληση με θεατρική δραστηριότητα ανά φύλο</i>	39
<i>Πίνακας 5. Συνολικά αποτελέσματα ελέγχου Cronbach Alpha</i>	41
<i>Πίνακας 6. Αποτελέσματα ελέγχου Cronbach Alpha (έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης)</i>	41
<i>Πίνακας 7. Αποτελέσματα ελέγχου Cronbach Alpha (σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης)</i>	41
<i>Πίνακας 8. Αποτελέσματα ελέγχου Cronbach Alpha (δυσκολία δέσμευσης)</i>	41
<i>Πίνακας 9. Τιμή δείκτη Cronbach Alpha μετά από αφαίρεση της ερώτησης 22</i>	42
<i>Πίνακας 10. Τιμή δείκτη Cronbach Alpha μετά από αφαίρεση της ερώτησης 22</i>	42
<i>Πίνακας 11. Τιμή δείκτη Cronbach Alpha μετά από αφαίρεση της ερώτησης 26</i>	42
<i>Πίνακας 12. Τιμή δείκτη Cronbach Alpha μετά από αφαίρεση της ερώτησης 26</i>	42
<i>Πίνακας 13. Τιμή δείκτη Cronbach Alpha μετά από αφαίρεση της ερώτησης 17</i>	43
<i>Πίνακας 14. Τιμή δείκτη Cronbach Alpha μετά από αφαίρεση της ερώτησης 17</i>	43
<i>Πίνακας 15. Έλεγχος κανονικότητας ShapiroWilk</i>	44
<i>Πίνακας 16. Ttest για ομάδα ελέγχου</i>	45
<i>Πίνακας 17. Μέσες τιμές</i>	46
<i>Πίνακας 18. Ttest για πειραματική ομάδα</i>	48

Κατάλογος Γραφημάτων

<i>Γράφημα 1. Περιγραφή δείγματος.....</i>	<i>35</i>
<i>Γράφημα 2. Περιγραφή δείγματος ως προς το φύλο (πειραματική ομάδα).....</i>	<i>36</i>
<i>Γράφημα 3. Περιγραφή δείγματος ως προς το φύλο (ομάδα ελέγχου).....</i>	<i>37</i>
<i>Γράφημα 4. Ενασχόληση με θεατρική δραστηριότητα (πειραματική ομάδα).....</i>	<i>38</i>
<i>Γράφημα 5. Ενασχόληση με θεατρική δραστηριότητα (ομάδα ελέγχου).....</i>	<i>38</i>
<i>Γράφημα 6. Ενασχόληση με θεατρική δραστηριότητα (αγόρια).....</i>	<i>39</i>
<i>Γράφημα 7. Ενασχόληση με θεατρική δραστηριότητα (κορίτσια).....</i>	<i>40</i>

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι έφηβοι στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα που αφορούν τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Αυτό συνεπάγεται μια μεγάλη χρονική περίοδο της ύστερης εφηβείας όπου τα άτομα κατακλύζονται από αρνητικές σκέψεις και έντονο άγχος σχετικά με την επαγγελματική τους επιλογή. Το εκπαιδευτικό δράμα ενώ αποτελεί αποδεδειγμένα σημαντικό εργαλείο βιωματικής εκπαίδευσης, δεν αξιοποιείται στα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης, ενώ απουσιάζει εντελώς ως μέθοδος στον επαγγελματικό προσανατολισμό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο μουσικό σχολείο Πάτρας και αποτελεί μια πειραματική έρευνα με στοιχεία της έρευνας δράσης, ενώ γίνεται χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα ερευνάται η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη μεταβολή των δυσλειτουργικών σκέψεων σταδιοδρομίας που αφορούν τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων, σε επίπεδο αποφασιστικότητας, αυτοεκτίμησης, λήψης αποφάσεων και δυσκολίας δέσμευσης.

Μετά από 12 παρεμβάσεις επαγγελματικού προσανατολισμού με τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, η ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της έρευνας δείχνουν πως το εκπαιδευτικό δράμα, συμβάλλει στη μείωση της σύγχυσης στη διαδικασία λήψης απόφασης επαγγελματικού προσανατολισμού, στη μείωση της δυσκολίας δέσμευσης σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, ενώ συμβάλλει θετικά στην έλλειψη επαγγελματικής αποφασιστικότητας και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εφήβων μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματικός προσανατολισμός, εκπαιδευτικό δράμα, έφηβοι, δυσλειτουργικές σκέψεις, σταδιοδρομία

ABSTRACT

When it comes to the contemporary Greek society, teenagers are confronted with immense problems concerning their vocational orientation. This entails a long period of time within late adolescence, when they are overwhelmed with negative thoughts and intense anxiety in view of their career choice. Educational drama although proven to be a great tool, used in experiential education, is not utilized in general education courses while being completely absent as a method from vocational orientation in secondary education.

This enquiry is carried out via experimental research, taking place at the “Music high school” of Patras, using qualitative and quantitative methods on both experimental and control groups. More specifically, the aim of this study is to investigate the contribution of educational drama in shifting the dysfunctional career thoughts concerning the adolescents’ vocational orientation, in the level of determination, self-esteem, decision making and commitment difficulty.

Having implemented 12 vocational orientation interventions using educational drama techniques, the analysis of the study’s quantitative and qualitative data indicates that educational drama contributes to the elimination of confusion in the process of vocational orientation decision making, the reduction of difficulty in commitment concerning the vocational orientation and the elimination of the lack of career determination while enhancing the teenage learners’ self-esteem.

Keywords: Vocational orientation, educational drama, teenagers, dysfunctional thoughts, career

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι έφηβοι στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα που αφορούν τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Αυτό συνεπάγεται μια μεγάλη χρονική περίοδο της ύστερης εφηβείας όπου τα άτομα κατακλύζονται από αρνητικές σκέψεις και έντονο άγχος σχετικά με την επαγγελματική τους επιλογή.

Ταυτόχρονα οι συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας οδηγούν στην κατάκτηση πτυχίων που δεν έχουν αντίκρισμα στην επαγγελματική πραγματικότητα, δημιουργώντας έντονη ανασφάλεια κατά την επιλογή επαγγέλματος (Reeskens & Vandecasteele, 2017). Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες¹, οι οποίες στο παρελθόν θεωρούνταν δευτερεύουσες, αποκτούν πλέον πρωταγωνιστικό παράγοντα απόδοσης και κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος συγκριτικά με τα παραδοσιακά τυπικά προσόντα². Έρευνες φανερώνουν πως αυξάνονται συνεχώς οι θέσεις εργασίας με υψηλές αποδοχές που απαιτούν όλο και περισσότερο κοινωνικές δεξιότητες (Deming, 2017).

Παράλληλα, αποτελεί παραδοχή ότι δεν είναι εφικτό ένα άτομο να παραμείνει στον ίδιο επαγγελματικό τομέα ή επαγγελματική στέγη έως την ολοκλήρωση της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Savickas, 2001). Σύμφωνα με τον Hearne (2010), τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη, η επαγγελματική σταθερότητα των νέων μεταβάλλεται κατά μέσο όρο επτά φορές. Συγκεκριμένα οι νέοι ακολουθούν μια ασταθή πορεία έως ότου να καταλήξουν σε μια μόνιμη επαγγελματική θέση, η οποία πολλές φορές είναι εντελώς διαφορετική από την αρχική τους προτίμηση.

Παρόλα αυτά στη συγχρονία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο θεσμός του επαγγελματικού προσανατολισμού δεν αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος στα περισσότερα είδη σχολείων. Παράλληλα όπως αναφέρουν οι Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος (2014), πολλές φορές η επιλογή επαγγέλματος καθορίζεται ανάλογα με τις επιδόσεις στα μαθήματα και όχι από τις πραγματικές δεξιότητες των εφήβων, ενώ σε άλλες περιπτώσεις η τελική απόφαση δεν είναι συνειδητή επιλογή τους, αλλά προϊόν τόσο της σχολικής όσο και της οικογενειακής παρέμβασης.

¹Η αποτελεσματική χρήση των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει συσχετιστεί με την επιτυχία τόσο σε επίπεδο σταδιοδρομίας, ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και προσωπικής ζωής (Lenz, Holman & Dominguez, 2010:142).

²Σύμφωνα με έρευνες στην Αυστραλία υπάρχουν κρατικά προγράμματα τα οποία συνδυάζουν την τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση για την ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων στα μέλη του εργατικού δυναμικού της (Misko, 2008:7-9).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι αναγκαίο να περιλαμβάνεται στα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον οφείλει να εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχεδιασμού ζωής των εφήβων και μέσω της ανακάλυψης των προσωπικών δυνατοτήτων και του εαυτού, να διερευνώνται οι πιθανές επαγγελματικές ευκαιρίες και προσωπικές δυνατότητες, έχοντας ως αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση των δυσλειτουργικών σκέψεων σταδιοδρομίας.

Το εκπαιδευτικό δράμα ενώ αποτελεί αποδεδειγμένα σημαντικό εργαλείο βιωματικής γνώσης, αξιοποιείται ελάχιστα στα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης, ενώ απουσιάζει εντελώς ως μέθοδος στον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται ο συνδυασμός του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού με το εκπαιδευτικό δράμα. Συγκεκριμένα ερευνάται πως το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλλει θετικά στον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων, αποτρέποντας τις δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας.

Στην συγκεκριμένη μελέτη, επιλέγεται η πειραματική έρευνα με στοιχεία της έρευνας δράσης, ενώ τα ερευνητικά δεδομένα συλλέγονται με τη χρήση μεικτών μεθόδων. Τα αποτελέσματα που συλλέγονται από την ερευνήτρια, συνδυάζονται μέσω της τριγωνοποίησης. Πρόκειται για οιονεί πειραματικό σχέδιο στο οποίο συμμετέχουν 18 μαθητές του Μουσικού Σχολείου Πάτρας, οι οποίοι αποτελούν την πειραματική ομάδα και 18 μαθητές του ίδιου σχολείου, που αποτελούν την ομάδα ελέγχου. Ειδικότερα, σχεδιάζονται και πραγματοποιούνται από την ερευνήτρια 12 παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος μόνο στην πειραματική ομάδα, ενώ η ομάδα ελέγχου συνεχίζει κανονικά το αναλυτικό της πρόγραμμα.

Η εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η ιστορική επισκόπηση του εκπαιδευτικού δράματος και οι βασικές τεχνικές του. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές του επαγγελματικού προσανατολισμού, ο ρόλος του στην ανάπτυξη λειτουργικών σκέψεων σταδιοδρομίας και η αξία του εκπαιδευτικού δράματος ως εργαλείο διδασκαλίας του Σ.Ε.Π.

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Εκπαιδευτικό Δράμα

1.1.1 Ορίζοντας το Εκπαιδευτικό Δράμα

Η τέχνη του θεάτρου ήταν πάντοτε ένα μέσο για τη δημιουργία συγκίνησης, την αισθητική καλλιέργεια και την ενεργοποίηση των θεατών μέσα από την ταύτιση. Τόσο οι ηθοποιοί, όσο και οι θεατές αναστοχάζονται τις αξίες και τους ηθικούς κώδικες της κοινωνίας τους, πραγματεύονται τις ιδεολογικές προσεγγίσεις που κυριαρχούν στη ζωή τους και διδάσκονται την τέχνη της ζωής, της ύπαρξης και του βίου. Έτσι ενισχύεται η δημοκρατία, ο πολιτισμός, η ισότητα και η αλληλεγγύη (Neelands, 2004: 10). Αυτή η δυνατότητα του θεάτρου να μετασχηματίζει τον άνθρωπο, το καθιστά σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο³ και σε αυτό το πλαίσιο στηρίζεται το εκπαιδευτικό δράμα.

Πολλοί ορισμοί έχουν γραφτεί προκειμένου να συμπεριλάβουν όλα το εύρος του εκπαιδευτικού δράματος, καθώς αποτελεί μέσο για την επίτευξη πολλών διαφορετικών στόχων σε πολλά διαφορετικά πεδία και αντικείμενα. Κάθε ένας από τους θεωρητικούς το ορίζει από τη δική του σκοπιά, εστιάζοντας στο σημείο που για εκείνον έχει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, καταδεικνύοντας έτσι τον πολυποίκιλο χαρακτήρα του δράματος. Έτσι προκύπτουν διάφοροι ορισμοί που εστιάζουν είτε στη διαδικασία, στην κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση και στις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες, είτε στην ομαδικότητα και στη δυνατότητα μετασχηματισμού του ατόμου, αλλά και ως μεθοδολογία για τη μάθηση και τη διδασκαλία (Άλκηστις, 2008: 218). Σύμφωνα με την Άλκηστις (2008: 18) *«Το δράμα είναι μια επιλεκτική έκφραση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης κατά την οποία μπορούν να εξεταστούν κώδικες και τρόποι συμπεριφοράς, αφού ο τόπος του δράματος επιτρέπει την αναθεώρηση, κάτι που δεν μπορεί να γίνει στην ίδια τη ζωή»*.

Το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένα μέσο όπου το άτομο διερευνά τον κόσμο και τις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους, σε επίπεδο συμβολικό αλλά και σε ρεαλιστικό, δοκιμάζοντας πολλούς ρόλους και στάσεις. Αυτές οι στάσεις έπειτα μπαίνουν σε διαδικασία

³ Στην αρχαία Αθήνα οι πρόβες του θεάτρου αποκαλούνταν «διδασκαλίες», όπως και κάποια έργα του Μπρεχτ ονομάστηκαν «διδασκτικά», στοιχείο που επιβεβαιώνει τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του θεάτρου (Winston, 1998: 87).

αναστοχασμού και έτσι το άτομο αναδιαμορφώνει τις πεποιθήσεις του, αναπτύσσει τις ιδέες του και ερμηνεύει τον κόσμο με πολλούς τρόπους (Bolton, 1997). Πρόκειται για ένα βιωματικό⁴ εργαλείο όπου η μάθηση επιτυγχάνεται εμπειρικά⁵ μέσα από το δίπολο δράση – αναστοχασμός⁶. Η μάθηση είναι αποτέλεσμα των προσωπικών επιλογών και των ατομικών αποφάσεων που παίρνουν τα μέλη της ομάδας κατά την ανάπτυξη και εξέλιξη της παρέμβασης του εκπαιδευτικού δράματος» (Andersen, 2004: 282).

Είναι πλέον ευρέως γνωστό και κοινώς αποδεκτό πως δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από καινοτομία, που ενέχουν πρόκληση και εξερεύνηση, που απαιτούν σκέψη και έχουν διασκεδαστικό χαρακτήρα μπορούν να εντείνουν το ενδιαφέρον των μαθητών σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική συνθήκη (Sunetal., 2008). Το εκπαιδευτικό δράμα λοιπόν, είναι ένα πολυαισθητηριακό εργαλείο μάθησης το οποίο ενισχύει τη φαντασία, προσελκύει την προσοχή και προσφέρει χαρά (Arieli, 2007). Σύμφωνα με τους Gül & Gücüm (2015), το εκπαιδευτικό δράμα αντιμετωπίζει τη μάθηση ολιστικά⁷, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να απολαμβάνουν τη διαδικασία της γνώσης και να εμβαθύνουν σε αυτές, χωρίς αυτό να αποτελεί επίπονη διαδικασία (Gül & Gücüm, 2015).

Πρόκειται για έναν τρόπο μάθησης βιωματικό, ομαδοσυνεργατικό, που απαιτεί ενεργητικότητα και δράση, ενώ προάγει την κριτική σκέψη και οξύνει την κοινωνική ευθύνη του ατόμου. Η μέθοδος του εκπαιδευτικού δράματος δε στοχεύει στο να βρει λύσεις ή απαντήσεις στα διάφορα ερωτήματα, αλλά επιδιώκει το συνεχόμενο προβληματισμό των συμμετεχόντων⁸. Επίσης η διαδικασία είναι αυτή που έχει σημασία και όχι το τελικό καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Οι συμμετέχοντες εναλλάσσονται συνεχώς από τον πραγματικό στον φανταστικό κόσμο, λαμβάνοντας ρόλο ηθοποιού ή θεατή αντίστοιχα⁹ (O' Neill, 1995).

⁴Τα κύρια σημεία της βιωματικής μάθησης είναι η εμπειρία, η εμπειρία των δρώντων, η ολιστικότητα της μάθησης, η κοινωνική και πολιτισμική δόμηση της μάθησης και τέλος το κοινωνικό και συναισθηματικό πλαίσιο στο οποίο επιτελείται η μάθηση (Boud, Cohen & Walker, 1993).

⁵Ο Dewey, ένας από τους κύριους εκπροσώπου και εμπνευστές της βιωματικής μάθησης ότι η εκπαίδευση είναι «από την εμπειρία, για την εμπειρία μέσω της εμπειρίας» (Δεδούλη, 2001).

⁶Σύμφωνα με την Καμαρινού (2000), η βιωματική μάθηση βρίσκεται στον αντίποδα του παραδοσιακού μοντέλου μάθησης (Άλκηστις, 2008).

⁷Η ολιστική μάθηση είναι βιωματική και στηρίζεται στη σύνδεση της σκέψης, των αισθήσεων, των συναισθημάτων και της διαίσθησης (Gregory, 2002)

⁸Εξαιτίας της δυναμικής της μεθόδου και της χρήσης της μαιευτικής, η εφαρμογή μιας παρέμβασης εκπαιδευτικού δράματος έχει εντελώς διαφορετικά αποτελέσματα από ομάδα σε ομάδα, καθώς τα μέλη είναι αυτά που συμβάλλουν στην πλοκή και στην εξέλιξη με τη δράση τους, τη θέση τους και τις απορίες τους.

⁹Μια από τις κύριες δυσκολίες του εκπαιδευτικού δράματος που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί και οι εμπνευστές, είναι η δημιουργία εμπειριών μέσα από το δράμα, οι οποίες να είναι ικανές να συγκινούν τους συμμετέχοντες, με απώτερο στόχο την ουσιαστική και αληθινή εμπλοκή τους (Bolton, 1985).

Το εκπαιδευτικό δράμα, εξαιτίας του πολυμορφίας του χαρακτήρα του αλλά και του εύρους που καταλαμβάνει τόσο στον χώρο της επιστήμης και της τέχνης, όσο και της εκπαίδευσης, πολλές φορές απαντάται και με άλλους όρους¹⁰. Οι πιο συνηθισμένοι είναι δραματικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, παιχνίδι προσποίησης, συμβολικό παιχνίδι, διαδικαστικό δράμα, αναπτυξιακό δράμα, δραματική τέχνη¹¹ στην εκπαίδευση και θεατρικό παιχνίδι (Άλκηστις, 2008· Παπλωματά, 2004). Ο όρος θεατρικό παιχνίδι είναι ένας από τους πιο κοινούς στην Ελλάδα, ωστόσο όλοι οι όροι εμπεριέχουν ως δομικό στοιχείο την προσποίηση¹².

Συνοψίζοντας, οποιοδήποτε όρο και να χρησιμοποιήσει κανείς για να περιγράψει τη δραματική τέχνη, η ουσία της όπως αναφέρει ο Neelands (2004), είναι να δίνει φωνή στους διωγμένους και ελπίδα σε όσους την έχουν χάσει, μέσω της δημοκρατικής συμμετοχής στην ομάδα. Όσα λοιπόν αποκτώνται μέσα από αυτή τη δημιουργική διαδικασία, μετατρέπονται σε ένα μέσο ικανό να επιφέρει κοινωνική αλλαγή, δημιουργώντας έναν κόσμο ιδεατό και κάνοντας μια πρόβα στη σκηνή (Neelands, 2004: 13).

1.1.2 Ιστορικό πλαίσιο Εκπαιδευτικού Δράματος

Η παιδαγωγική του θεάτρου εμφανίζεται στο έργο των αρχαίων φιλοσόφων, ωστόσο το δράμα εισάγεται ξανά στην εκπαίδευση τον 20^ο αιώνα (Ralph, 1997: 274). Για πολλούς αιώνες μετά την κλασική εποχή, το δράμα αποκλείστηκε από την εκπαίδευση. Τη φιλοσοφική αντίρρηση του Πλάτωνα για το θέατρο ενστερνίζεται και ο χριστιανισμός εξαιτίας του ειδωλολατρικού αντικειμένου, της απόλαυσης η οποία υπερισχύει της συμπόνιας και λόγω της ευρύτερης ανησυχίας για την παραβίαση των δέκα εντολών (Coggin, 1956: 38). Προπομπό της εισαγωγής του δράματος στην εκπαίδευση στην Ευρώπη, αποτελεί η χρήση του από τους καθολικούς και τους προτεστάντες, με τη μορφή του μαθητικού θεάτρου (Hornbrook, 1998: 9).

¹⁰Καθένας από τους όρους έχει τη δική του διαδρομή και τρόπο εφαρμογής μέσα στο χρόνο και το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Όπως αναφέρει ο Balfour «*Η εξαντλητική συζήτηση σχετικά με τους ορισμούς χρησιμεύει μόνο για να καταδείξει με ποιον τρόπο επικαλύπτονται οι ορολογίες, δημιουργώντας ένα περίπλοκο έδαφος, με συνεχώς μεταβαλλόμενη ερμηνεία, συμπεράσματα, ανταγωνιζόμενες γενεαλογίες και ιδεολογίες, που προέρχονται από παρόμοια αλλά διακριτά λεξιλόγια*» (Balfour, 2009: 348).

¹¹«*Η δραματική τέχνη έχει τη ρίζα της από το ρήμα δράω-δρω που σημαίνει δράση, κάνω δηλαδή μια δράση*» (Χάσκα, 2016: 3).

¹²Με τον όρο προσποίηση εννοείται η ενσυνείδητη μεταμόρφωση του χώρου και των δρώντων (Garvey, 1977: 82).

Η ρωμαιοκαθολική εκκλησία εισήγαγε τον 19^ο αιώνα τις αρχές του δράματος μέσω των μοναστηριακών σχολείων της, και κυρίως του σχολείου St. Gall της Ελβετίας, όπου τα αγόρια χρησιμοποιούσαν τον αυτοσχεδιασμό στους στίχους των ψαλμών. Ακόμα, οι ιστορίες της Βίβλου επεξηγούνται μέσα από θεατρικές δράσεις (Bolton, 2007: 45-47).

Ωστόσο, η αύξηση του ενθουσιασμού για το δράμα στα μοναστηριακά σχολεία άρχισε να μειώνεται. Σταδιακά άρχισε να εκλείπει και η έγκριση της καθολικής εκκλησίας καθώς οι ιερείς άρχισαν να διαμαρτύρονται. Θεωρούσαν ότι οι θεατρικές δράσεις αποσπών την προσοχή του μυαλού, ότι καταστρέφουν τις σπουδές, ενθουσιάζουν τον εγκέφαλο και εναντιώνονται στο ευαγγέλιο (Coggin, 1956: 96). Αυτή η αρνητική στάση επηρέασε πολλά διαφορετικά μέρη και κοινωνίες. Για παράδειγμα ενώ στην Αυστριακή Αυτοκρατορία το σχολικό δράμα κατείχε υψηλή θέση, ξεκίνησε να απαγορεύεται στα σχολεία (Gaffen, 1999), ενώ στην Αγγλία, η εξαφάνιση της δραματικής τέχνης στα σχολεία διατηρήθηκε σχεδόν μέχρι το τέλος του δέκατου ένατου αιώνα.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα όμως και στηριζόμενοι στις ιδέες διαφόρων σημαντικών προσώπων¹³, άρχισε να εφαρμόζεται σιγά σιγά η λεγόμενη «προοδευτική εκπαίδευση», όπου η ελευθερία, η έκφραση του εαυτού, η δραστηριότητα και η μάθηση μέσα από την εμπειρία ενέχονται στο νέο τρόπο σκέψης. Ωστόσο μέχρι και την έναρξη του Β παγκοσμίου πολέμου, δεν υπάρχει κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο να μπορεί κάποιος να σπουδάσει το αντικείμενο αυτό. Παρόλα αυτά, η σπουδαία Winifred Ward, το εισάγει το 1924 ως μάθημα σε σχολείο του Illinois και λίγα χρόνια αργότερα είναι αυτή που αναλαμβάνει τα πρώτα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Τσιάρας, 2005: 31). Η πρωτοπόρος Winifred Ward ακολουθείται και από άλλους σπουδαίους για την εκπαίδευση αμερικανούς, όπως τους Isabel Burger, Geraldine Siks και Nellie McCaslin, οι οποίοι αποτελούν παγκόσμια αρχή στη χρήση προσωπικών ιστοριών από τους μαθητές για τη δημιουργία δραματικού κειμένου, μια μέθοδο που συνεχίζει να υπάρχει μέχρι και σήμερα (Kelin, 2005).

Στην Αγγλία από τη δεκαετία του '50, σημαντικοί για την ανάπτυξη και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού δράματος είναι οι Slade, Way, Heathcote και Bolton. Κατά τον Slade (1999), μέσω του δράματος τα άτομα μπορούν να εκφράσουν τα ασυνείδητα όνειρά τους,

¹³Η «προοδευτική εκπαίδευση έχει τις ρίζες της στις ευρωπαϊκές φιλοσοφίες του Πλάτωνα, του Ρουσό, του Γκαίτε και του Σίλερ. Η βιωματική εκπαίδευση και όχι η εκμάθηση βιβλίων, αποτέλεσε τη νέα ιδέα για το πώς πρέπει να διδάσκονται και να μαθαίνουν τα παιδιά. Διάφορα πειράματα στην εκπαίδευση τα οποία ακολούθησαν τις αρχές των δασκάλων Froebel, Pestalozzi και Montessori τόνισαν τη σημασία της μοναδικότητας του κάθε παιδιού (Hagglund, 2001).

κάνοντας ένα πνευματικό ταξίδι (Bolton, 2007). Ο Way (1967), θεωρεί πως πρόκειται για «παιδαγωγική της ζωής», όπου μέσα από το βίωμα το άτομο οδηγείται στην ανάπτυξη και την ολοκλήρωση. Η Heathcote (1983),¹⁴ υποστηρίζει ότι χρησιμοποιώντας το δράμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργούνται ενσυνείδητοι πολίτες με υψηλή εν-συναίσθηση¹⁵.

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό δράμα για πολλά χρόνια περιορίζεται στην αναπαραγωγή έτοιμων έργων στις εθνικές επετείους και στο ανέβασμα παραστάσεων στα τέλη του σχολικού έτους. Η αναγνώρισή του ως σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο τα τελευταία χρόνια και το αυξημένο ενδιαφέρον στον ερευνητικό τομέα, το καθιστούν αδιαμφισβήτητα ως μια κοινωνική μορφή τέχνης και αναντικατάστατο μέσο εξερεύνησης του κόσμου (Χάσκα, 2016).

Η βιωματικότητα των δράσεων και έπειτα η διαδικασία του αναστοχασμού, είναι τα δύο βασικά εργαλεία με τα οποία οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν βαθιά γνώση και επίγνωση, ενώ ταυτόχρονα αναμορφώνουν τις ήδη υπάρχουσες πεποιθήσεις τους¹⁶. Έτσι είναι ικανοί και έτοιμοι να διαχειριστούν ανάλογα θέματα της πραγματικής ζωής τους. Ο Bolton (2007), θεωρεί ότι είναι μια ευκαιρία να κάνεις πρόβα της ζωής, χωρίς το άτομο να βιώνει τις επιπτώσεις που θα είχε στην πραγματική ζωή (Αλκηστις 2008: 210-215).

Ο καθένας προσέθεσε κάτι στο εκπαιδευτικό δράμα, βάσει της δικής του οπτικής και δράσης, εξελίσσοντας το συνεχώς με την προσθήκη στοιχείων και τεχνικών (Τσιάρας, 2005: 33-41). Στο εκπαιδευτικό δράμα, από τη γέννησή του μέχρι και σήμερα, έχουν δημιουργηθεί πολλές νέες τεχνικές και έχουν αναδιαμορφωθεί πολλές προϋπάρχουσες ασκήσεις. Η μελέτη των Neelands & Goode, περιγράφει μια πληθώρα θεατρικών ασκήσεων, τεχνικών και συμβάσεων, οι οποίες αντλήθηκαν από όλα τα είδη του θεάτρου, και εξηγεί τους τρόπους που μπορούν να εφαρμοστούν οι τεχνικές αυτές στο εκπαιδευτικό δράμα (Neelands & Goode, 2015).

¹⁴Η Dorothy Heathcote, η εστίασε στη μάθηση μέσω της διερεύνησης της θεατρικής δράσης, με στόχο την ανεύρεση νοήματος σε κάθε μια από αυτές. Από αυτή τη σκοπιά λοιπόν, δεν πρόκειται για ένα είδος που έχει στόχο την απλή αναπαράσταση, αλλά τη διερεύνηση του νοήματος των γεγονότων και των πράξεων που αναπαριστώνται (Άβρα Αυδή & Μελίνα Χατζηγεωργίου, 2007: 26).

¹⁵Με τον όρο εν συναίσθηση στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες εννοείται η εμπάθεια. Εν συναίσθηση λοιπόν είναι «η κατανόηση της συμπεριφοράς ενός άλλου με βάση τη βίωση και συμπεριφορά του ίδιου του ατόμου» (Εμπάθεια, 1972).

¹⁶Σύμφωνα με τον Neelands (2004: 10), μέσα από την τέχνη του θεάτρου προσφέρεται «η δυνατότητα να ακούσουμε και να συγκινηθούμε από τις ιστορίες και τα αιτήματα άλλων ανθρώπων, που έχουν διαφορετικές αξίες, σκοπούς και παραδόσεις από τις δικές μας» (Neelands 2004: 10).

Παρά τα χρόνια που έχουν περάσει, ακόμα και στις μέρες μας η αμφισβήτηση και ο παραγκωνισμός τόσο των τεχνών γενικά¹⁷, όσο και του σχολικού δράματος, εξακολουθούν να υπάρχουν και να ενισχύονται από συντηρητικά άτομα, συντηρητικές ιδεολογίες και πολιτικές, καθώς και κοινωνικές ομάδες (Bolton, 2007). Το εκπαιδευτικό δράμα λοιπόν, διεκδικεί συνεχώς περισσότερο χώρο και χρόνο, αλλά και μια καλύτερη θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα¹⁸, ελπίζοντας στο μέλλον να αποτελεί δομικό στοιχείο στα ανανεωμένα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων.

1.1.3 Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικό Δράμα

Κατά τη διάρκεια της μέσης σχολικής περιόδου, οι μαθητές βιώνουν ριζικές μεταβάσεις και διασχίζουν πολλά διαφορετικά σύνορα της πνευματικής, κοινωνικής, συναισθηματικής, ηθικής, σωματικής, εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητάς τους. Πειραματίζονται με νέες δυνατότητες και εξερευνούν δρώντας. Βασικοί άξονες της εκπαίδευσης αποτελούνη ανάπτυξη των μαθητών τόσο πνευματικά και συναισθηματικά όσο και αισθητικά (Gay & Hanley, 1999).

Η νέα σκληρή πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου επιβάλλει στους μαθητές υπερφορτωμένο πρόγραμμα, με εξαντλητικά ωράρια όπου συχνά απουσιάζει η χαρά της δημιουργίας και της ανακάλυψης. Οι μαθητές δυσανασχετούν και αναζητούν απεγνωσμένα διεξόδους συναισθηματικής έκφρασης. Το σχολείο εκτός από φορέας γνώσεων οφείλει να συμβάλλει στο να αναδεικνύει και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα των παιδιών. Οι μαθητές δεν είναι απλά παθητικοί συλλέκτες πληροφοριών¹⁹ (Υ.Α. Αριθ. 21072α/Γ2 (ΦΕΚ 303/Β/13-3-2003)).

Ο Guilford (1967) ήταν ο πρώτος που ανέλυσε τη λειτουργία της «*αποκλίνουσας σκέψης*» κατά την οποία ο μαθητής σε όποιο πρόβλημα του δοθεί, ή σε όποια κατάσταση εμπλακεί δεν ανακαλεί έτοιμες γνωστές απαντήσεις, ούτε αναζητά τη μία σωστή απάντηση ή

¹⁷Είναι πλέον εγκαθιδρυμένη η ιδέα πως το θέατρο, όπως και όλες οι τέχνες, αποτελούν τρόπο αισθητικής απόλαυσης και διαφυγής από την καθημερινή ρουτίνα και όχι τρόπος ζωής, σκέψης και κοινωνικής αλλαγής (Neelands 2004: 12).

¹⁸Τα εκπαιδευτικά συστήματα υποβιβάζουν το δράμα χρησιμοποιώντας το ως άλλο ένα θεωρητικό μάθημα, εστιάζοντας στα είδη, τις φόρμες και τις χρονικές περιόδους, αποκομμένο από την ουσία του Neelands 2004: 12).

¹⁹(Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Α.Π.Σ) ΦΕΚ 303Β/13-03-2003).

λύση, αλλά προβληματίζεται, προσαρμόζεται και δημιουργεί τις πρωτότυπες δικές του απαντήσεις. Σύμφωνα με τον Guilford (1967) η δημιουργική σκέψη ως νοητική διαδικασία στηρίζεται στην αποκλίνουσα σκέψη.

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, παγκόσμια άρχισε η αναγνώριση της συμβολής των δημιουργικών μεθόδων στην εκπαίδευση για όλα τα γνωστικά πεδία. Σε πολλές χώρες τα αναλυτικά προγράμματα άλλαξαν προσανατολισμένα σε αυτή την κατεύθυνση. Η αρχή στα ελληνικά σχολεία έγινε με το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Υ.Α. Αριθ. 21072α/Γ2 (ΦΕΚ 303/Β/13-3-2003). Στο νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ αναφέρεται χαρακτηριστικά πως *«ο μαθητής θα πρέπει να μάθει στο σχολείο κυρίως πως να μαθαίνει, ώστε να προσεγγίζει ενεργητικά και δημιουργικά την παρεχόμενη γνώση»* (Υ.Α. Αριθ. 21072α/Γ2 (ΦΕΚ 303/Β/13-3-2003).

Οι Μιχαηλίδου & Πετρά (2016), επισημαίνουν τη συμβολή των μαθημάτων καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον, ως δημιουργικό μέσο καλλιέργειας της φαντασίας, της ανάπτυξης της επικοινωνίας και της εμπιστοσύνης. Οι τέχνες στο σχολείο είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη δημιουργικότητα και αποτελούν μέσο παιδείας και πολιτιστικής αγωγής. Όπως αναφέρει η Γαλάνη (2010) οι μαθητές στερούνται τις τέχνες στο σχολείο και μαζί στερούνται τη χαρά της δημιουργίας, και της καλλιτεχνικής έκφρασης. Το σχολείο μετατρέπεται για αυτούς σε ένα χώρο δυσάρεστο και η γνώση σε ένα ανελέητο κυνήγι αριστείας και βαθμών.

Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης. Εκτός από αυτόνομη μορφή τέχνης και ξεχωριστό μάθημα στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος της θεατρικής αγωγής²⁰, συνιστά σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο στα σχολεία για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων (Σέξτου, 2005). Το εκπαιδευτικό δράμα εκμαιεύει από τους μαθητές δεξιότητες κοινότητας, δράσης, συμμετοχής, αλληλεπίδρασης, συνεργασίας, τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και ευκολία στη λήψη αποφάσεων (Gay & Hanley, 1999).

²⁰Το εκπαιδευτικό Δράμα δανείζεται αρκετά στοιχεία από τον χώρο του θεάτρου. Προσανατολίζεται όμως στην παιδαγωγική λειτουργία και στην ικανοποίηση των εμπλεκομένων και δεν προϋποθέτει την ύπαρξη κοινού και την κατάληξη δημιουργίας κοινού συλλογικού αποτελέσματος (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ανάλογα με τον σκοπό²¹ και τις τεχνικές που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός εμπυχωτής, σε κάθε φάση²² του εκπαιδευτικού δράματος, τα παιδιά αναπτύσσουν πολύπλευρες δεξιότητες (Τσιάρας, 2005).

Για παράδειγμα τα παιχνίδια γνωριμίας στα οποία συμμετέχουν οι μαθητές συνήθως στο πρώτο μέρος του εκπαιδευτικού δράματος καλλιεργούν τις διαπροσωπικές σχέσεις, την κοινωνικοποίηση και ενδυναμώνουν την ομάδα.

Στο κύριο μέρος της δραματοποίησης, η συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων και αυτοσχεδιασμών ενισχύουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Μέσα από τα παιχνίδια κίνησης και σωματικής εκφραστικότητας, τα παιδιά ενδυναμώνονται σε σχέση με την έκθεσή τους σε κοινό και επιτυγχάνεται η απελευθέρωση των συναισθημάτων. Μέσα από τα λεκτικά παιχνίδια καλλιεργούν γλωσσικές δεξιότητες, ενώ στα παιχνίδια ρυθμού οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες ρυθμού. Οι O' Neill και Lambert (1982), επισημαίνουν πως το παιδί μέσα από τα βιωματικά παιχνίδια ρόλων βρίσκει όχι μόνο τον εαυτό του, αλλά αναπτύσσει και την ενσυναίσθηση, μπαίνει δηλαδή στη θέση του άλλου και τον κατανοεί.

Τέλος στις ασκήσεις χαλάρωσης που συνήθως εμπεριέχονται στην τελική φάση του δράματος, οι μαθητές εξοικειώνονται με την αναπνοή τους, ηρεμούν, παρατηρούν και συγκεντρώνονται, εντείνοντας τις αισθήσεις τους, ενώ παράλληλα εκτιμούν τη δύναμη της ακινησίας (Παπαδόπουλος, 2010).

Ο ρόλος του εμπυχωτή είναι εξίσου σημαντικός στο εκπαιδευτικό δράμα. Ο εμπυχωτής οφείλει να αποδέχεται όλους τους μαθητές και να δημιουργεί ένα ζεστό κλίμα αποδοχής στην ομάδα. Παίρνοντας τον ρόλο του καθοδηγητή, μετατρέπεται σε μη ειδικός και χωρίς να επικρίνει κακές συμπεριφορές, συμμετέχει διακριτικά και δίνει χώρο σε πρωτοβουλίες, ιδέες και υποβόσκοντα συναισθήματα (Landreth, 2002).

Συνοψίζοντας καταλήγουμε πως το εκπαιδευτικό δράμα είναι κατάλληλο για μαθητές όλων των ηλικιών ανεξαρτήτως ικανοτήτων και γνώσεων. Ξεκινάει ως κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και στη συνέχεια εμπλέκοντας το άτομο συναισθηματικά και κοινωνικά, συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή του. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων το άτομο ταυτίζεται με

²¹Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2005) κάθε διδασκαλία εκπαιδευτικού δράματος θα πρέπει να έχει από την αρχή ξεκάθαρους στόχους, κανόνες και χρονικό περιθώριο.

²²Οι φάσεις του δράματος είναι τρεις: Πρώτη φάση: Η ενεργοποίηση ή προθέρμανση κατά την οποία το άτομο ενεργοποιεί τη φωνή, το σώμα του αλλά και όλες τις αισθήσεις. Δεύτερη φάση: Η κύρια φάση που είναι η φάση της δραματοποίησης. Τρίτη φάση: Του αναστοχασμού - αξιολόγησης των πεπραγμένων και της χαλάρωσης (Τσιάρας 2005).

προσπονητές καταστάσεις, βασισμένες σε αληθινές εμπειρίες για τις οποίες αναζητά λύσεις, εμβαθύνοντας στο δημιουργημά του και κατανοώντας καλύτερα τον πραγματικό κόσμο (Χάσκα, 2016). Το εκπαιδευτικό δράμα, παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον όπου το άτομο εξελίσσεται βιώνοντας την αποδοχή, την ελευθερία έκφρασης, την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό χωρίς τον φόβο της απόρριψης και του λάθους (Rogers, 1983).

1.2 Επαγγελματικός Προσανατολισμός

1.2.1 Ορίζοντας τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός έχει τις ρίζες του στο μοντέλο επαγγελματικής συμβουλευτικής που βασίστηκε στο έργο του Frank Parsons (1909) στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ο Parsons (1909), εργάστηκε με έφηβους επιδιώκοντας να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τους εαυτούς τους, τις ικανότητες και τα ταλέντα τους, βελτιώνοντας παράλληλα τις γνώσεις τους σχετικά με τις απαιτήσεις και τις προοπτικές σε διάφορα επαγγελματικά πεδία. Ο τρόπος που ο Parsons αντιλαμβανόταν τη συμβουλευτική βρίσκει εφαρμογή στον επαγγελματικό προσανατολισμό του 21^{ου} αιώνα (Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2011).

Με τον όρο επαγγελματικό προσανατολισμό ή αλλιώς επαγγελματική καθοδήγηση, εννοείται κάθε οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια που στοχεύει στο να αναπτύσσονται τα άτομα πολυπλεύρως, αποκτώντας τα κατάλληλα εργαλεία προκειμένου να μπορέσουν να εισαχθούν στον κόσμο της εργασίας και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του. Τα προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού στοχεύουν στην αυτογνωσία, στην αναγνώριση των δεξιοτήτων του ατόμου καθώς και στη διερεύνηση του κόσμου της εργασίας (Κάντας, 1996).

Πολλές φορές ο όρος επαγγελματικός προσανατολισμός συγχέεται με την επαγγελματική συμβουλευτική²³, η οποία ουσιαστικά αποτελεί έναν από τους τρόπους του επαγγελματικού προσανατολισμού (Κασσωτάκης, 2002). Η Εθνική Αμερικανική Εταιρεία ορίζει τον επαγγελματικό προσανατολισμό ως ένα κοινωνικοοικονομικό θεσμό που οφείλει να λειτουργεί μακροπρόθεσμα και να βοηθάει το άτομο να επιλέξει επάγγελμα, να

²³ «Η επαγγελματική συμβουλευτική ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία ένας σύμβουλος συνεργάζεται με συμβουλευόμενους/σπουδαστές για να τους βοηθήσει να αποσαφηνίσουν, προσδιορίσουν και εφαρμόσουν αποφάσεις σχετικά με τη νεργασίας τους καθώς και να προσαρμοστούν σε αυτές» (Amundson, Harris-Bowlsbey, & Niles, 2008: 9).

προετοιμαστεί αναλόγως για αυτό και έπειτα να εισέλθει στον κόσμο της εργασίας. Προϋπόθεση για αυτό αποτελεί η πολύ καλή επαφή με τον εαυτό, η κατανόηση των ατομικών δεξιοτήτων και η επίγνωση των ορίων του κάθε ατόμου (Λιάντας, 1996).

Το 2008, το συμβούλιο της Ευρώπης ορίζει τον επαγγελματικό προσανατολισμό ως μια συνεχή διαδικασία που δίνει στους πολίτες τη δυνατότητα, ασχέτως με την ηλικία που βρίσκονται, να συνειδητοποιούν τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα τους αλλά και να επιλέγουν αποτελεσματικά ως προς την εκπαίδευση και την απασχόλησή τους. Ακόμα τα καθιστά ικανά να διαχειρίζονται την πρόοδό τους στη μάθηση, στον εργασιακό χώρο και σε άλλα περιβάλλοντα, στα πλαίσια των οποίων οι ικανότητες και οι δεξιότητές τους μπορούν να αξιοποιηθούν (Ζουρνά, 2013).

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός έχει κοινά εργαλεία με την εφαρμοσμένη ψυχολογία και ως βασικό του στόχο έχει την υποστήριξη του ατόμου, ώστε να αναπτυχθεί επαγγελματικά, να αξιοποιήσει τις δυνατότητές τους και να καταφέρει να έχει ένα επιτυχημένο επαγγελματικό βίο. Συμβάλλει ώστε το άτομο να γνωρίσει ποιο επάγγελμα²⁴ ανταποκρίνεται στις ικανότητες και στην προσωπικότητά του και να το βοηθήσει να προσαρμοστεί «μέσα στο συνεχώς μεταβαλλόμενο χώρο της απασχόλησης και των εργασιακών σχέσεων» (Βαλκάνος, Μάρδας, & Μάρδας, 2013: 33). Αποσκοπεί και καθοδηγείται από την αρχή «ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση» (Βαλκάνος, Μάρδας, Μάρδας, 2013: 36). Η επιλογή του σωστού επαγγέλματος είναι που θα οδηγήσει το άτομο στην αξιοποίηση των φυσικών δεξιοτήτων και σπουδών του αλλά και στην μετέπειτα επιτυχημένη εξέλιξή του (Βαλκάνος, Μάρδας, & Μάρδας, 2013).

Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός είναι σχολικό μάθημα και έχει στόχο να βοηθήσει τους έφηβους μαθητές να ανακαλύψουν στοιχεία του εαυτού τους, να διαλέξουν αντικείμενο σπουδών και ακολουθώντας τις εργασιακές, κοινωνικές και οικονομικές εκάστοτε συνθήκες να καταλήξουν στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Το μάθημα του Σ.Ε.Π είναι ο σχολικός θεσμός που προσφέρει στον μαθητή μία έγκαιρη παρέμβαση να γνωρίσει και να πειραματιστεί στον ασφαλή χώρο του σχολείου, μεταφέροντας αργότερα τις εμπειρίες του στον πραγματικό κόσμο (Βαλκάνος, Μάρδας, & Μάρδας, 2013).

²⁴Ως επάγγελμα ορίζεται η μόνιμη εργασία που ασκεί ένα άτομο και με την οποία βιοπορίζεται (Βαλκάνος, Μάρδας, & Μάρδας, 2013: 34).

Συγκεκριμένα ο Σ.Ε.Π. μέσα από παιδαγωγικές διαδικασίες, βοηθάει σταδιακά τους μαθητές να καλλιεργήσουν την αυτογνωσία, τα ταλέντα τους, να συνδέσουν τα ενδιαφέροντά τους με τις επαγγελματικές κατευθύνσεις, να αναπτύξουν υπευθυνότητα και τελικά να βοηθηθούν ουσιαστικά στις τελικές επιλογές τους. Όπως τονίζει η Μαζαράκη (2013), η καθημερινή επαφή του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, τον καθιστά γνώστη των δυνατοτήτων ή των αδυναμιών τους και του παρέχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για την προσωπικότητά τους.

Οι εκπαιδευτικοί παιδαγωγοί²⁵, αναλαμβάνουν να ενημερώσουν τους μαθητές για τις διάφορες σχολές, διανέμοντάς τους τα κατάλληλα έντυπα, προβάλλοντας οπτικοακουστικό υλικό, φέρνοντάς τους σε επαφή με τα αρμόδια άτομα, οργανώνοντας επισκέψεις σε χώρους εργασίας και μελετώντας βιογραφίες από ήδη καταξιωμένους επαγγελματίες. Οι εκπαιδευτικοί Σ.Ε.Π. δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη ειδικότητα. Είναι καθηγητές όλων των ειδικοτήτων οι οποίοι εστιάζοντας στον ρόλο του παιδαγωγού, με υπευθυνότητα και αγάπη αναλαμβάνουν το σοβαρό αυτό έργο, χωρίς να περιορίζονται στον διδακτικό τους ρόλο (Μάρδας, 1982).

Σύμφωνα με τη Μαζαράκη (2013), ο σκοπός του Σ.Ε.Π. κινείται σε τέσσερις άξονες. Στην αυτογνωσία των μαθητών, στην πληροφόρησή τους, στην ενίσχυση στη λήψη αποφάσεων και στην προετοιμασία των νέων για την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνική, οικονομική και επαγγελματική τους ζωή. Ο Σ.Ε.Π. δεν είναι απλά μια καθοδήγηση στους μαθητές για την επιλογή μαθημάτων και σχολής. Είναι μια διαδικασία για ανάπτυξη του εαυτού και των δυνατοτήτων των νέων και των σχέσεων τους με τον γύρω κόσμο. Το σχολικό περιβάλλον αντικατοπτρίζει την ίδια την κοινωνία και πολλά από τα προβλήματα που καλείται ο νέος να αντιμετωπίσει αντανακλούν την ίδια τη ζωή (Μαζαράκη, 2013).

Στην εποχή της οικονομικής κρίσης, της δυσκολίας ανεύρεσης εργασίας και των συνεχών κοινωνικών μεταβολών, η ανάγκη για δια βίου επαγγελματική καθοδήγηση είναι εντονότερη από ποτέ. Το ψήφισμα του 2004 της Ευρωπαϊκής ένωσης, *«ανάπτυξη πολιτικών συστημάτων και πρακτικών σχετικά με τον δια βίου προσανατολισμό»* και το ψήφισμα του 2008, *«ψήφισμα για την καλύτερη ένταξη του δια βίου προσανατολισμού στις στρατηγικές δια*

²⁵ Δυστυχώς στην Ελλάδα ο θεσμός του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού δεν χρηματοδοτείται. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία του δεν είναι μόνιμοι, ενώ εκτελούν παράλληλα τα διδακτικά τους καθήκοντα και στο κύριο αντικείμενο διδασκαλίας τους (Κατσανέβας, 2011).

βίου μάθησης» θέτουν το πλαίσιο για έναν νέο θεσμό. Τον θεσμό της δια βίου συμβουλευτικής σταδιοδρομίας (Βλαχάκη, 2013: 60). Η παρότρυνση για δια βίου κατάκτηση εργαλείων διαχείρισης της σταδιοδρομίας, η διευκόλυνση για πρόσβαση σε όλους τους πολίτες σε υψηλού επιπέδου υπηρεσίες επαγγελματικής καθοδήγησης και η καθοδήγηση για συνεργασία των διάφορων τοπικών, περιφερειακών και εθνικών φορέων, αποτελούν τους βασικούς άξονες του νέου θεσμού (Council of the European Union, 2008).

1.2.2 Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.) εφαρμόζεται για πρώτη φορά σε πειραματικό στάδιο το σχολικό έτος 1977 – 78, στην τάξη της τρίτης γυμνασίου των σχολείων της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Ύστερα από μερικά χρόνια, το 1981, προστίθενται όλες οι τάξεις του γυμνασίου καθώς και οι δύο πρώτες τάξεις του λυκείου (Λαγουδάκος, & Λογιώτης, 2016).

Βασικός σκοπός του Σ.Ε.Π. είναι να έχουν όλοι την ευκαιρία για κοινωνική, οικονομική και επαγγελματική εξέλιξη και να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος μεταξύ του σχολικού και εργασιακού κόσμου (Βάζος, 1983). Κατά την περίοδο 1985 – 1993 ως υπεύθυνος Σ.Ε.Π. ορίζεται ένας εκπαιδευτικός σε κάθε διεύθυνση εκπαίδευσης, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του στα σχολεία της εκάστοτε διεύθυνσης. Ο καθηγητής αυτός μπορεί να είναι οποιασδήποτε ειδικότητας αρκεί να έχει κάποια σχετική επιμόρφωση²⁶.

Το διάστημα αυτό άλλα σημαντικά στοιχεία για τον θεσμό είναι η δημιουργία ειδικής μέριμνας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η χρηματοδότηση ειδικού προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό προσανατολισμό²⁷. Ωστόσο η σταδιακή πρόοδος του θεσμού ταρασσεται από την εγκύκλιο²⁸, βάσει της οποίας καταργείται από τις δύο πρώτες τάξεις του γυμνασίου. Τη θέση του Σ.Ε.Π. παίρνουν τα μαθήματα τεχνολογίας και πληροφορικής.

²⁶Νόμος υπ' αριθμ.1566/1985, ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985: Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

²⁷Οι συμμετέχοντες σε αυτό το πρόγραμμα επιμόρφωσης θεωρούνται ως οι πρωτοστάτες του Σ.Ε.Π. του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται για το πρόγραμμα PETRA, ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα δράσης για την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία τους για τη ζωή των ενηλίκων και την επαγγελματική ζωή.

²⁸Εγκύκλιος Γ2/4294/27-08-1993 ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Η φθίνουσα πορεία του θεσμού συνεχίζεται με τον Σ.Ε.Π. να μεταμορφώνεται από εργαλείο με εξελικτικό χαρακτήρα σε μέθοδο πληροφόρησης (Δημητρόπουλος, 1997) νέος νόμος²⁹, αλλάζει και πάλι τον ρόλο του Σ.Ε.Π. στα σχολεία, αυτή τη φορά με πιο σύγχρονη στοχοθεσία και νέα προγράμματα υποστήριξής του. Δεν περιορίζεται στον πληροφοριακό χαρακτήρα όπως πριν, αλλά αποσκοπεί στο να δημιουργεί μαθητές με αυτεπίγνωση και ικανότητα λήψης επαγγελματικών αποφάσεων λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές τους δεξιότητες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τις ατομικές τους ανάγκες αλλά και όλα όσα επιθυμούν για τη ζωή τους.

Οι τάξεις στις οποίες εφαρμόζεται το διάστημα 1997 – 2001 είναι η τρίτη γυμνασίου και οι δύο πρώτες τάξεις του γενικού λυκείου. Επίσης το 2000 με υπουργική απόφαση³⁰, εισάγεται ως νέα σχολική δραστηριότητα η «Αγωγή Σταδιοδρομίας», η οποία μπορεί αν εφαρμοστεί με πολλούς τρόπους και εμπεριέχει θεματικές ενότητες σχετικές με την προσωπική εξέλιξη, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον, ζητήματα επιχειρηματικότητας και ανάλυση διαφόρων επαγγελμάτων (Λαγουδάκος. & Φουντουκά 2012).

Ακόμα, την περίοδο αυτή ο θεσμός γνωρίζει μεγάλη ανάπτυξη με την ίδρυση πολλών νέων δομών, όπως το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού³¹ (Ε.Κ.Ε.Π.), 68 Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού³² (ΚΕ.ΣΥ.Π.) σε όλη τη χώρα και 200 Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού³³ (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.). Επίσης σημαντική θεωρείται και η δημιουργία κατάλληλου και σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού για τις ανάγκες του Σ.Ε.Π. στην εκπαίδευση. Ως και το 2010 πραγματοποιήθηκαν επιμορφώσεις 1000 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας που εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π. υπό την αιγίδα του Παντείου Πανεπιστημίου.

²⁹Νόμος υπ' αριθμ.2525/1997: Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

³⁰Υ.Α. 455/Γ2/7-2-2000.

³¹Το Ε.Κ.Ε.Π. λειτουργεί υπό την επίβλεψη των Υπουργείων Παιδείας και Απασχόλησης και στοχεύει στην επίτευξη δράσεων που αφορούν την συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμού στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας.

³²Το ΚΕ.ΣΥ.Π. ιδρύεται από το Υπουργείο Παιδείας και προσφέρει συμβουλευτική στήριξη στους μαθητές προκειμένου να λάβουν τις καλύτερες αποφάσεις για το μέλλον τους. Επίσης διοργανώνουν δράσεις ενημερωτικού χαρακτήρα καθώς και επιμορφωτικά σεμινάρια για τον ΣΕΠ.

³³Τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. λειτουργούν μέσα στις σχολικές μονάδες και προσφέρουν αντίστοιχες υπηρεσίες με τα ΚΕΣΥΠ αλλά στη δική τους σχολική μονάδα.

Ωστόσο οι δυσμενείς οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα λόγω της επερχόμενης παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, δεν αφήνουν ανεπηρέαστο το θεσμό αυτό. Παρατηρείται και πάλι η σταδιακή αποδόμησή του, τόσο με τη μείωση χρηματοδότησης αλλά και γενικά με τη μη προφύλαξη και υποστήριξη του από το κράτος. Έτσι ακολουθούν μια σειρά εξελίξεων με τεράστιες αρνητικές συνέπειες. Αναστέλλεται η λειτουργία των Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, καταργείται ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός από το εβδομαδιαίο πρόγραμμα της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου, κατά τα σχολικά έτη 2011 – 2012. Αντιφατικό βέβαια είναι το γεγονός ότι θεσμικά η Α΄ λυκείου θεωρείται ως η τάξη προσανατολισμού³⁴. Ακόμα παίρνουν παράταση της θητείας τους μόνο 79 εκπαιδευτικοί από τους 237 που υπηρετούσαν στις δομές αυτές³⁵, ενώ διακόπτεται και η λειτουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που ήταν η αρμόδια υπηρεσία για τον σχεδιασμό και οργάνωση του Σ.Ε.Π. στην εκπαίδευση. Τέλος ο Σ.Ε.Π. καταργείται και από τα σχολεία που έχουν επιλεγεί για την εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος κατά το σχολικό έτος 2011–2012³⁶.

Από το έτος 2015 έως και σήμερα, ο Σ.Ε.Π. στα γενικά σχολεία υπάρχει μόνο με τη μορφή προγράμματος και υπάγεται στο πεδίο «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός». Η διάρκεια των προγραμμάτων είναι τρεις μήνες και επιβλέπονται από τον σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης. Το πρόγραμμα αυτό μπορούν να αναλάβουν όλοι οι κλάδοι ΠΕ αλλά προηγούνται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν διδακτορικό τίτλο, έπειτα όσοι κατέχουν μεταπτυχιακό και τέλος οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια Σ.Ε.Π.³⁷ Ωστόσο, δυστυχώς δεν είναι σύνηθες να γίνονται πολλά προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς χαρακτηρίζονται από μεγάλη γραφειοκρατική διαδικασία και απαιτούν συχνά εξωδιδασκτικές ώρες για την επίτευξη δράσεων, κάτι που είναι δύσκολο τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον ο Σ.Ε.Π. λειτουργεί και ως μέρος των ΚΕ.ΣΥ.Π., όπου σε κάθε ένα από αυτά³⁸ υπηρετούν δύο εκπαιδευτικοί που είναι υπεύθυνοι επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι αρμοδιότητές τους όπως ορίζονται από την αντίστοιχη υπουργική απόφαση³⁹, αφορούν τον

³⁴Υ.Α. 59609/Γ2/25-05-2011.

³⁵Υ.Α. 97440/Γ7/30-8-2011.

³⁶Υ.Α. 104868/Γ2/13-09-2011.

³⁷ΦΕΚ 2499/Β/19-11-2015

³⁸Υπάρχουν 79 Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού σε όλη τη χώρα.

³⁹Υ.Α. 92984/10-08-2012/Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.

σχεδιασμό προγραμμάτων αγωγής σταδιοδρομίας για τα σχολεία που είναι υπεύθυνοι, τις ατομικές συνεδρίες, την ενημέρωση των μαθητών για τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, τη διοργάνωση ημερίδων και την υποστήριξη εκπαιδευτικών για την εφαρμογή προγραμμάτων.

Ουσιαστικά, μέσα από την πάροδο του χρόνου γίνεται φανερό ότι ο θεσμός δεν έχει μια σταθερή εξελικτική πορεία αλλά επηρεάζεται συνεχώς, θετικά και αρνητικά, από τα πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά τεκταινόμενα. Σε μια εποχή με συνεχείς μεταβολές και πολλές προκλήσεις για τους νέους, ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός είναι επιτακτική ανάγκη να βρει μια θέση στην εκπαίδευση, αναδιαμορφωμένος και πλαισιωμένος με σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και συγκεκριμένη στοχοθεσία, υποστηρίζοντας το δύσκολο έργο της επαγγελματικής επιλογής.

1.2.3 Εφηβεία και Δυσλειτουργικές Σκέψεις Σταδιοδρομίας

Εφηβεία ορίζεται ως *«η τελευταία φάση της ανάπτυξης, το τελευταίο στάδιο στην πορεία του ατόμου προς την ωριμότητα»* (Παρασκευόπουλος, 1985: 11). Χρονικά ξεκινάει⁴⁰ με το τέλος της παιδικής ηλικίας και ολοκληρώνεται με την είσοδο του παιδιού στον ώριμο κόσμο των μεγάλων. Αποτελεί μια μεταβατική περίοδο κατά την οποία το άτομο ακροβατεί στον κόσμο του παιδιού και του ενήλικου.

Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, που εκτυλίσσεται σε διάστημα 8–9 ετών και με την ολοκλήρωσή της, η ανεμελιά και η εξάρτηση που χαρακτηρίζει τον κόσμο του παιδιού, δίνει τη θέση της στην ανάληψη ευθυνών και στην αυτοδιαχείριση (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η εφηβεία είναι μία χρονική περίοδος όπου το άτομο βιώνει ραγδαίες μεταβολές, τόσο κοινωνικοσυναισθηματικές όσο και σωματικές - νοητικές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Hall (1904), η εφηβεία είναι η περίοδος *«των καταιγίδων και των έντονων εσωτερικών συγκρούσεων»* (Παρασκευόπουλος, 1985: 17). Σε αυτή την ιδιαίτερη αναπτυξιακή φάση, με τις πολλαπλές μεταβολές, καλείται ταυτόχρονα να λάβει και μια

⁴⁰ Παρότι η έναρξη της εφηβείας τοποθετείται χρονικά στην έναρξη της ικανότητας για ανθρώπινη αναπαραγωγή, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια, καθώς σε πολλές περιπτώσεις κοριτσιών η φάση αυτή δε συμπίπτει χρονικά με την έναρξη της έμμηνης ρύσης (π.χ. παραγωγή ανώριμων ωαρίων), ενώ και στα δύο φύλλα, η ανάπτυξη των εσωτερικών γεννητικών οργάνων είναι μη ορατή. Έχει διαπιστωθεί επίσης ότι η χρονική εμφάνιση της έμμηνης ρύσης για τα κορίτσια και της πρώτης εξπερμάτισης για τα αγόρια εκτείνεται σε μια χρονική απόσταση ενός με δύο έτη (Παρασκευόπουλος, 1985: 13).

πολύ σημαντική απόφαση για τη ζωή του, αυτή της επαγγελματικής του ταυτότητας (Παρασκευόπουλος, 1983). Σύμφωνα μάλιστα με τον Παρασκευόπουλο (1985: 19), η βεβαιότητα μιας ασφαλούς προοπτικής για οικονομική αυτονομία με την επιλογή του κατάλληλου επαγγέλματος, αλλά και η διαδικασία της εξασφάλισης επαγγελματικής αποκατάστασης στο αντικείμενο σπουδών, αποτελεί έναν από τους βασικότερους αναπτυξιακούς στόχους του εφήβου⁴¹.

Οι έφηβοι πλέον γνωρίζουν ότι η επαγγελματική αποκατάσταση εγκυμονεί δυσκολίες και πολλαπλά εμπόδια. Οι νέες συνθήκες αγοράς εργασίας τοποθετούν τους νέους σε μια συνεχή διαδικασία κατάκτησης προσόντων από πολύ μικρή ηλικία, γεγονός που καθιστά πολυπλοκότερο συγκριτικά με το παρελθόν, το θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού. Δεδομένου ότι η περίοδος αυτή διακατέχεται από έντονη ανασφάλεια και έλλειψη σταθερότητας, δεν θεωρείται κατάλληλη για τη λήψη λειτουργικών και ώριμων επαγγελματικών αποφάσεων (Ηλιάδης, 1988). Σύμφωνα με τον Super (1973), το άτομο είναι ώριμο και ικανό για αποτελεσματικές επαγγελματικές επιλογές όταν η απόφαση στηρίζεται σε πλούσιο υλικό σχετικά με τα επαγγέλματα, όπου το άτομο συλλέγει μέσω της εμπλοκής του ίδιου και της σχεδιασμένης διερεύνησης.

Το άγχος⁴² για τη λήψη της ορθότερης επιλογής εντείνει την αναποφασιστικότητα των μαθητών, ειδικά αυτών που φοιτούν στην Α λυκείου (Watson&Stead, 1994). Ορισμένα άτομα τείνουν να εκφράζουν δυσλειτουργικές σκέψεις⁴³ σχετικά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ως αποτέλεσμα του άγχους σχετικά με την επιλογή τους. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που μαθητές της τελευταίας τάξης του λυκείου, εκδηλώνουν επαγγελματική αναποφασιστικότητα ή αλλάζουν γνώμη κατ' επανάληψη για την κατεύθυνση (θετική-θεωρητική) που θα ακολουθήσουν, δυσχεραίνοντας κι άλλο το ήδη δύσκολο έργο των εισαγωγικών εξετάσεων που καλούνται να φέρουν εις πέρας (Δεσύπρη & Μέλλον, 2013). Ταυτόχρονα σε πολλές περιπτώσεις το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον,

⁴¹Κατά τον Παρασκευόπουλο (1985: 19, 20), οι υπόλοιποι αναπτυξιακοί στόχοι του εφήβου είναι, η συμφιλίωση με την νέα εικόνα του σώματός του και η αποτελεσματική αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, η αποδοχή του ρόλου του φύλλου του και η ανάπτυξη ετερόφυλων υγείων σχέσεων, η κατάκτηση συναισθηματικής αυτονομίας, η ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης και με τα δύο φύλλα, η κατάκτηση γνώσεων και εννοιών για την αποτελεσματική ένταξή του στα κοινωνικά και πολιτικά γίνεσθαι, η διαμόρφωση αξιών και η απόκτηση ταυτότητας του εγώ.

⁴²«Η λέξη άγχος αναφέρεται σε μία έντονη διέγερση, της οποίας πάντα προηγούνται συνθήκες πραγματικής ή συμβολικής απειλής» (Δεσύπρη & Μέλλον, 2013: 92).

⁴³Οι δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Austin, Wagner,&Dahl, 2003).

ασκεί «πλύση εγκεφάλου» ή ακόμα και πίεση στους ανήσυχους συναισθηματικά έφηβους μαθητές για την επαγγελματική επιλογή τους, γεγονός που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας και την αύξηση των αρνητικών σκέψεων (Παρασκευόπουλος 1985: 172).

Αυτές οι δυσλειτουργικές σκέψεις καθιστούν την επιλογή σταδιοδρομίας πιο δύσκολη και συχνά αναγκάζουν το άτομο να αποφεύγει τη διαδικασία διαρκώς (Sampson et al., 1998). Στις επιπτώσεις των δυσλειτουργικών σκέψεων σταδιοδρομίας περιλαμβάνονται η άρνηση λήψης απόφασης σταδιοδρομίας (Gati, & Saka, 2001) και η μη ρεαλιστική αντίληψη των εμποδίων για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας (Sampson et al., 2004). Αντιθέτως, απουσία των αρνητικών και δυσλειτουργικών σκέψεων σημαίνει ότι το άτομο είναι ικανό να συνδυάσει με επιτυχία τις γνώσεις του για τον εαυτό του με τις γνώσεις του για τον επιχειρηματικό κόσμο (Saunders et al., 2000).

Παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ύπαρξη δυσλειτουργικών σκέψεων⁴⁴ είναι οι ελλιπείς δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Peterson, Sampson & Reardon, 1991), η έλλειψη αυτογνωσίας σχετικά με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις αξίες (Holland & Holland, 1977) και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Crozet, & Kloss, 1979). Μια άλλη ταξινόμηση των παραγόντων αυτών, τους χωρίζει σε προσωπικούς⁴⁵, περιβαλλοντικούς⁴⁶ και παράγοντες σχετικούς με την απόφαση⁴⁷ (Goldstein, & Hogarth, 1997).

Ωστόσο φαίνεται ότι οι συμπεριφορές σταδιοδρομίας των εφήβων τείνουν να επηρεάζονται κατά πολύ από την αλληλεπίδραση, μέσω της οποίας, αναπτύσσονται κοινωνικά και γνωστικά (Lustig & Strauser, 2003). Οι γνώσεις μάλιστα έχουν αναγνωριστεί ως εξαιρετικά σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων⁴⁸ σταδιοδρομίας ενός ατόμου αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη του

⁴⁴Με τον όρο αυτό εννοούνται πεποιθήσεις σταδιοδρομίας που ενέχουν προκατάληψη, παράλογες προσδοκίες, και αρνητικές εκτιμήσεις που επηρεάζουν το άτομο ως προς τις πράξεις του και το οδηγούν σε αυτοκαταστροφικές εμπειρίες (Sidiropoulou- Dimakakouetal.,2012).

⁴⁵Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει την αυτογνωσία, τη συναισθηματική κατάσταση, τη διανοητική ικανότητα, τις επιθυμίες του ατόμου κ.α.

⁴⁶Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει περιβάλλοντα όπως: οικονομικό, εκπαιδευτικό, κοινωνικό, πολιτισμικό κ.α.

⁴⁷Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τη διαθεσιμότητα του χρόνου, την πληροφόρηση, την πιθανότητα αλλαγών κ.α.

⁴⁸Ένα από τα πιο γνωστά συστήματα ταξινόμησης σχετικά με τους τρόπους λήψης απόφασης πρότεινε ο Harren (1979), ο οποίος τους διακρίνει σε τρεις και είναι ο λογικός, ο διαισθητικός και ο εξαρτημένος. Μέσα από

συνολικά (Keller, Biggs & Gysbers, 1982). Επίσης, σύμφωνα με τον Dryden (1979), τα άτομα τα οποία καταφεύγουν στην αναζήτηση υποστήριξης για τον επαγγελματικό προσανατολισμό είναι βέβαιο ότι θα αποφύγουν τουλάχιστον μια λανθασμένη ιδέα για τους εαυτούς τους, που πιθανότατα θα τους οδηγούσε σε λανθασμένη επαγγελματική απόφαση.

1.2.4 Επαγγελματικός Προσανατολισμός με τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος

Έως τις αρχές του 21^{ου} αιώνα τα βήματα των νέων προς την επαγγελματική επιτυχία ακολουθούσαν μια ανοδική ευθύγραμμη κατεύθυνση. Μετά το λύκειο οι μαθητές επέλεξαν την εξειδίκευση και τη σχολή της προτίμησής τους και ακολουθούσε η εισαγωγή στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αυτόματα η κατάκτηση ενός τίτλου σπουδών συνεπαγόταν την πρόσληψη σε μια επαγγελματική θέση, την άνοδο στην ιεραρχία και την προαγωγή σε ανώτερη θέση, με τελική κατάληξη τη συνταξιοδότηση η οποία στις περισσότερες των περιπτώσεων ήταν από τον αρχικό χώρο εργασίας (Papavassiliou-Alexiou, & Zourna, 2017).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η παγκοσμιοποίηση και η εμφάνιση της οικονομικής κρίσης, έχουν αλλάξει τα δεδομένα στην πορεία των έφηβων μαθητών προς την επαγγελματική ολοκλήρωση (Krumboltz, 2009). Πλέον οι νέοι αντιμετωπίζουν μια δύσκολη απρόβλεπτη πορεία, στην οποία οι σπουδές δεν οδηγούν αυτόματα στην επαγγελματική αποκατάσταση. Η επαγγελματική αστάθεια και οι συνεχείς αλλαγές εργασίας δεν αποτελούν στην εποχή μας εξαίρεση, αλλά κανόνα (Μπάουμαν, 2003).

Η ανεργία, η ανασφάλεια και η έλλειψη σταθερότητας, έχουν αλλάξει τις απαιτήσεις. Νέες ικανότητες όπως η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα και πλήθος κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων είναι προαπαιτούμενες για την επαγγελματική ανέλιξη των νέων (Papavassiliou-Alexiou, & Zourna, 2017). Το σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο αναζητά ολοκληρωμένες προσωπικότητες με πολύπλευρη μόρφωση και γενική παιδεία. Δημιουργείται λοιπόν η ανάγκη για νέες παιδαγωγικές στρατηγικές, οι οποίες θα εστιάζουν λιγότερο στην κατάκτηση της διδακτέας ύλης και περισσότερο στην ενεργητική συμμετοχή

αυτούς διακρίνεται σε τι βαθμό το άτομο αποδέχεται ως προσωπική ευθύνη τη λήψη απόφασης ή εναποθέτει την ευθύνη σε άλλους καθώς και τον βαθμό στον οποίο χρησιμοποιεί λογικές ή συναισθηματικές στρατηγικές στη λήψη απόφασης.

και στις ομαδικές βιωματικές δράσεις (Κόκκος, 2006). Οι έφηβοι πρέπει να περάσουν από τον ρόλο του παθητικού δέκτη γνώσεων, στην κατάκτηση της μεταγνώσης, της ικανότητας να μαθαίνουν πως να μαθαίνουν, με απώτερο στόχο την προσωπική αναζήτηση πληροφοριών και τη λήψη των δικών τους αποφάσεων για τη σταδιοδρομία και τη ζωή τους (Χαροκοπάκη κ. ά., 2007).

Ανέκαθεν ο Σ.Ε.Π. προσαρμοζόταν στις ανάγκες που όριζαν τα εκάστοτε κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά δεδομένα (Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2008). Στη σημερινή εποχή, ο επαγγελματικός προσανατολισμός καλείται όχι μόνο να ενημερώσει το άτομο σχετικά με τις διαθέσιμες επαγγελματικές επιλογές του, αλλά και να βοηθήσει το άτομο να βρει απαντήσεις σε ερωτήματα όπως «ποιος είμαι» και «τι γνωρίζω» (Sultana, 2011), να το κάνει ικανό να παρατηρεί και να εντοπίζει τις ευκαιρίες (Guichard et al., 2012), αλλά και να μπορεί να μελετάει τα ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού όχι αποκομμένα από την προσωπική του ζωή, αλλά ολιστικά, ως όλον, μετατρέποντας τη σταδιοδρομία σε σχεδιασμό ζωής⁴⁹ (Savickas et al., 2009). Σύμφωνα μάλιστα με τον Παρασκευόπουλο (1985), η εξασφάλιση οικονομικής και επαγγελματικής αποκατάστασης στη σκέψη του εφήβου αποτελεί προτεραιότητα και βασικό αναπτυξιακό στόχο.

Η εξέλιξη της εφηβείας δεν πραγματοποιείται στο κενό, ούτε είναι το αποτέλεσμα απλά του περάσματος του χρόνου και της βιολογικής ωρίμανσης. Ξεκινάει ως ψυχοβιολογικό φαινόμενο αλλά καταλήγει σε ψυχοκοινωνικό. Σύμφωνα με τους Barton και Hamilton (2010), *«όπως κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, ο γραμματισμός είναι κυρίως κοινωνικός και βρίσκεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ανθρώπους»* (Barton, & Hamilton, 2010:3). Ο Παρασκευόπουλος (1985) επισημαίνει τη σημαντικότητα του ρόλου του σχολείου στο να καθοδηγήσει τον έφηβο μαθητή *«να γνωρίσει και να πειραματιστεί με όσο το δυνατό περισσότερες εναλλακτικές λύσεις»* για την ανάπτυξη επαγγελματικής συνείδησης. Στηριζόμενοι πάνω σε αυτή την ιδέα, η παρούσα έρευνα προσεγγίζει τον επαγγελματικό προσανατολισμό με τη χρήση τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος, ακολουθώντας τη μη τυπική μάθηση⁵⁰.

⁴⁹ «Η θεωρία σχεδιασμού ζωής παρέχει ένα δια βίου, ολιστικό μοντέλο για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας» (Καλίρης & Κρίβας, 2013: 76).

⁵⁰ Η μη τυπική μάθηση ορίζεται ως εκπαιδευτική διαδικασία με ευέλικτο χαρακτήρα που συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην προσωπική εξέλιξη. Πρόκειται για μια εναλλακτική μορφή μάθησης, η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά στην τυπική μάθηση και έχει ως κύρια χαρακτηριστικά την ενεργητική συμμετοχή των ατόμων και την ενίσχυση της κριτικής σκέψης (Singh, 2015).

Το εκπαιδευτικό δράμα αναπτύσσει την κριτική ικανότητα των ατόμων μέσω της αλληλεπίδρασης, άρα συμβάλλει και στη δεξιότητα επαγγελματικής επιλογής όπως και στην δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων⁵¹. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να λαμβάνουν εν τέλει αποτελεσματικές και παραγωγικές αποφάσεις σταδιοδρομίας⁵² (McCaslin, 2006).

Βασικό στοιχείο του Ε.Δ. είναι το στοιχείο της προσποίησης. Το άτομο γίνεται παρατηρητής και συμμετέχον, σε δραματοποιημένες σκηνές αληθινών καταστάσεων. Με τη συμμετοχή του σε βιωματικές αναπαραστάσεις ρόλων ζωής, κατανοεί, μαθαίνει και αποχτά τον έλεγχο του πραγματικού κόσμου (Hendy & Toon 2001: 10).

Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού δράματος καθώς και ο διαφορετικός τρόπος που προσεγγίζει τη μάθηση, το καθιστά το πλέον κατάλληλο εκπαιδευτικό εργαλείο για την κατάκτηση δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν τον έφηβο σε αυτό που ο Παρασκευόπουλος (1985: 147) αποκαλεί «*αποσαφήνιση του σχεδίου ζωής*». Το Ε.Δ. εμπλέκει τους συμμετέχοντες συναισθηματικά, νοητικά, βοηθάει στην κατανόηση του πραγματικού κόσμου, αναπτύσσει συνεργατικές δεξιότητες και οδηγεί στην αυτογνωσία. Ενισχύει τους έφηβους στην ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών, στην υπευθυνότητα, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα.

Ταυτόχρονα με τον κατάλληλο σχεδιασμό αναπτύσσει την επιχειρηματικότητα, βοηθάει στη λήψη αποφάσεων, στην επιλογή σπουδών και στην μετέπειτα επιλογή επαγγέλματος (Ζουρνά, 2013). Η βιωματική εξερεύνηση και η αναζήτηση πολλαπλών λύσεων σε προβλήματα ή διλήμματα, καθώς και η αντιμετώπιση των συνεπειών των επιλογών, λαμβάνουν χώρο στο δράμα, σε ένα ασφαλές προστατευμένο περιβάλλον, όπου ο έφηβος βιώνει την αποδοχή και την ελεύθερη προσωπική έκφραση (Ζουρνά & Παπαβασιλείου, 2019).

Έρευνα του Ong και άλλων (2020) σε έφηβους μαθητές, καταλήγει πως η χρήση των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος προσανατολισμένες στον Σ.Ε.Π, πυροδοτεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τις επιστήμες, καλλιεργεί τη δημιουργικότητά τους, τις κοινωνικές δεξιότητες, την κριτική σκέψη και βελτιώνει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Το εκπαιδευτικό δράμα συνιστά ένα ολιστικό εκπαιδευτικό εργαλείο, που

⁵¹Η ανάπτυξη αυτή σχετίζεται όχι μόνο με την προσωπική τους ζωή, αλλά και με την επαγγελματική (Αγνή & Παπάνης, 2007).

⁵²Σύμφωνα με τη Bechtold, (2003: 13) η έλλειψη παρεμβάσεων με τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος στον γενικότερο χώρο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας «είναι κάτι μυστήριο δεδομένου ότι το θέατρο έχει τη δύναμη να μεταμορφώσει τους ανθρώπους και τη ζωή τους».

ταυτόχρονα διευκολύνει τη μάθηση και προσελκύει με καινοτόμο διασκεδαστικό τρόπο την προσοχή των μαθητών εμβαθύνοντας τις γνώσεις τους με σύνθετες επιστημονικές έννοιες.

Η Bechtold, (2003: 15) επισημαίνει τον θετικό ρόλο των τεχνικών που βασίζονται στο δράμα στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων και σχέσεων, στην ενίσχυση των ικανοτήτων ευελιξίας μεταξύ «ρόλων ζωής», και καταληκτικά στη θέση στόχων και την κατάκτησή τους.

Το δράμα έχοντας ως βασικό εργαλείο τον αυτοσχεδιασμό, δημιουργεί «*μια αναλαμπή ανακάλυψης που πυροδοτείται από μια στιγμή έμπνευσης*» (Bergren, Cox, & Detmar, 2002: 7). Ο αυτοσχεδιασμός ενεργεί σαν ένα ισχυρό ερέθισμα για ενεργοποίηση της φαντασίας και της δράσης βοηθώντας τους ανθρώπους «*να αγκαλιάσουν την πιθανότητα μελλοντικών επιθυμιών και γεγονότων*» Bechtold, (2003: 15). Η συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων τοποθετεί τους εμπλεκόμενους σε φανταστικές καταστάσεις τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν και να δυναμώσουν σε αληθινές καταστάσεις στο μέλλον (Blatner, 2000). Όπως αναφέρουν οι Καλούρη, Μπότου και Τσέργας (2013), τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος όπως το παιχνίδι ρόλων, η ανακριτική καρέκλα, η τεχνική του μονόλογου, η τεχνική της αντιστροφής ρόλων και γενικότερα ψυχοδραματικές τεχνικές διευκολύνουν στην προσωπική και επαγγελματική ενίσχυση του ατόμου.

Συνοψίζοντας καταλήγουμε πως στον τομέα του επαγγελματικού σχολικού προσανατολισμού, όπως και σε όλα τα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, υπάρχει περιθώριο και κυρίως επιτακτική ανάγκη για δημιουργικές μεθόδους, με τις οποίες ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφράζει τα συναισθήματά του και να βρίσκει διέξοδο στις επαγγελματικές και όχι μόνο ανησυχίες του (Blatner, 2000 · Γαλάνη, 2010).

1.3 Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων

1.3.1 Ίδρυση και λειτουργία των Μουσικών Σχολείων

Το πρώτο Μουσικό Σχολείο στην Ελλάδα ιδρύθηκε το 1988 στην Αθήνα και συγκεκριμένα στην Παλλήνη. Αφορμή αποτέλεσε ένα εκπαιδευτικό συνέδριο στην Αυστρία το 1984, που είχε ως βασικό θεματικό άξονα τις εκπαιδευτικές καινοτομίες. Εκεί εντοπίζεται η ανάγκη για ένα νέο εκπαιδευτικό μόρφωμα με μουσικό και καλλιτεχνικό χαρακτήρα. Η ίδρυση αυτού του σχολείου λοιπόν, αποτελεί μία καινοτομία για τα δεδομένα της μουσικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης γενικότερα, καθώς σε αυτό εφαρμόζονται προγράμματα

και μέθοδοι διδασκαλίας πειραματικά, που αφορούν την αισθητική και τη μουσική παιδεία⁵³. Το σύνολο των μουσικών σχολείων που έχουν ιδρυθεί στην Ελλάδα μέχρι σήμερα είναι 48⁵⁴.

Η εισαγωγή των μαθητών στην Α΄ γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων γίνεται με εξετάσεις που αφορούν την αντίληψη στον ρυθμό, τη φωνητική δεξιότητα, την ακουστική αντίληψη και τη διάκριση των μουσικών ειδών και ηχοχρωμάτων. Επίσης όποιος μαθητής θέλει μπορεί να εξεταστεί προαιρετικά σε μουσικό όργανο της επιλογής του. Η εξεταστική επιτροπή συγκροτείται από εκπαιδευτικούς μουσικής που εργάζονται σε άλλα σχολεία, προκειμένου η διαδικασία να είναι αξιόπιστη και αξιοκρατική. Για τη συμμετοχή στην εξεταστική διαδικασία οι υποψήφιοι δεν χρειάζεται να έχουν προϋπάρχουσες μουσικές γνώσεις καθώς οι δοκιμασίες σχετίζονται με τη μουσική αντίληψη και όχι τη γνώση. Η εισαγωγή σε κάποια από τις επόμενες τάξεις είναι εφικτή μόνο με κατατακτήριες εξετάσεις, εάν και εφόσον υπάρχει κενή θέση⁵⁵.

Σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο⁵⁶ των Μουσικών Σχολείων, το αναλυτικό τους πρόγραμμα αποτελείται από μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας⁵⁷, διάρκειας 46 ωρών την εβδομάδα⁵⁸. Τα μαθήματα γενικής παιδείας είναι κοινά με αυτά των γενικών σχολείων με κάποιες διαφοροποιήσεις⁵⁹. Τα μαθήματα μουσικής παιδείας περιλαμβάνουν τη διδασκαλία μουσικών οργάνων (2 υποχρεωτικά όργανα και 1 επιλογής), η θεωρία και πράξη της ευρωπαϊκής και της παραδοσιακής μουσικής, τα μουσικά σύνολα, η ιστορία της μουσικής, η χορωδία, η κριτική μουσική ακρόαση, η μουσική πληροφορική, η αρμονία και η ανάπτυξη μουσικών ακουστικών ικανοτήτων.

⁵³Σκοπός των Μουσικών Σχολείων δεν είναι η εύρεση και η ανάδειξη μαθητών με μουσικό ταλέντο, ούτε η δημιουργία επαγγελματιών μουσικών, αλλά η αισθητική καλλιέργεια, η γνωστική ανάπτυξη και η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων (Μουσικό Σχολείο - Όραμα και Προβληματισμοί, περιοδικό *Μουσικοτροπίες*, 11ος/1989, σελ. 29 – 36).

⁵⁴Το Μουσικό Γυμνάσιο – Λύκειο Πατρών ιδρύθηκε το 1991 και είναι το μοναδικό Δημόσιο Μουσικό Σχολείο στο Ν. Αχαΐας.

⁵⁵Σύμφωνα με την υπ΄ αρ. Γ2/3850/ 16.6.1998 (ΦΕΚ 658/τ.Β/1.7.1998) Υπουργική Απόφαση και την τροποποίηση και συμπλήρωσή της με την υπ΄ αρ. 60235/Γ7 (ΦΕΚ 1012/τ.Β/26.5.2011) Υ. Α. και την πιο πρόσφατη Υ. Α. με αρ. 58167/Δ2 (ΦΕΚ 1371/τ.Β/24.4.2018).

⁵⁶Νόμος 1824/1988, Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων.

⁵⁷Το πρόγραμμα σπουδών των Μουσικών Σχολείων είναι έτσι διαμορφωμένο, ώστε να εμπλέκονται τα μαθήματα και των δύο κατευθύνσεων με στόχο την αρμονική σύνδεση τους και την άντληση ενδιαφέροντος των μαθητών (*Μουσικοτροπίες*, 1989: 29 – 36).

⁵⁸Η πολύωρη απασχόληση των μαθητών, αν και είναι σίγουρα κουραστική, συνάμα είναι και ευχάριστη καθώς ασχολούνται με αυτό που αγαπούν (*Μουσικοτροπίες*, 1989: 29 – 36).

⁵⁹Οι μαθητές διδάσκονται επιπλέον Ιστορία της Τέχνης και Θεατρολογία, ενώ δεν διδάσκονται τα μαθήματα της Οικιακής Οικονομίας και της Τεχνολογίας. Επίσης τα Θρησκευτικά και η Γεωγραφία διδάσκονται 1 ώρα την εβδομάδα.

Η ίδρυση λοιπόν αυτού του είδους σχολείων σηματοδοτεί την εισαγωγή της τέχνης της μουσικής στη δημόσια εκπαίδευση, προσφέροντας μια εναλλακτική επιλογή εκπαίδευσης στους νέους με καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα. Τα μουσικά σχολεία προσφέρουν πέραν της τυπικής εκπαίδευσης, ολοκληρωμένη μουσική εκπαίδευση και διδασκαλία μουσικών οργάνων σε ατομικό επίπεδο. Ακόμα οι μαθητές από διαφορετικές τάξεις και ηλικίες έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν και να αλληλοεπιδράσουν στο πλαίσιο μουσικών συνόλων αλλά και να συμμετάσχουν σε πολιτιστικές και καλλιτεχνικές εκδηλώσεις του τόπου τους αλλά και ολόκληρης της χώρας. Επίσης δημιουργούν την καλλιτεχνική τους ταυτότητα μέσα από την πολυποίκιλη και πολυδιάστατη ενασχόλησή τους με τη μουσική, μέσα από τη συμμετοχή τους σε ορχηστρικά και φωνητικά σχήματα, την επαφή τους με διαφορετικά μουσικά ιδιώματα από όλο τον κόσμο και τον πειραματισμό. Έτσι μαθαίνουν να εκφράζονται ελεύθερα

Συνοψίζοντας, τα Μουσικά Σχολεία προσφέρουν τη δυνατότητα της καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργίας των μαθητών και της ανάπτυξής τους μέσα από τη χαρά και τα πολλαπλά οφέλη της μουσικής.

1.3.2 Η επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη των μαθητών των Μ.Σ.

Η μουσική κατέχει μια σημαντική θέση ανάμεσα στις άλλες τέχνες⁶⁰ και αποτελεί ένα μεγάλο μέρος της ανθρώπινης καλλιτεχνικής έκφρασης και του πολιτισμού. Επίσης, αποτελεί τοπίο ολοκληρωμένο μέσο αισθητικής εκπαίδευσης⁶¹ και είναι η τέχνη που στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ομαδικότητα. Ο άνθρωπος απανταχού επιλέγει να μην υπάρχει στη ζωή τους, να χρησιμοποιείται για την νοσηματοδότησή της και ως μέσο απόλαυσης και τέρψης (Παπαζάρης, 1999).

Στην περίοδο της εφηβείας, η μουσική φαίνεται να κατέχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της ατομικής ταυτότητας. Παρόλο που αυτή η περίοδος κατακλύζεται από αισθήματα μοναξιάς, ανησυχίας, πίεσης και αγωνίας, μέσω της

⁶⁰Ο Σμωλ (1983) επισημαίνει ότι στη καθημερινή ζωή του ανθρώπου της Δύσης, η σχέση με οποιαδήποτε τέχνη βρίσκεται στο περιθώριο. Είναι αποκομμένη από την καθημερινότητα και επιλέγεται μόνο για τον ελεύθερο χρόνο, ενώ ουσιαστικά πρόκειται για «εμπειρία και σχετίζεται εξίσου με τη διαίσθηση και τη συγκίνηση όσο και με τη λογική» (Σμωλ, 1983: 126).

⁶¹Ο Herbert Read (1937) υποστήριξε ότι «ο σκοπός της αισθητικής εκπαίδευσης των παιδιών, ο σκοπός της τέχνης στην εκπαίδευση, είναι να αναπτύξει στο παιδί έναν ενιαίο τρόπο εμπειρικής βίωσης, όπου αντίληψη και συναίσθημα κινούνται οργανικά, προς μια πληρέστερη και πιο απελευθερωμένη κατανόηση της πραγματικότητας» (Read, 1937: 59).

μουσικής μπορούν να τα διαχειριστούν καλύτερα. Ενεργοποιούνται ευκολότερα, εκφράζουν τα συναισθήματά τους, επικοινωνούν, καλλιεργούν θετική στάση, χαίρονται, ικανοποιούνται, ηρεμούν, επιλύουν τις συγκρούσεις και αποφορτίζονται (Hallam, 2015: 40). Ακόμα, η ακρόαση⁶² της μουσικής φαίνεται να καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της καθημερινότητας των εφήβων, καθώς αρκετές ώρες την ημέρα απολαμβάνουν την αγαπημένη τους μουσική⁶³ (Hodges & Haack, 1996). Η μουσική ακρόαση λειτουργεί ρυθμιστικά στη διάθεση των εφήβων, ενώ συμβάλλει στο να έχουν το αίσθημα του συν-ανήκειν και της συλλογικότητας (Zillmann & Gan, 1997).

Μέσω της συμμετοχής σε μουσικά σύνολα, οι μαθητές αναπτύσσουν χαρακτηριστικά όπως η επικοινωνία, ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη. Τα στοιχεία αυτά, πέραν της σημαντικότητάς τους στην εύρυθμη λειτουργία των μουσικών συνόλων, συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και λειτουργούν θετικά στη σύναψη φιλικών σχέσεων (Davidson & Good, 2002).

Οι μαθητές των μουσικών σχολείων, συμμετέχοντας σε μουσικές δράσεις, έχουν την ευκαιρία να συνάψουν ευκολότερα σχέσεις και να καλλιεργούν μια σειρά κοινωνικών δεξιοτήτων, πολύτιμων για όλη τη ζωή τους⁶⁴. Τέτοιες δεξιότητες είναι η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η ομαδικότητα, η πειθαρχία, ο αυτοέλεγχος, η συνεργασία, οι ατομικές ευθύνες, η ικανότητα δέσμευσης, η αλληλοϋποστήριξη, η προσήλωση για την επίτευξη συλλογικών στόχων, η συγκέντρωση και η χαλάρωση (Hallam, 2010). Επιπλέον, η ύπαρξη μουσικών ικανοτήτων συνδέεται με τα υψηλά κίνητρα για μάθηση, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Lillemyr, 1983). Μέσω της μουσικής εκπαίδευσης οι μαθητές βελτιώνουν το γνωστικό τους επίπεδο, τη μνήμη τους και τη συγκέντρωσή τους. Ακόμα ευνοούνται οι διανοητικές και οι κινητικές ικανότητες και αναπτύσσονται ολόπλευρα (Weinberger, 1994). Σύμφωνα με τον Blacking (1981), η μουσική είναι «*πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη του μυαλού, του σώματος και των αρμονικών σχέσεων*» (Blacking, 1981: 17).

Σύμφωνα με έρευνες σε όλο τον κόσμο, η ενασχόληση με τη μουσική συμβάλλει σε

⁶²Μέσω της ακρόασης οι έφηβοι γίνονται πιο δημιουργικοί, μειώνουν την αίσθηση της πλήξης, ξεχνούν όσα τους κάνουν ανήσυχους και εκτονώνονται (Zillmann & Gan, 1997).

⁶³Στην Αγγλία οι έφηβοι αφιερώνουν στην ακρόαση περίπου τρεις ώρες την ημέρα (North, Hargreaves & O'Neill, 2000).

⁶⁴Η εξωτερική απελευθέρωση της δημιουργικότητας των μαθητών προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση έχει ως αποτέλεσμα μια «εσωτερική απελευθέρωση που μπορεί να οδηγήσει στην αφύπνιση των μεγαλύτερων ικανοτήτων για δράση» (Κοκκίδου 2015: 22).

ένα μεγάλο αριθμό δεξιοτήτων που δεν σχετίζονται με τη μουσική, όπως η γραφή, οι μαθηματικές πράξεις, η έκφραση συναισθημάτων, η δημιουργικότητα, η εύρεση λύσεων, η καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων και ο σεβασμός (Hallam, 2015: 39). Επιπλέον, μέσω της εκμάθησης μουσικών οργάνων διαπιστώνονται μεταβολές και στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών. Δεδομένου ότι εξασκούνται τακτικά, βελτιώνονται στη λεπτή κινητικότητα, κάνουν πιο επιδέξιες κινήσεις, αναπνέουν καλύτερα⁶⁵, και διατηρούν ορθότερη σωματική στάση. Συναισθηματικά, παρατηρείται πως έχουν βελτιωμένη διάθεση και χαμηλά επίπεδα στρες.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη σπουδαίους ιστορικά παιδαγωγούς, η ενασχόληση των ανθρώπων και ειδικά των παιδιών και των εφήβων με τον κόσμο των τεχνών, δεν είναι ούτε πολυτέλεια ούτε πεταμένος χρόνος. Κάθε άλλο, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα όχι μόνο στην ανάπτυξη του σώματος, αλλά και του πνεύματος και της ψυχή τους. Έτσι επιτυγχάνεται και ο σκοπός της εκπαίδευσης, που δεν είναι άλλος από το να δημιουργούνται μέσα από αυτή, άνθρωποι ολοκληρωμένοι νοητικά, συναισθηματικά και ψυχικά (Ματέυ, 1986: 5).

1.3.3 Η σχολική ζωή στα Μουσικά Σχολεία

Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα αποτελεί έναν ξεχωριστό εκπαιδευτικό μόρφωμα, το οποίο χάριν της ιδιαίτερης φύσης του⁶⁶ δημιουργείται και μια μη συνηθισμένη καθημερινή πραγματικότητα.

Η καλλιτεχνική φύση του σχολείου καθώς και η καθημερινή επαφή με τη μουσική και τις άλλες τέχνες, προάγουν τη δημιουργία θετικού και ευχάριστου κλίματος. Η καλλιέργεια θετικού κλίματος και καλής διάθεσης ενισχύει τους μαθητές ως προς τη δημιουργικότητα και την έκφραση, με μακροπρόθεσμα και πολλαπλά οφέλη. Σύμφωνα με έρευνα του Σιάσου (2017), το σχολικό περιβάλλον των Μουσικών Σχολείων έχει επίδραση στους μαθητές ως προς τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και τη σταδιοδρομία τους (Σιάσος, 2017). Αυτή η πολύπλευρη εκπαίδευση και το ιδιαίτερο περιβάλλον που προσφέρεται στα Μουσικά Σχολεία, δημιουργεί αισθήματα δικαίωσης σε όλους όσους τα

⁶⁵ Πολλά μουσικά όργανα, καθώς και το τραγούδι απαιτούν τη χρήση της διαφραγματικής αναπνοής που συμβάλλει στην καλή λειτουργία του οργανισμού (Μεσημέρη, 2018).

⁶⁶ Τα ιδιαίτερα στοιχεία που παρουσιάζουν αφορούν τον τρόπο που στελεχώνονται και λειτουργούν, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός κλίματος πολύ διαφορετικού από αυτό των γενικών σχολείων (Κυριαζικίδου, 1998).

επιλέγουν, είτε για φοίτηση, είτε για εργασία (Αρβανιτά & Παπαϊωάννου, 2015).

Η θετική στάση των δρώντων που απαντάται στα Μουσικά Σχολεία, οφείλεται κατά πολύ στις μουσικές δράσεις και εργασίες που οι μαθητές καλούνται να ανταπεξέλθουν, καθώς μαθαίνουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται. Το αίσθημα ότι όλοι ανήκουν σε μια ομάδα και η απουσία φαινομένων απομόνωσης ή bullying, είναι η αιτία της αγάπης των μαθητών για το σχολείο (Τσιούκα, 2014). Ο Μάριος Μαυροειδής, πρόσωπο αρωγός για τη δημιουργία και τη διαμόρφωση των Μουσικών Σχολείων, αναφέρει σε ένα άρθρο του για τη λειτουργία του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης (ΠΜΓΠ) «...νομίζω ότι είναι εξαιρετικά σπάνιος, αν δεν είναι μοναδικός, τουλάχιστον στα ελληνικά εκπαιδευτικά χρονικά, ο βαθμός και ο τρόπος συμμετοχής των μαθητών στις σχολικές λειτουργίες. Δεν γνωρίζω άλλο σχολείο που να αγαπήθηκε από τους μαθητές του τόσο πολύ, όσο το ΠΜΓΠ» (Μαυροειδής, 1995:35).

Επιπλέον, τα αντικείμενα διδασκαλίας εναλλάσσονται συνεχώς μέσα στο καθημερινό πρόγραμμα⁶⁷, ενώ πολύ συχνά οι καθηγητές των γενικών μαθημάτων έχοντας μουσικές γνώσεις διδάσκουν περισσότερο δημιουργικά και εντάσσοντας τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία τους. Μέσα από έρευνες γίνεται φανερή η σπουδαιότητα της ύπαρξης εκπαιδευτικών που είναι εμπυχωτές και συμβάλλουν στην καλή επικοινωνία της μαθητικής ομάδας και τη δημιουργία καλών σχέσεων μέσα σε αυτή (Στάμου, 2019).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που ενισχύει τις σχέσεις των μαθητών των Μουσικών Σχολείων είναι η διαδικασία της σίτισης. Λόγω των πολλών διδακτικών ωρών, τα Μουσικά Σχολεία παρέχουν δωρεάν σίτιση, όπου σε ειδικό χώρο οι μαθητές σιτίζονται όλοι μαζί. Αυτό συμβάλλει ιδιαίτερα στην απόκτηση οικειότητας μεταξύ των μαθητών, απόκτηση καλών τρόπων και δυνατότητα ομαλής συμβίωσης. Επίσης η μετακίνηση των μαθητών από και προς το σχολείο, γίνεται με λεωφορεία του σχολείου, έχοντας ακόμα περισσότερο κοινό χρόνο οι μαθητές. Η διαδρομή της επιστροφής είναι μια ακόμα ευκαιρία αλληλεπίδρασης, μοιράσματος των εμπειριών της μέρας που προηγήθηκε και σύναψης νέων φιλιών.

Η καθημερινότητα λοιπόν στα σχολεία αυτά, έχει ως κύρια χαρακτηριστικά την έντονη παρουσία της μουσικής δράσης και γενικότερα της έκφρασης μέσα από την τέχνη της

⁶⁷Οι μαθητές συχνά μέσα σε μια σχολική μέρα αλλάζουν πολλούς χώρους διδασκαλίας εκτός της κλασικής τους τάξης, π.χ. αίθουσες ατομικών μαθημάτων, studio, χώροι που διεξάγονται τα μουσικά σύνολα και οι πρόβες, βιβλιοθήκη και θέατρο. Επίσης αλλάζει και το μαθητικό δυναμικό αναλόγως του μαθήματος που έχουν να παρακολουθήσουν (Υ.Α.124662 /Γ2/1-11-2011).

μουσικής, δημιουργώντας ένα περιβάλλον ευχάριστο, χαρούμενο και θετικό, προσφέροντας δυνατότητες αισθητικής καλλιέργειας και ολιστικής ανάπτυξης.

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί επίδραση του Εκπαιδευτικού Δράματος ως μέσο επαγγελματικού προσανατολισμού των εφήβων. Συγκεκριμένα ερευνάται η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη μεταβολή των δυσλειτουργικών σκέψεων σταδιοδρομίας που αφορούν τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων, σε επίπεδο αποφασιστικότητας, αυτοεκτίμησης, λήψης αποφάσεων και δυσκολίας δέσμευσης.

2.2 Ερευνητική υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα

Ως ερευνητική υπόθεση ορίζεται πως το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλλει θετικά στον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων αποτρέποντας τις δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν και στα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα παρακάτω:

- Κατά πόσο το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλλει θετικά στην έλλειψη επαγγελματικής αποφασιστικότητας και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εφήβων μαθητών;
- Κατά πόσο το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλλει στη μείωση της σύγχυσης στη διαδικασία λήψης απόφασης επαγγελματικού προσανατολισμού των εφήβων;
- Κατά πόσο οι παρεμβάσεις με τη χρήση τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος μπορούν να μειώσουν τη δυσκολία δέσμευσης σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων;

2.3 Ερευνητική μεθοδολογία – Σχεδιασμός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα⁶⁸, επιλέγεται η πειραματική έρευνα με στοιχεία της έρευνας δράσης⁶⁹, ενώ η συλλογή δεδομένων πραγματοποιείται με χρήση ποσοτικών⁷⁰ και ποιοτικών μεθόδων. Ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων γίνεται με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morisson (2008), έρευνα δράσης είναι «*μια μικρής εμβέλειας παρέμβαση στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και ως μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης*». Δομικό στοιχείο για την εφαρμογή της συγκεκριμένης έρευνας, αποτελεί η εύρεση μιας συγκεκριμένης δυσκολίας ή προβλήματος, που αφορά μια συγκεκριμένη συνθήκη. Στην τριγωνοποίηση ο ερευνητής χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους στην ίδια μελέτη, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα και κατανοώντας πληρέστερα το υπό εξέταση φαινόμενο, αποφεύγοντας παρερμηνείες και διασφαλίζοντας υψηλότερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Στην έρευνα λαβαίνουν μέρος δύο τμήματα της Α΄ λυκείου από το μουσικό σχολείο του νομού Αχαΐας. Το Α1 αποτελεί την ομάδα ελέγχου και το Α2 την πειραματική ομάδα.

Συγκεκριμένα σχεδιάζονται και πραγματοποιούνται από την ερευνήτρια 12 παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος μόνο στην πειραματική ομάδα, ενώ η ομάδα ελέγχου συνεχίζει κανονικά το αναλυτικό πρόγραμμα που προβλέπεται. Στις δύο ομάδες πραγματοποιείται μέτρηση την ίδια χρονική περίοδο πριν και μετά τις παρεμβάσεις με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που αποτελεί το ποσοτικό εργαλείο της έρευνας. Τα δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών επεξεργάζονται με το λογισμικό πρόγραμμα SPSS και τα αποτελέσματα αξιολογούνται σε συνδυασμό με τα ευρήματα που συλλέγονται από την ποιοτική έρευνα.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας τηρούνται όλα τα δεοντολογικά πρωτόκολλα ενώ πραγματοποιείται γραπτή ενημέρωση και εξασφαλίζεται η γονεϊκή συναίνεση. Κατά τη συλλογή των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων τηρείται το απόρρητο, ενώ η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γίνεται ανώνυμα (Robson, 2007).

⁶⁸ «*Η έρευνα έχει ένα βασικό σκοπό, την επίλυση ή την επανέλυση ενός προβλήματος το οποίο δεν έχει επιλυθεί*» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014: 2)

⁶⁹ Η έρευνα δράσης είναι ευρέως διαδεδομένη στις εκπαιδευτικές έρευνες και έχει κύριο στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

⁷⁰ «*Η ποιοτική έρευνα έχει ως βασικό σκοπό την κατανόηση των φαινομένων και η ποιοτική έρευνα έχει ως σκοπό την εύρεση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών*» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014: 198).

2.4 Ερευνητικά εργαλεία

2.4.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Ως ποσοτικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται το «*Ερωτηματολόγιο σκέψεων για τη σταδιοδρομία – Ελληνική Έκδοχή*» το οποίο είναι κατάλληλο για έφηβους μαθητές, φοιτητές και ενήλικες και στόχο έχει την αναγνώριση δυσλειτουργικών σκέψεων σταδιοδρομίας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί μετάφραση του CareerThoughtsInventory του Sampson και άλλων (1996) προσαρμοσμένο για τα ελληνικά δεδομένα από τους Κασσωτάκη, Σιδηροπούλου -Δημακάκου, και Παπαδάκου (Δρόσος, 2011).

Να σημειωθεί πως το ερωτηματολόγιο στην ελληνική έκδοχή του αποτελείται από 48 ερωτήσεις, αλλά η ερευνήτρια έκρινε σκόπιμο βάσει των αναγκών της συγκεκριμένης έρευνας, να χρησιμοποιηθούν οι 29 από αυτές.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει αρχικά δύο ερωτήσεις που αφορούν το φύλλο των παιδιών και την επαφή τους με θεατρικές δραστηριότητες στο παρελθόν. Στη συνέχεια περιλαμβάνει 29 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πενταβάθμια κλίμακα likert με διαβάθμιση από 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ λίγο, 3 = δεν μπορώ να αποφασίσω, 4 = συμφωνώ αρκετά και 5 = συμφωνώ απόλυτα.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες. Η πρώτη είναι η έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης και περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις που εκφράζουν την αντίληψη του έφηβου για την εικόνα και την ικανότητά του στη λήψη αποφάσεων «π.χ. *φοβάμαι πως ακόμα και αν προσπαθήσω να υλοποιήσω την επαγγελματική μου επιλογή δε θα τα καταφέρω, το να αποφασίσω για ένα επάγγελμα είναι δύσκολο, αλλά το να υλοποιήσω αυτή την απόφαση μου φαίνεται ακόμη δυσκολότερο*» (Δρόσος, 2011). Η δεύτερη υποκλίμακα αφορά τη σύγχυση των ατόμων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και αποτελείται από 10 ερωτήσεις «π.χ. *αγχώνομαι τόσο πολύ όταν πρόκειται να πάρω μια απόφαση, ώστε μου είναι εξαιρετικά δύσκολο να σκεφτώ γύρω από αυτή, ποτέ δεν πρόκειται να γνωρίσω τόσο καλά τον εαυτό μου, ώστε να κάνω μια καλή επαγγελματική επιλογή*» (Δρόσος, 2011). Η τρίτη υποκλίμακα αφορά τη δυσκολία δέσμευσης του ατόμου απέναντι σε μία επιλογή σχετικά με τις επαγγελματικές του επιλογές. Αποτελείται από 6 ερωτήσεις «π.χ. *οι απόψεις μου για τα επαγγέλματα αλλάζουν συχνά, υπάρχουν πολλά εκπαιδευτικά ή επαγγελματικά πεδία που μου ταιριάζουν, αλλά δεν μπορώ να αποφασίσω ποιο είναι το καλύτερο*» (Δρόσος, 2011).

Το ερωτηματολόγιο δίνεται στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου με την έναρξη την έρευνας. Θα ακολουθήσει η εισαγωγή παρεμβάσεων μόνο στην πειραματική ομάδα και με την ολοκλήρωσή τους η μέτρηση θα επαναληφθεί για δεύτερη φορά ταυτόχρονα και στις δύο ομάδες (Εμβαλωτής, Κατσή, & Σιδέρης, 2006).

2.4.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα ως πρώτο ποιοτικό εργαλείο επιλέγεται από την ερευνήτρια η συμμετοχική παρατήρηση⁷¹. Στη συμμετοχική παρατήρηση⁷² η ερευνήτρια διατηρώντας τον ρόλο του ερευνητή, συμμετέχει παράλληλα στις δράσεις (Ιωσηφίδης, 2003).

Σύμφωνα με τον Schratz (1997) η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου για τη συλλογή δεδομένων στις εκπαιδευτικές έρευνες, έχει ιδιαίτερα πλεονεκτήματα, ενώ επισημαίνει την αξία της ως ισχυρό μέσο συλλογής δεδομένων κυρίως όταν συνδυάζεται με άλλες τεχνικές όπως η συνέντευξη ή η μαγνητοφώνηση.

Ως δεύτερο εργαλείο επιλέγεται από την ερευνήτρια το ημερολόγιο του ερευνητή το οποίο αποτελεί σημαντικό εργαλείο άντλησης δεδομένων στις εκπαιδευτικές έρευνες. Δύναται να αποτελεί το κύριο εργαλείο ή να συνδυάζεται και με άλλες μεθόδους. Για παράδειγμα σε αυτό μπορεί να περιλαμβάνονται οι σημειώσεις από τη συμμετοχική παρατήρηση και οι συνεντεύξεις.

Το ημερολόγιο μπορεί να είναι ατομικό (π.χ. μαθητή, γονέα ή εκπαιδευτικού) ή ομαδικό (π.χ. της τάξης) και είναι πολύ σημαντικό να συμπληρώνεται χρονικά κοντά στις δράσεις ώστε να περιέχει όσο το δυνατό περισσότερα στοιχεία (Schon, 1983).

Ως τρίτο εργαλείο επιλέγεται από την ερευνήτρια το φύλλο παρατήρησης του ερευνητή στο οποίο καταγράφονται τα σημαντικότερα σημεία στα οποία επικεντρώνεται η προσοχή της κατά τη διάρκεια κάθε παρέμβασης (Σολομών, 1999). Η ερευνήτρια έχει δημιουργήσει το δικό της φύλλο (παράρτημα 3) στο οποίο σε κάθε παρέμβαση καταγράφει την εξέλιξη των δράσεων, την επίτευξη των στόχων, τις πιθανές δυσκολίες, τη δράση που ενθουσίασε τους μαθητές και πραγματοποιεί τον τελικό απολογισμό.

⁷¹Η παρατήρηση ανάλογα με την εμπλοκή του ερευνητή στις δράσεις, διακρίνεται σε συμμετοχική και μη συμμετοχική (Adler&Adler 1994).

⁷²Η μη συμμετοχική παρατήρηση είναι εκείνη κατά την οποία ο ερευνητής δεν έχει συμμετοχή στις δράσεις (Adler&Adler 1994).

Ως τέταρτο εργαλείο επιλέγεται η συνέντευξη η οποία αποτελεί ένα εξίσου διαδεδομένο και σημαντικό εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων στις εκπαιδευτικές έρευνες. «*Η συνέντευξη είναι ένας προφορικός τρόπος συλλογής δεδομένων στον οποίο εμπλέκονται τουλάχιστον δύο πρόσωπα*» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005: 137).

Η συνέντευξη ανάλογα με τον αριθμό των συνεντευξιζόμενων μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική, ενώ ανάλογα με τον βαθμό ευελιξίας του ερευνητή και την αυστηρότητα στον προσχεδιασμό της, χωρίζεται σε δομημένη, ημιδομημένη και ελεύθερη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια θα πάρει συνεντεύξεις από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

2.5 Περιγραφή δείγματος

Στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια επιλέγει τη δειγματοληψία⁷³ σκοπιμότητας ή αλλιώς βολική δειγματοληψία⁷⁴ και πραγματοποιεί οιονεί πειραματική έρευνα δράσης⁷⁵ στο σχολείο που υπηρετεί. Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από τα τμήματα Α1 και Α2 λυκείου του μουσικού σχολείου, του νομού Αχαΐας. Ως πειραματική ομάδα ορίζεται το Α2 λυκείου, το οποίο αποτελείται από 18 μαθητές (9 αγόρια και 9 κορίτσια), ενώ ως ομάδα ελέγχου ορίζεται το τμήμα Α1 λυκείου του ίδιου σχολείου, το οποίο αποτελείται από 18 μαθητές (5 αγόρια και 13 κορίτσια).

2.6 Ερευνητική διαδικασία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται με χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων (μεικτή μέθοδος).

Κατά την ποιοτική έρευνα η ερευνήτρια παρατηρεί με προσοχή τις δράσεις σε κάθε παρέμβαση και έχοντας ως εργαλεία το φύλλο παρατήρησης και τις συνεντεύξεις, συμπληρώνει το ατομικό της ημερολόγιο για κάθε παρέμβαση.

Κατά την ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου με 29 ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο θα ελεγχθεί ως προς την εσωτερική συνάφεια των

⁷³ «*Η δειγματοληψία είναι μια διαδικασία που ακολουθείται στην επιλογή ορισμένων υποκειμένων, αντικειμένων ή μετρήσεων από ένα ευρύτερο σύνολο στο οποίο ανήκουν*» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014: 172).

⁷⁴ Οι παρούσες συνθήκες με την πανδημία covid 19 καθιστούν αδύνατη την είσοδο στα σχολεία και την επιλογή της τυχαίας δειγματοληψίας.

⁷⁵ Στην οιονεί πειραματική έρευνα το δείγμα είναι προϊόν δειγματοληψίας σκοπιμότητας (Κωστή, 2014).

ερωτήσεων με τον συντελεστή Αlpha του Cronbach. Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov–Smirnov καθώς το δείγμα είναι κάτω από 50 μαθητές.Ανάλογα το αποτέλεσμα του ελέγχου επιλέγεται το αντίστοιχο παραμετρικό ή μη παραμετρικό τεστ (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδέρης, 2006).

Όλες οι στατιστικές αναλύσεις θα πραγματοποιηθούν στο SPSS με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05 ή 5%.

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

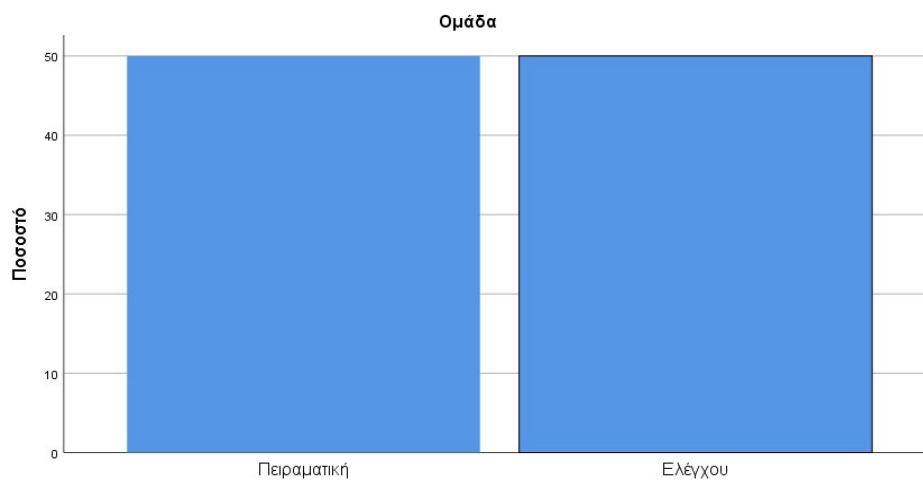
3.1.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Στην έρευνα παίρνουν μέρος συνολικά 36 μαθητές, 18 (ποσοστό 50%) για την πειραματική ομάδα και 18 (ποσοστό 50%) για την ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 1. Περιγραφή δείγματος

Ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστό
Πειραματική	18	50.0
Ελέγχου	18	50.0
Σύνολο	36	100.0

Γράφημα 1. Περιγραφή δείγματος

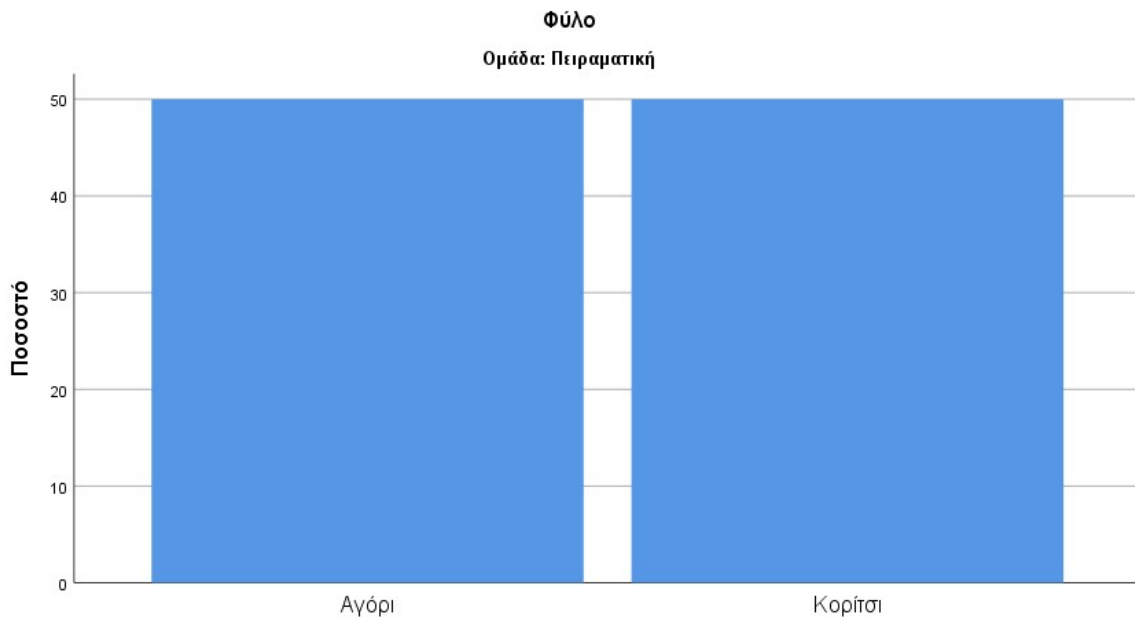


Στην πειραματική ομάδα το 50% είναι κορίτσια και το 50% είναι αγόρια (9 κορίτσια, 9 αγόρια). Στην ομάδα ελέγχου το 72,2% είναι κορίτσια και το 27,8% είναι αγόρια (13 κορίτσια, 5 αγόρια).

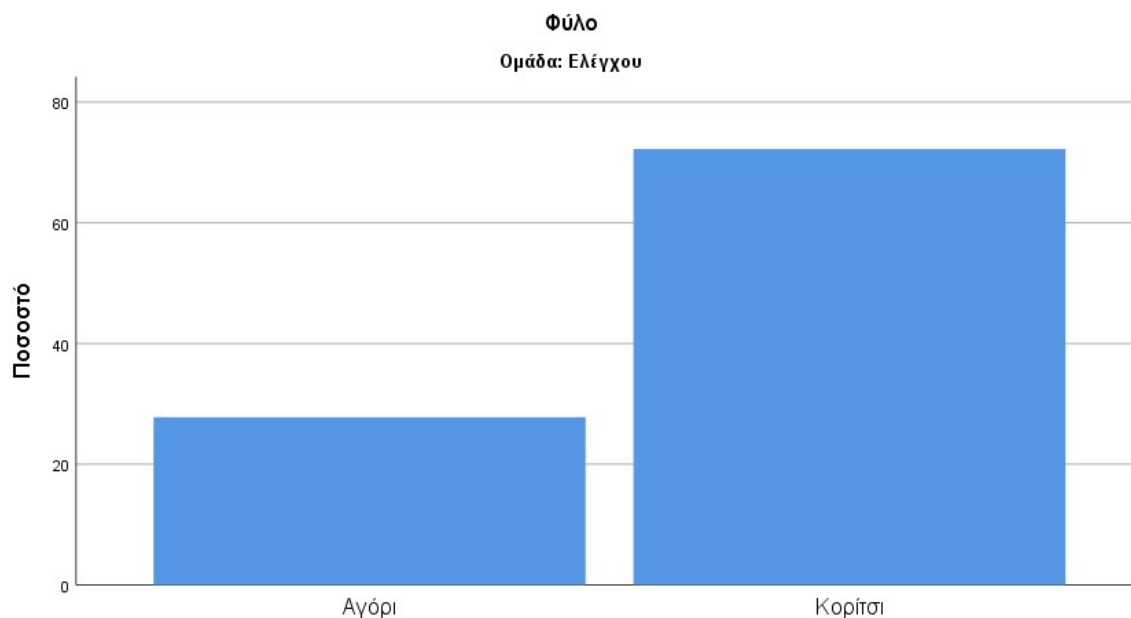
Πίνακας 2. Περιγραφή δείγματος ως προς το φύλο

		Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Πειραματική		Αγόρι	9	50.0
		Κορίτσι	9	50.0
		Σύνολο	18	100.0
Ελέγχου		Αγόρι	5	27.8
		Κορίτσι	13	72.2
		Σύνολο	18	100.0

Γράφημα 2. Περιγραφή δείγματος ως προς το φύλο (πειραματική ομάδα)



Γράφημα 3. Περιγραφή δείγματος ως προς το φύλο (ομάδα ελέγχου)

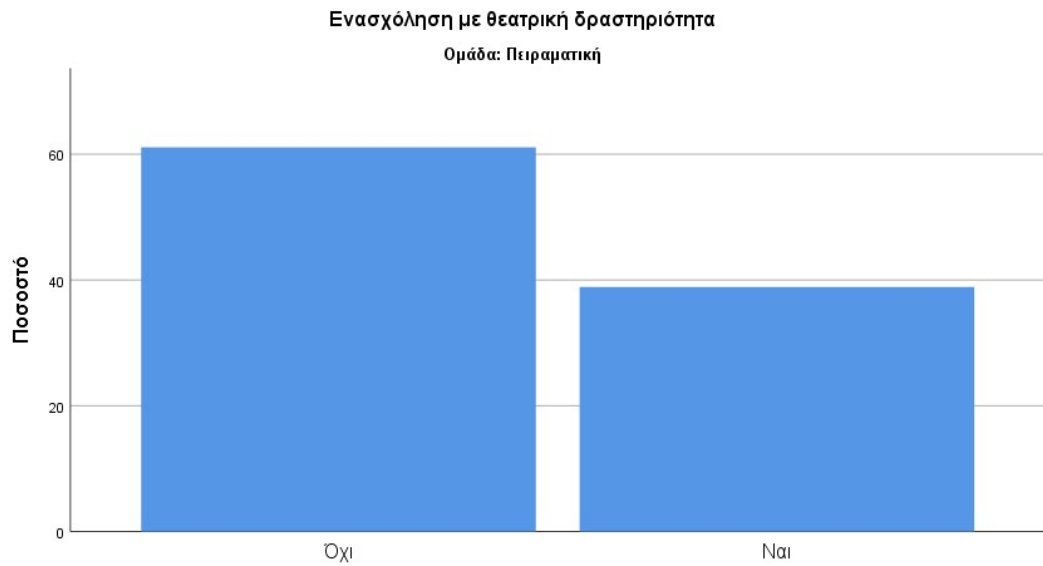


Το 38,9% των μαθητών της πειραματικής ομάδας έχουν ασχοληθεί με κάποια δραστηριότητα που σχετίζεται με το θέατρο σε αντίθεση με το 61,1% που δεν έχει προηγούμενη εμπειρία με δραστηριότητα που σχετίζεται με το θέατρο. Στην ομάδα ελέγχου το ποσοστό είναι αντίστοιχο.

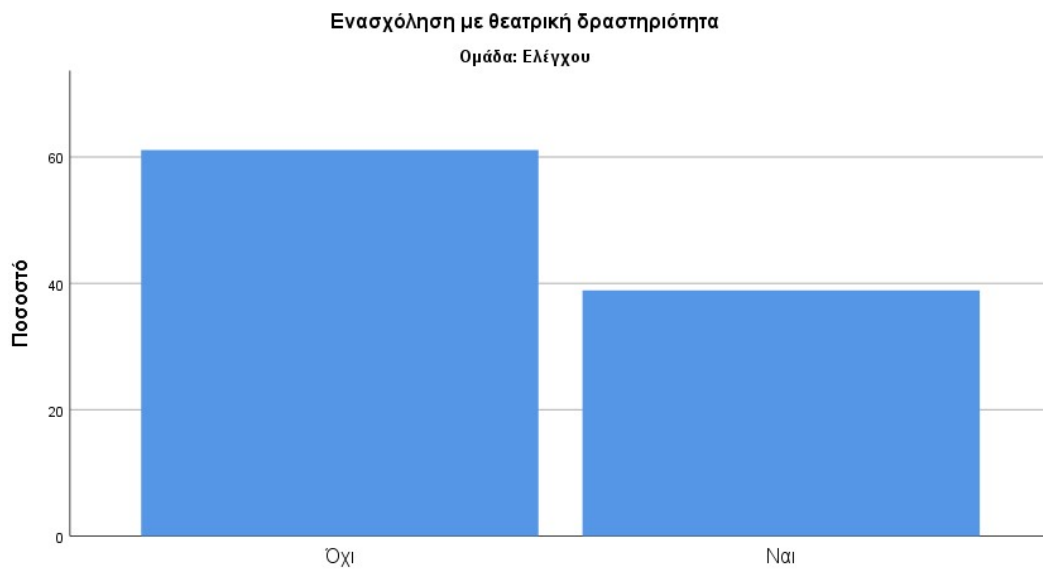
Πίνακας 3. Ενασχόληση με θεατρική δραστηριότητα

Ομάδα			Συχνότητα	Ποσοστό
Πειραματική		Όχι	11	61.1
		Ναι	7	38.9
		Σύνολο	18	100.0
Ελέγχου		Όχι	11	61.1
		Ναι	7	38.9
		Σύνολο	18	100.0

Γράφημα 4. Ενασχόληση με θεατρική δραστηριότητα (πειραματική ομάδα)



Γράφημα 5. Ενασχόληση με θεατρική δραστηριότητα (ομάδα ελέγχου)

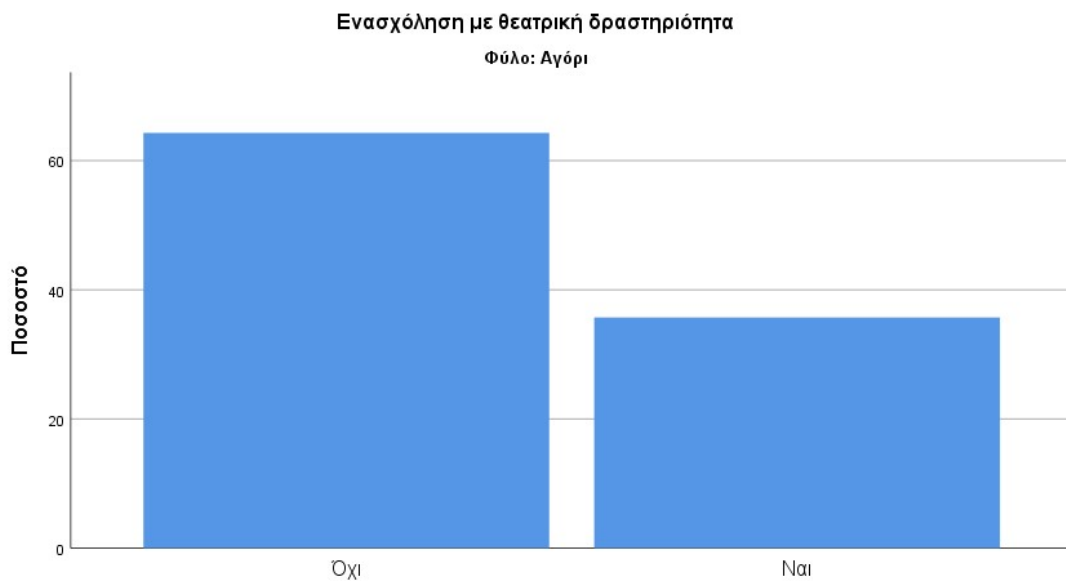


Η ανάλυση της ενασχόλησης των μαθητών με το θέατρο (πριν τις πειραματικές παρεμβάσεις) ως προς το φύλλο έδειξαν πως τα κορίτσια σε ποσοστό 40,9% έχουν ασχοληθεί με το θέατρο, ενώ τα αγόρια έχουν ασχοληθεί σε ποσοστό 35,7%.

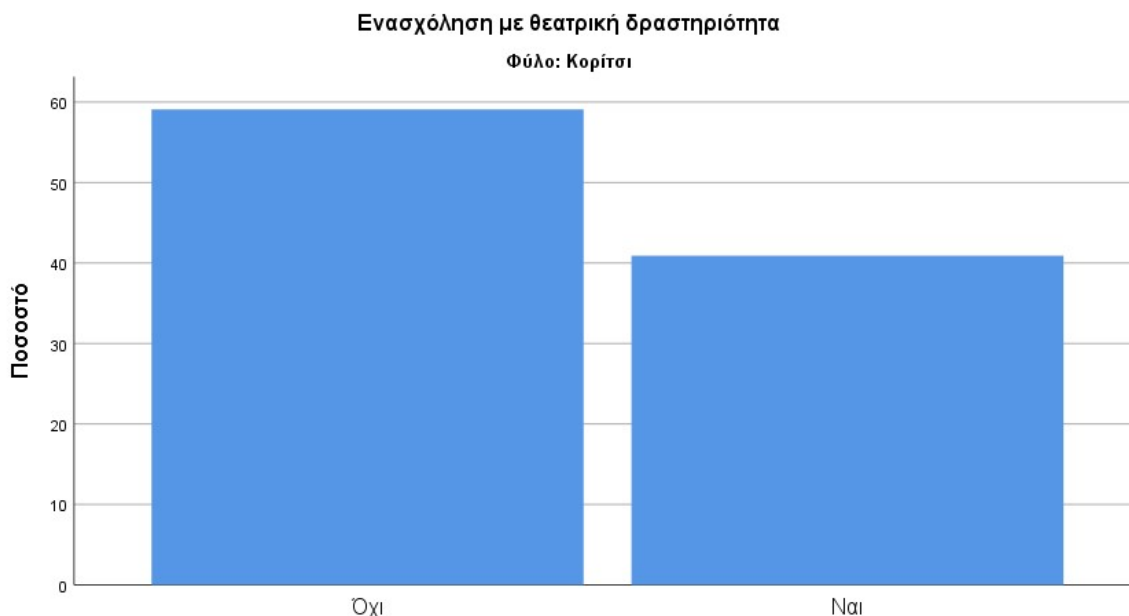
Πίνακας 4. Ενασχόληση με θεατρική δραστηριότητα ανά φύλο

Φύλο			Συχνότητα	Ποσοστό
Αγόρι		Όχι	9	64.3
		Ναι	5	35.7
		Σύνολο	14	100.0
Κορίτσι		Όχι	13	59.1
		Ναι	9	40.9
		Σύνολο	22	100.0

Γράφημα 6. Ενασχόληση με θεατρική δραστηριότητα (αγόρια)



Γράφημα 7. Ενασχόληση με θεατρική δραστηριότητα (κορίτσια)



3.1.2 Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο στην ελληνική εκδοχή του είναι ήδη σταθμισμένο με τον δείκτη εσωτερικής συνέφειας Cronbach Alpha, από τους Κασσωτάκη, Σιδηροπούλου – Δημακάκου & Παπαδάκου, (Δρόσος, 2011) με τιμές 0,76 για την πρώτη υποκλίμακα (έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης), 0,86 για τη δεύτερη υποκλίμακα (σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης), και 0,72 για την τρίτη υποκλίμακα (δυσκολία δέσμευσης).

Ο επανέλεγχος του ερωτηματολογίου πραγματοποιείται με τον δείκτη ελέγχου εσωτερικής συνέφειας Cronbach Alpha. Στον πίνακα 5, φαίνεται πως οι δύο υποκλίμακες του ερωτηματολογίου παρουσιάζουν βαθμό συνοχής 0,775 (βλ. πίνακα 6) η πρώτη, και 0,824 (βλ. πίνακα 7) η δεύτερη.

Για την τρίτη υποκλίμακα (δυσκολία δέσμευσης), το αποτέλεσμα ελέγχου του δείκτη εσωτερικής συνέφειας Cronbach Alpha, παρουσίασε χαμηλή τιμή, μόλις 0,498 (βλ. πίνακα 8). Μετά από αφαίρεση της ερώτησης 22, η τιμή εξακολούθησε να είναι χαμηλή, στο 0,546 (βλ. πίνακα 9 & 10). Μετά από αφαίρεση της ερώτησης 26, η τιμή παρέμεινε και πάλι κάτω

από το αποδεκτό όριο, που είναι η τιμή 0,6 (βλ. πίνακα 11 & 12). Με την αφαίρεση της ερώτησης 17, η τιμή ανέβηκε στο 0,599 αποδεκτό όριο για τον μικρό αριθμό δείγματος της παρούσας έρευνας (βλ. πίνακα 13 & 14).Οπότε στην υποκλίμακα 3, παραμένουν οι ερωτήσεις 9, 24, 25 (βλ. παράρτημα 2).

Πίνακας 5. Συνολικά αποτελέσματα ελέγχου Cronbach Alpha

Υποκλίμακες	Cronbach's Alpha	Ερωτήσεις
Έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης	0.775	13
Σύγχυση των ατόμων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	0.824	10
Δυσκολία δέσμευσης του ατόμου απέναντι σε μία επιλογή σχετικά με τις επαγγελματικές του επιλογές	0.599	3

Πίνακας 6. Αποτελέσματα ελέγχου Cronbach Alpha (έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.775	13

Πίνακας 7. Αποτελέσματα ελέγχου Cronbach Alpha (σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.824	10

Πίνακας 8. Αποτελέσματα ελέγχου Cronbach Alpha (δυσκολία δέσμευσης)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.498	6

Πίνακας 9. Τιμή δείκτη Cronbach Alpha μετά από αφαίρεση της ερώτησης 22

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Prin_Er9	13.72	7.692	.555	.249
Prin_Er17	14.28	11.178	.186	.484
Prin_Er22	13.08	12.193	.040	.546
Prin_Er24	13.97	10.771	.196	.482
Prin_Er25	13.94	8.968	.381	.375
Prin_Er26	13.22	11.149	.169	.492

Πίνακας 10. Τιμή δείκτη Cronbach Alpha μετά από αφαίρεση της ερώτησης 22

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.546	5

Πίνακας 11. Τιμή δείκτη Cronbach Alpha μετά από αφαίρεση της ερώτησης 26

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Prin_Er9	10.36	6.923	.506	.347
Prin_Er17	10.92	10.021	.171	.560
Prin_Er24	10.61	9.330	.228	.535
Prin_Er25	10.58	7.221	.487	.366
Prin_Er26	9.86	9.952	.161	.567

Πίνακας 12. Τιμή δείκτη Cronbach Alpha μετά από αφαίρεση της ερώτησης 26

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.567	4

Πίνακας 13. Τιμή δείκτη Cronbach Alpha μετά από αφαίρεση της ερώτησης 17

Item-Total Statistics

Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
7.14	5.152	.508	.344
7.69	7.761	.198	.599
7.39	6.930	.291	.540
7.36	5.780	.414	.438

Πίνακας 14. Τιμή δείκτη Cronbach Alpha μετά από αφαίρεση της ερώτησης 17

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.599	3

3.1.3 Έλεγχος κανονικότητας

Πραγματοποιείται έλεγχος κανονικότητας της κατανομής του ερευνητικού πληθυσμού, με χρήση του κριτηρίου Shapiro Wilk, καθώς ο πληθυσμός της έρευνα δεν ξεπερνάει τα 50 άτομα. Ως μηδενική υπόθεση (H_0) ορίζεται ότι το δείγμα μας ακολουθεί κανονική κατανομή και ως εναλλακτική υπόθεση (H_1), ότι το δείγμα μας δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται το 0,05.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου (βλ. πίνακα 15), όλες οι μεταβλητές εμφανίζουν τιμές πάνω από 0,05 ($p\text{-value} > \alpha = 0.05$), άρα δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι το δείγμα μας ακολουθεί κανονική κατανομή. Πότε θα χρησιμοποιήσουμε παραμετρικούς ελέγχους και συγκεκριμένα t-test ζευγαρωτών παρατηρήσεων.

Πίνακας 15. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro Wilk

Tests of Normality				
	Ομάδα	Shapiro-Wilk		
		Statistic	β.ε.	Sig.
Έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης (πριν)	Πειραματική	.948	18	.391
	Ελέγχου	.932	18	.208
Σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης (πριν)	Πειραματική	.972	18	.841
	Ελέγχου	.923	18	.145
Δυσκολία Δέσμευσης (πριν)	Πειραματική	.956	18	.523
	Ελέγχου	.912	18	.095
Έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης (μετά)	Πειραματική	.920	18	.131
	Ελέγχου	.900	18	.057
Σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης (μετά)	Πειραματική	.960	18	.593
	Ελέγχου	.923	18	.145
Δυσκολία Δέσμευσης (μετά)	Πειραματική	.931	18	.204
	Ελέγχου	.920	18	.130

3.1.4 Στατιστική ανάλυση ομάδας ελέγχου (σύγκριση πριν και μετά)

Πραγματοποιείται και για τις τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (πριν και μετά τις πειραματικές παρεμβάσεις), έλεγχος μέσω των όρων με το στατιστικό κριτήριο t test paired (για εξαρτημένα δείγματα) δεδομένου ότι μετά τον έλεγχο κανονικότητας (βλ.πίνακα 15) το δείγμα μας ακολουθεί κανονική κατανομή. Δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται το 0,05, ενώ οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου είναι α) η έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης, β) η σύγχυση των ατόμων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γ) η δυσκολία δέσμευσης του ατόμου απέναντι σε μία επιλογή σχετικά με τις επαγγελματικές του επιλογές.

Και για τις τρεις υποκλίμακες οι υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής:

H_0 : Δεν υπάρχει διαφορά στη μέτρηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις

H_1 : Υπάρχει διαφορά στη μέτρηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις

Όπως φαίνεται στον πίνακα 16, η τιμή p-value και για τις τρεις υποκλίμακες είναι μικρότερη από 0,05 άρα αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή υπάρχει

στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της μέσης βαθμολογίας πριν και μετά. Συγκεκριμένα και όπως φαίνεται από τον πίνακα 17 με τις μέσες τιμές, παρατηρείται πως η μέση διαφορά είναι θετική. Με άλλα λόγια υπάρχει μια αύξηση στη μέση βαθμολογία των 3 υποκλιμάκων τη χρονική στιγμή μετά την παρέμβαση.

Συμπεραίνουμε δηλαδή ότι στην ομάδα ελέγχου αυξήθηκε η έλλειψη αποφασιστικότητας, η σύγχυση στη λήψη απόφασης και η δυσκολία δέσμευσης. Με άλλα λόγια υπάρχει μια αύξηση στη μέση βαθμολογία των 3 υποκλιμάκων τη χρονική στιγμή μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 16. Ttest για ομάδα ελέγχου

Paired Samples Test ^a							
		Paired Differences			t	β.ε.	Σημαντ. (δίπλευρος)
		Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα Μέσου			
Ζευγάρι 1	Έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης (μετά) - Έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης (πριν)	.52991	.34085	.08034	6.596	17	.000
Ζευγάρι 2	Σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης (μετά) - Σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης (πριν)	.50556	.38726	.09128	5.539	17	.000
Ζευγάρι 3	Δυσκολία Δέσμευσης (μετά) - Δυσκολία Δέσμευσης (πριν)	.37037	.58174	.13712	2.701	17	.015

a. Ομάδα = Ελέγχου

Πίνακας 17. Μέσες τιμές

Descriptive Statistics						
Ομάδα		N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Πειραματική	Έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης (πριν)	18	1.38	3.31	2.4274	.59246
	Σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης (πριν)	18	1.50	3.80	2.6778	.59067
	Δυσκολία Δέσμευσης (πριν)	18	1.33	4.00	2.7963	.77661
	Έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης (μετά)	18	1.15	2.38	1.7393	.37512
	Σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης (μετά)	18	1.10	2.50	1.6889	.33412
	Δυσκολία Δέσμευσης (μετά)	18	1.00	3.33	2.4630	.68732
	N	18				
Ελέγχου	Έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης (πριν)	18	1.46	3.38	2.1624	.54768
	Σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης (πριν)	18	1.30	4.00	2.3278	.80718
	Δυσκολία Δέσμευσης (πριν)	18	1.00	4.67	2.3333	1.02899
	Έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης (μετά)	18	2.23	3.77	2.6923	.39927
	Σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης (μετά)	18	1.90	3.90	2.8333	.62214
	Δυσκολία Δέσμευσης (μετά)	18	1.67	4.00	2.7037	.76602
	N	18				

3.1.5 Στατιστική ανάλυση πειραματικής ομάδας (σύγκριση πριν και μετά)

Πραγματοποιείται και για τις τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (πριν και μετά τις πειραματικές παρεμβάσεις), έλεγχος μέσω των όρων με το στατιστικό κριτήριο t test paired (για εξαρτημένα δείγματα) δεδομένου ότι μετά τον έλεγχο κανονικότητας (βλ. πίνακα 15) το δείγμα μας ακολουθεί κανονική κατανομή. Δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται το 0,05, ενώ οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου είναι α) η έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης, β) η σύγχυση των ατόμων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γ) η δυσκολία δέσμευσης του ατόμου απέναντι σε μία επιλογή σχετικά με τις επαγγελματικές του επιλογές.

Και για τις τρεις υποκλίμακες οι υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής:

H_0 : Δεν υπάρχει διαφορά στη μέτρηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις

H_1 : Υπάρχει διαφορά στη μέτρηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις

Όπως φαίνεται στον πίνακα 18 η τιμή p-value και για τις τρεις υποκλίμακες είναι μικρότερη από 0,05 άρα αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της μέσης βαθμολογίας πριν και μετά. Συγκεκριμένα και όπως φαίνεται από τον πίνακα 17 με τις μέσες τιμές, παρατηρείται πως η μέση διαφορά είναι αρνητική. Με άλλα λόγια υπάρχει μια μείωση στη μέση βαθμολογία των 3 υποκλιμάκων τη χρονική στιγμή μετά την παρέμβαση.

Συμπεραίνουμε δηλαδή ότι στην πειραματική ομάδα μειώθηκε η έλλειψη αποφασιστικότητας, η σύγχυση στη λήψη απόφασης και η δυσκολία δέσμευσης. Με άλλα λόγια υπάρχει μια μείωση στη μέση βαθμολογία των 3 υποκλιμάκων τη χρονική στιγμή μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 18. T test για πειραματική ομάδα

Paired Samples Test ^a							
		Paired Differences			t	β.ε.	Σημαντ. (δίπλευρος)
		Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα Μέσου			
Ζευγάρι 1	Έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης (μετά) - Έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης (πριν)	-.68803	.28718	.06769	-10.165	17	.000
Ζευγάρι 2	Σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης (μετά) - Σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης (πριν)	-.98889	.37868	.08926	-11.079	17	.000
Ζευγάρι 3	Δυσκολία Δέσμευσης (μετά) - Δυσκολία Δέσμευσης (πριν)	-.33333	.47140	.11111	-3.000	17	.008

a. Ομάδα = Πειραματική

3.2. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

3.2.1 Ανάλυση παρεμβάσεων

Η ερευνήτρια πραγματοποιεί 12 παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος σε ομάδα εφήβων, που αποτελεί την πειραματική ομάδα με στόχο τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Η ομάδα αποτελείται από 18 μαθητές, 13 κορίτσια και 5 αγόρια, της Α λυκείου του Μουσικού σχολείου Πάτρας. Οι μαθητές είναι για τέταρτη χρονιά μαζί και έχουν πραγματικά υψηλή δυναμική ως ομάδα. Αυτή η έντονη σύνδεση μεταξύ των μαθητών οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία των βιωματικών μουσικών μαθημάτων αλλά και της καλλιτεχνικής φύσης του σχολείου. Όσον αφορά το μάθημα του επαγγελματικού προσανατολισμού, δεν προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, έτσι τα μέλη της πειραματικής ομάδας δεν έχουν κάποια προηγούμενη εμπειρία. Σχετικά με το μάθημα της θεατρολογίας, υπάρχει ως υποχρεωτικό μάθημα στο Μουσικό Γυμνάσιο και ως μάθημα επιλογής στο Λύκειο. Ωστόσο η πειραματική ομάδα δεν το διδάσκεται ως μάθημα επιλογής αυτή τη σχολική χρονιά.

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων έγινε με βάση τις παραπάνω παραμέτρους.

Ημερολόγιο Ερευνητή

1^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Στην πρώτη παρέμβαση η εμπυχωτρία, καλωσορίζει την ομάδα και ενημερώνει τους μαθητές για τον σκοπό της έρευνας αλλά και για το τι πρόκειται να ακολουθήσει στις συναντήσεις αυτές. Η ομάδα παρόλο τον ενθουσιασμό της στην ενημέρωση για τη συγκεκριμένη έρευνα, η αμηχανία είναι φανερή. Βέβαια αυτό είναι αναμενόμενο, δεδομένου ότι είναι η πρώτη φορά που οι μαθητές λαμβάνουν μέρος σε τέτοιο πρόγραμμα/δράση. Πριν από την έναρξη της πρώτης δράσης κρίνεται σκόπιμο να οριστεί το συμβόλαιο της ομάδας, το οποίο αποτελεί κατά έναν τρόπο δέσμευση για την εύρυθμη λειτουργία των εργαστηρίων αυτών.

Στη συνέχεια οι μαθητές λαμβάνουν το ερωτηματολόγιο και καλούνται να το συμπληρώσουν σε διάρκεια μισής ώρας. Η εμπυχωτρία υπογραμμίζει στα μέλη της ομάδας να απαντήσουν με ειλικρίνεια και τους διαβεβαιώνει για την ανωνυμία του.

Η πρώτη δράση αφορά την ενεργοποίηση στον κύκλο και είναι εμφανής η αμηχανία όλων. Ωστόσο είναι διακριτός και ο ενθουσιασμός στην πλειοψηφία της ομάδας. Αυτό πιθανότατα προκύπτει από το ότι βρίσκονται όρθιοι μέσα στην τάξη όπου συνήθως κάθονται στα θρανία και παθητικά λαμβάνουν πληροφορίες από το πρόσωπο αυθεντία, τον καθηγητή/τρια.

Έπειτα ακολουθεί δράση γνωριμίας σε ζευγάρια, «*το ταίρι μου, παρουσιάζει μια προσωπική μου ιστορία*». Μπορεί τα μέλη της ομάδας να γνωρίζονται χρόνια, ωστόσο με τον τρόπο αυτό τους δίνεται η ευκαιρία για μια πιο ουσιαστική επικοινωνία. Το γεγονός ότι αυτή η άσκηση είναι σε ζευγάρια, συμβάλλει στο να έχουν λιγότερη συστολή, καθώς μιλούν για τον εαυτό τους σε ένα άτομα και όχι στην ολομέλεια. Οι περισσότεροι φαίνονται να απολαμβάνουν ιδιαίτερα τη διαδικασία. Συμπεριφέρονται σαν να μην είχαν ποτέ τον χρόνο να κάνουν κάτι αντίστοιχο. Ακόμα, παρατηρείται ότι εκλαμβάνουν ως κάτι αρκετά αλλόκοτο και ασυνήθιστο στην ομάδα το ότι επιτρέπει ο καθηγητής να μιλούν μεταξύ τους για κάτι προσωπικό και όχι για το μάθημα. Ωστόσο δύο μαθητές δεν δείχνουν διαθεσιμότητα. Ένας εξ αυτών, έχει αποκτήσει την ταμπέλα του «*παραβατικού μαθητή*», οπότε και προσπαθεί να το επιβεβαιώσει με τη συμπεριφορά του. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή της εμπυχωτρίας στη δράση, έχει θετική επίδραση καθώς ενεργοποιεί και τους δύο αυτούς μαθητές. Κατά τη διάρκεια των εξιστορήσεων, όπου ο Α παρουσιάζει την ιστορία του Β και

αντίστροφα, τα μέλη δείχνουν ιδιαίτερη χαρά, ειδικά όταν ακούν από το ταίρι τους το δικό τους αφήγημα.

Η πρώτη παρέμβαση ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό. Η ομάδα είναι πιο χαλαρή πλέον και η αμηχανία έχει υποχωρήσει αρκετά. Με τη λήξη της παρέμβασης πολλοί μαθητές επιζητούν προσωπική επικοινωνία με την εμπυχωτρία. Κάποια από τα σχόλια είναι «*κυρία είναι πολύ ωραίο αυτό που κάνετε*», «*κυρία έχει πολύ ενδιαφέρον*», ενώ κάποιος ρωτάει «*κυρία γίνεται να το κάνουμε όλη τη χρονιά γιατί πραγματικά το χρειαζόμαστε*». Με άφθονο υλικό για σκέψη μέχρι την επόμενη συνάντηση και πολλά συναισθήματα, ολοκληρώνεται η πρώτη παρέμβαση.

2^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η εμπυχωτρία υποδέχεται τους μαθητές και φροντίζει να δημιουργηθεί χαλαρό και ασφαλές περιβάλλον για την ομάδα, χρησιμοποιώντας μουσική αλλά και μια καλή κουβέντα για τον καθένα ξεχωριστά.

Έπειτα ακολουθεί παιχνίδι συγκέντρωσης στοχεύοντας στο να είναι όλη η ομάδα συντονισμένη στο εδώ και στο τώρα. Η ομάδα χρειάζεται χρόνο μέχρι να συγκεντρωθεί και να εκλείψουν τα σχόλια. Παρόλα αυτά, μετά από λίγο δίνουν όλοι τον καλύτερο εαυτό τους με μια διάθεση να είναι ο ένας πιο γρήγορος και πιο καλός από τον άλλο.

Διατηρώντας τη συγκέντρωση της πρώτης άσκησης, η ομάδα προχωράει στη διερεύνηση με το «*τικ τακ*». Ενώ τα μέλη της ομάδας καλούνται να μοιραστούν ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους, κάτι το οποίο δεν θεωρείται εύκολο, απαντούν με εκπληκτική ταχύτητα και χαρακτηριστική σιγουριά. Κάποια από τα χαρακτηριστικά που ακούγονται είναι «*τελειομανής, φιλική, ντροπαλή, βαρεμάρα, πεισματάρα, ζωηράδα, κοινωνικός, ψυχαναγκαστικός, δημιουργική, οργανωτική, νευρικός*».

Η εμπυχωτρία στη συνέχεια χωρίζει σε ομάδες των τεσσάρων κάνοντας χρήση της εποχής όπου έχουν γεννηθεί και ζητάει να σκεφτούν βάσει των τεσσάρων χαρακτηριστικών που έχουν, ένα επάγγελμα στο οποίο αυτά τα χαρακτηριστικά ταιριάζουν περισσότερο. Έτσι προκύπτουν τα εξής: «*Γραμματέας, σχεδιαστής υψηλής ραπτικής, εκπαιδευτής σκύλων, δικηγόρος και μελισσοκόμος*». Οι ομάδες παρουσιάζουν το επάγγελμα τους άλλοι με ένα τραγούδι, άλλοι με παντομίμα και άλλοι με ένα ποίημα. Πολύ ενδιαφέρον είναι ότι οι μαθητές που έχουν επιλέξει το επάγγελμα του δικηγόρου, μέσα σε ελάχιστο χρόνο

δημιουργούν ένα χιουμοριστικό βίντεο. Η δημιουργικότητά τους ξεπερνά κάθε προσδοκία της εμψυχώτριας.

Η παρέμβαση κλείνει με πολλά, μοναδικά και ξεχωριστά χαμόγελα, με το παιχνίδι «αν μπορείς χαμογέλα μου». Ιδέες πλούσιες, καλή διάθεση και υψηλή ενέργεια τα χαρακτηριστικά της δεύτερης παρέμβασης.

3^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Σε αυτή τη συνάντηση η ομάδα στην πλειοψηφία της φαίνεται πλέον πολύ εξοικειωμένη με αυτό που κάνουμε, ενώ είναι φανερό η άνεση, η ηρεμία αλλά και η διαθεσιμότητά τους. Το γεγονός ότι το μάθημα αυτό διαφέρει από τη κλασική διδασκαλία άλλων μαθημάτων, φαίνεται να λειτουργεί θετικά, καθώς οι μαθητές δεν δείχνουν να βαριούνται καθόλου. Η πρώτη άσκηση, «να αλλάζει θέση όποιος» ενθουσιάζει και ενεργοποιεί την ομάδα, με την πλειοψηφία να αλλάζει θέση στην επιλογή «καλλιτεχνικά επαγγέλματα και δική μου επιχείρηση».

Η επόμενη δράση αποτελεί μια διερεύνηση των στερεοτυπικών κινήσεων που υπάρχουν για κάθε επάγγελμα, μέσα από παντομίμα. Ωστόσο παρατηρείται πως οι μαθητές ανταποκρίνονται με αρκετή φαντασία αλλά και ακρίβεια. Κατάφεραν όλες οι ομάδες να βρουν τα δοσμένα επαγγέλματα από την εμψυχώτρια, τα οποία είναι «νοσοκόμα, μαέστρος, δάσκαλος, σεφ». Ωστόσο η διαδικασία της παντομίμας, από άποψη κινησιολογίας, δεν είναι για όλους εξίσου εύκολη. Κάποιοι χρησιμοποιούν τα χέρια και το σώμα τους με μεγαλύτερη ευχέρεια και ακρίβεια σε σχέση με κάποιους άλλους. Παρόλα αυτά εξαιτίας της προσήλωσής τους στο στόχο, δεν ακούγονται αρνητικά σχόλια αυτοκριτικής.

Η κάθε ομάδα καλείται τώρα να κάνει μικρή έρευνα για το επάγγελμά της. Ο καθένας αναλαμβάνει να ερευνήσει μια παράμετρο. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ οι μαθητές είναι πολύ εξοικειωμένοι με το διαδίκτυο, δυσκολεύονται να αντλήσουν πληροφορίες ουσιαστικές. Φαίνεται να είναι ελλιπής η μέθοδος αναζήτησης, ενώ συχνά η εμψυχώτρια καλείται να βοηθήσει. Ενδεικτικά, κάποια σχόλια που ακούγονται στη δράση αυτή είναι τα εξής: «Κυρία δε ξέρω που να ψάξω», «κυρία μπορεί να μην είναι σωστά αυτά που βρήκα», «Λέω να πάρω τη βοήθεια του κοινού».

Κατά την παρουσίαση των δεδομένων σε μορφή συνεδρίου, οι μαθητές ανταποκρίνονται εξαιρετικά. Οι περισσότεροι έχουν αρκετά υψηλό status και μπαίνουν στον

ρόλο με μεγάλη ευκολία. Επίσης ακολουθούν ενδιαφέρουσες ερωτήσεις από τους ακροατές: «Έχει ενδιαφέροντα μαθήματα η συγκεκριμένη σχολή;», «τι εναλλακτικές έχεις σπουδάζοντας εκεί;», «στο εξωτερικό υπάρχουν καλύτερες προοπτικές;». Οι μαθητές απαντούν σαν να είναι πραγματικά ειδικοί! Απολαμβάνουν ιδιαίτερα το ρόλο του ειδικού - προσώπου αυθεντία. Βέβαια τα στοιχεία που παρουσιάζονται από τις ομάδες έχουν ελλείψεις, ωστόσο μια πρώτη επαφή με τη διαδικασία της αναζήτησης για κάτι που με ενδιαφέρει ολοκληρώνεται επιτυχώς.

Η συνάντηση αυτή ολοκληρώνεται γράφοντας ο καθένας μια λέξη/φράση για τη δράση μας. «Επιτυχία, όνειρο ζωής, εξέλιξη, στόχος», είναι μερικές από τις λέξεις που σφραγίζουν το ταξίδι μας αυτό.

4^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Τα μέλη της ομάδας καταφθάνουν στον χώρο χωρίς καμία καθυστέρηση. Ο ενθουσιασμός τους είναι ολοφάνερος. Κάποιοι κάνουν ερωτήσεις στην εμψυχώτρια σχετικά με τις δράσεις που θα ακολουθήσουν. «Κυρία τι θα κάνουμε σήμερα;», «είμαστε έτοιμοι για παιχνίδι!», είναι μερικά από τα σχόλια που ακούγονται.

Η ομάδα ενεργοποιείται με το παιχνίδι «κατή πατάτα», ενώ η εμψυχώτρια ζητάει να σκεφτούν ένα πρόσωπο που θαυμάζουν για την επαγγελματική του πορεία. Έπειτα να επικεντρωθούν σε ένα χαρακτηριστικό του ατόμου αυτού, το οποίο θεωρούν πως αποτέλεσε καθοριστικό ρόλο στην ανέλιξη του. Μερικά από τα χαρακτηριστικά που μοιράζονται με την ολομέλεια οι μαθητές είναι οι εξής: «Γνώσεις, πειθαρχία, δημιουργικότητα, εξυπνάδα, ταλέντο, ευελιξία, ενθουσιασμός, λεφτά». Η άσκηση κυλάει με ρυθμό, ενώ η πλειοψηφία των μελών, από τον πρώτο κιόλας γύρο, έχει σκεφτεί λέξη. Οι απαντήσεις τους φανερώνουν πως γνωρίζουν καλά το κλειδί της επιτυχίας στην καριέρα του ατόμου που θαυμάζουν.

Στη συνέχεια, οι μαθητές γίνονται ζευγάρια. Δεν αντιμετωπίζονται δυσκολίες σχετικά με τη δημιουργία των ζευγαριών. Το κάθε ζευγάρι συζητάει για τα πρόσωπα που θαυμάζουν και φτιάχνουν παγωμένες εικόνες που αποτυπώνουν τα πρόσωπα αυτά. Σε αυτό το σημείο κάποιοι ζητούν διευκρινίσεις για τις παγωμένες εικόνες, θεωρώντας πως αυτό που θα δείξουν μπορεί να είναι λάθος. Η εμψυχώτρια σχολιάζει πως δεν υπάρχει λάθος τρόπος και πως ο καθένας μπορεί να επιλέξει ό,τι ακριβώς τον εκφράζει. Έπειτα η ολομέλεια προσπαθεί να ερμηνεύσει την κάθε εικόνα. Εδώ οι μαθητές εμφανίζουν μεγάλη δεξιότητα. Η φαντασία

τους ενεργοποιείται και εκφράζουν πολύ ωραίες ιδέες και κοντά στην αλήθεια της κάθε εικόνας. Τα άτομα που έχουν επιλέξει οι μαθητές ως επιτυχημένα στο επάγγελμά τους, είναι διάσημοι αλλά και άτομα του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Έτσι φαίνεται πως λειτουργούν ως πρότυπα άτομα που έχουν άμεση επαφή π.χ. γονείς, φίλοι ή καθηγητές, αλλά και άτομα που έχουν διεθνή φήμη π.χ. ηθοποιοί, τραγουδιστές και επιστήμονες. Ενδεικτικά αναφέρονται μερικά από τα πρόσωπα αυτά: *«Αϊνστάιν, ΜπίλλιΆιλις, Φρίντα Κάλο, η δασκάλα της φωνητικής, ο θεός μου»*. Η δράση συνεχίζεται με τη δημιουργία ομαδικού πίνακα, αποτελούμενο από τις εικόνες της προηγούμενης δράσης. Απολαμβάνουν ιδιαίτερα που δημιουργούν κάτι ομαδικά, αλλά διατηρώντας τη δική τους ιδέα. Ωστόσο οι πιο τολμηροί παίρνουν πρώτοι θέση στη συνέχεια οι μαθητές που διακρίνονται από περισσότερη εσωστρέφεια και αγωνία για την εικόνα τους.

Η συνάντηση ολοκληρώνεται με τον καθένα να λέει *«ονειρεύομαι τη στιγμή που»*, χαρίζοντας έτσι στην ολομέλεια ένα στοιχείο των δικών του ονείρων. *«Ονειρεύομαι τη στιγμή που θα είμαι φοιτήτρια σε άλλη πόλη, που θα κάνω μόνο αυτό που αγαπάω, που θα παίζω σε μεγάλες συναυλίες, που θα είμαι ελεύθερος, που θα έχω τελειώσει το σχολείο, που θα έχω πετύχει τους στόχους μου, που θα έχουν τελειώσει οι πανελλήνιες»*. Αγωνία αλλά και δυναμισμό, φόβο και οπτιμισμό εκφράζουν τα όνειρά τους, δίνοντας στην εμπυχωτρία την ευκαιρία να συνειδητοποιήσει πόσο διαφορετικές ιδιοσυγκρασίες αποτελούν την ομάδα.

5^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Οι μαθητές προσέρχονται στον χώρο εμφανώς χαλαροί και απολύτως εξοικειωμένοι πλέον με την διαδικασία, βέβαια με κάποιες εξαιρέσεις. Η ανάγκη για επικοινωνία είναι έκδηλη, καθώς όλοι στην αρχή αποζητούν λίγο από τον χρόνο της ομάδας ώστε να μοιραστούν κάτι προσωπικό ή κάτι που τους απασχολεί. Έτσι στην αρχή δίνεται λίγος χρόνος προκειμένου όλα τα παιδιά να εκφράσουν την αγωνία τους ή τη χαρά τους, δηλαδή το συναίσθημα το οποίο είναι πιο έντονο στην παρούσα χρονική στιγμή. Αυτό είναι πολύ λειτουργικό ως προς την εξέλιξη της παρέμβασης καθώς η εμπυχωτρία γνωρίζει με τι ενέργεια έρχεται η ομάδα κάθε φορά.

Η ενεργοποίηση της ομάδας με τη χρήση της *«φρουτοσαλάτας»* επιτυγχάνεται αρκετά γρήγορα. Η ομάδα φαίνεται να διασκεδάζει ενώ ταυτόχρονα συγκεντρώνεται στο εδώ και το τώρα. Άτομα πιο εσωστρεφή μπαίνουν στο κέντρο χωρίς να προλάβουν να το συνειδητοποιήσουν και έτσι η συστολή δεν γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτή από την ομάδα. Όσοι

βρίσκονται στο κέντρο, συνήθως σχολιάζουν κάτι για τον εαυτό τους ή την εμφάνισή τους, κάνοντας έτσι φανερή την αγωνία για την εικόνα τους. Ενδεικτικώς αναφέρεται σχόλιο: *«Πω σήμερα είμαι χάλια!»* *«Εσύ είσαι σήμερα, εγώ είμαι κάθε μέρα χαχα! Τι να πω εγώ!»* Επίσης αφορμή για σχόλια αποτελούν οι λέξεις της φρουτοσαλάτας άνεργος, χαμηλόμισθος, και αφεντικό όπως: *«Α! ωραία είμαι αφεντικό τώρα, εμένα θα ακούτε!»*, *«αυτό το άνεργος, κάτι μου λέει ότι θα το κρατήσω και μετά το παιχνίδι»*, *«τι τα θέλεις τα λεφτά!»*.

Τα επαγγελματικά διλήμματα απαντιούνται με πολύ μεγάλη ταχύτητα από τους μαθητές, ενώ όλοι δείχνουν μεγάλη σιγουριά για την επιλογή τους. Επίσης γίνονται αποδεκτές όλες οι απόψεις. Για παράδειγμα στο δίλημμα α) *επάγγελμα που να σου αρέσει αλλά να παίρνεις χαμηλό μισθό ή β) έναπάγγελμα που δεν σου αρέσει αλλά να παίρνεις πολλά λεφτά*, οι περισσότεροι επιλέγουν το Α, ωστόσο φαίνεται να κατανοούν και αυτούς που επιλέγουν το Β. Μερικά από τα σχόλια είναι: *«Καλύτερα ψωμάκι με λαδάκι για πρωινό μεσημεριανό και βραδινό αρκεί να περνάς καλά στη δουλειά»*, *«Ναι κυρία όμως πόσο χαρούμενος μπορείς να είσαι όταν λες α! μου τελείωσαν τα λεφτά, δεν έχω να φάω!»*. Ακούγονται πολύ ενδιαφέρουσες απόψεις από τους μαθητές και είναι αξιοσημείωτο ότι δημιουργούν διάλογο με χαρακτηριστική ωριμότητα και εξαιρετικά επιχειρήματα. Αναφέρονται ενδεικτικά κάποια από τα διλήμματα των μαθητών: *«δουλειά που να σου αρέσει αλλά ο χώρος εργασίας είναι πολύ μακριά από το σπίτι σου ή δουλειά που δεν σου αρέσει αλλά ακριβώς δίπλα από το σπίτι σου;»*, *«μια δουλειά που σου αρέσει πάρα πολύ αλλά έχεις απαίσιους συναδέλφους ή μια δουλειά που δεν σου αρέσει αλλά με πολύ καλούς συναδέλφους;»*, *«δική σας δουλειά ή υπάλληλοι έχοντας αφεντικό»*. Στο δίλημμα *«δική σας δουλειά ή υπάλληλοι έχοντας αφεντικό»*, όλοι εκτός από έναν επιλέγουν το πρώτο, δηλαδή δική τους δουλειά. Αυτό είναι εντυπωσιακό και δίνει το στοιχείο ότι η ομάδα διακατέχεται από έντονη δημιουργικότητα και αυτοπεποίθηση.

Ακολουθεί διάδρομος συνείδησης με τη χρήση των διλημάτων της προηγούμενης άσκησης. Περνούν όλοι, ένας ένας από τον διάδρομο συνείδησης και οι τελευταίοι της κάθε γραμμής γίνονται οι πρώτοι της κάθε γραμμής. Φαίνεται ότι όποιος περνάει από τον διάδρομο κυριεύεται από την ένταση που βγάζουν οι λέξεις που ακούγονται. Ωστόσο διατηρούν τη δυναμική τους στάση, εκφράζοντας σιγουριά για τις θέσεις που στήριξαν στην προηγούμενη άσκηση.

Στη συνέχεια ακολουθεί αποφόρτιση της ομάδας με περπάτημα στον χώρο και μουσική. Η εμπυχωτρία ζητάει να σκεφτούν αυτό που θα κρατήσουν από τη συνάντηση και πιθανόν θα το σκεφτούν και αργότερα. Με τον ήχο του τυμπάνου, όποιος συναντάει κάποιον άλλο τον κρατάει από το χέρι και δημιουργείται ένας κύκλος.

Τέλος, η δράση «ο χτύπος της καρδιάς» με κλειστά τα μάτια ολοκληρώνει την παρέμβαση. Οι μαθητές δεν δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τον ρυθμό, δίνοντας την αίσθηση ότι η άσκηση τους είναι πολύ γνώριμη.

6^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η συνάντηση αυτή, βρίσκει την ομάδα ακόμα πιο έτοιμη για δράση. Στο παιχνίδι ενεργοποίησης φαίνεται αρκετά συγκεντρωμένη η ομάδα, ωστόσο κάποιοι δυσκολεύονται αρκετά να θυμηθούν τις οδηγίες του παιχνιδιού. Έτσι παίρνει αρκετό χρόνο έως ότου να μην γίνονται λάθη. Η ομάδα μετά από προσπάθεια καταφέρνει να βρει ρυθμό και ξεκλειδώνουν ακόμα και τα μέλη που στην αρχή δυσκολεύτηκαν.

Στη δράση «*δύο αλήθειες και ένα ψέμα*» που ακολούθησε, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αφενός χρησιμοποιούν πολύ δύσκολα παραδείγματα, δηλαδή αληθοφανή ψέματα και πολύ περίεργες αλήθειες, που σημαίνει πως έχουν κατανοήσει ακριβώς το παιχνίδι. Επίσης δείχνουν πολύ θάρρος, καθώς τα παραδείγματά τους, ενέχουν σημαντικές αλήθειες για αυτούς και από ότι φαίνεται δεν δυσκολεύονται να τις μοιραστούν με την ολομέλεια. Ωστόσο κάποια από τα μέλη που χαρακτηρίζονται από περισσότερη εσωστρέφεια, φαίνεται να δυσκολεύονται ακούγοντας κάποια από τα παραδείγματα των συμμαθητών τους και δείχνουν αμηχανία. Κάποιος μάλιστα ζήτησε να βγει έξω για νερό, αποφεύγοντας τη συμμετοχή στη δράση αυτή. Κρίνεται χρήσιμο από την εμπυχωτρία να αποσυμπιέσει την κατάσταση δείχνοντας πως δεν συμβαίνει τίποτα. Ο μαθητής επιστρέφει πιο ήρεμος.

Ακολουθεί η άσκηση «*μάντεψε ποιος*», όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να υποθέσουν το επάγγελμα του εικονιζόμενου στη φωτογραφία. Οι εικόνες είναι πολύ σημαντικών και πετυχημένων ανθρώπων από τον χώρο της επιστήμης, των τεχνών και της πολιτικής. Ωστόσο στην πρώτη όψη δεν είναι εύκολο να τους αναγνωρίσει κανείς. Παρόλα αυτά, οι μαθητές κατόρθωσαν να αναγνωρίσουν τους περισσότερους από τους εικονιζόμενους αφήνοντας την εμπυχωτρία άναυδη. Αναγνώρισαν τον πρωθυπουργό Αιθιοπίας ΆμπιΑχμεντ, λέγοντας «*αχ, τον έχω δει αυτόν, πήρε Νόμπελ ειρήνης*». Η εμπυχωτρία ρωτάει «*που τον έχεις δει;*» και η απάντηση είναι «*μου αρέσει πολύ να διαβάζω*

πολιτικά και ειδικά του εξωτερικού, όχι τα δικά μας». Ακόμα τους είναι γνωστή η πρώτη γυναίκα που διέσχισε τον Ατλαντικό ωκεανό, η Αμέλια Έρχαρντ. Με τη θέαση της φωτογραφίας ο μαθητής αναφέρει «α! η πρώτη γυναίκα πιλότος». Αυτή η άσκηση φανερώνει στην εμπυχωτρία ότι το γνωστικό επίπεδο της ομάδας, κατά πλειοψηφία είναι πολύ υψηλό. Οι αντιδράσεις στις περισσότερες από τις επόμενες φωτογραφίες είναι παρόμοιες. Σε ελάχιστες δεν βρήκαν το επάγγελμα του εικονιζόμενου προσώπου. Στο τέλος ένας μαθητής αναφέρει το εξής σχόλιο: «Κυρία είμαστε καλλιεργημένα παιδιά!», δείχνοντας έντονη αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμό.

Στη συνέχεια, ο καθένας επιλέγει τη φωτογραφία που τον εμπνέει περισσότερο, σχόλια των μαθητών που είναι αξιοσημείωτα είναι τα εξής: «Κυρία το θέμα είναι να ξέρεις τι θέλεις να κάνεις, αν ξέρεις, τότε θα βρεις τον τρόπο να το κάνεις», «υπάρχουν πολλοί που έχουν πετύχει πολύ σημαντικά πράγματα ακόμα και στην επιστήμη και δεν έχουν τελειώσει κανέναν πανεπιστήμιο», «αρκεί να βρεις σε τι είσαι καλός και να το εξελίξεις». Όλα τα σχόλια των μαθητών δείχνουν μεγάλη ωριμότητα και κάνουν παρατηρήσεις που δεν είναι αναμενόμενες.

Στην άσκηση χαλάρωσης κάνουν αστεία και δεν τους είναι εύκολο να συγκεντρωθούν και να μείνουν σιωπηλοί, ωστόσο το διασκεδάζουν αρκετά. Η εμπυχωτρία συγχάρει τους μαθητές και η συνάντηση ολοκληρώνεται με ένα χειροκρότημα από όλους για όλους!

7^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Οι μαθητές προσέρχονται με αρκετά υψηλή ενέργεια και τα πρώτα λεπτά περνούν με διάφορα σχόλια που δεν αφορούν τις δράσεις μας, αλλά τα σχολικά τεκταινόμενα και τις επιπτώσεις του covid 19. Ωστόσο η πρώτη δράση φέρνει την ομάδα στο εδώ και το τώρα σχετικά εύκολα. Απολαμβάνουν ιδιαίτερα τη στιγμή που μιλούν και όλη η ομάδα ακούει ενεργητικά. Είναι σημαντικό ότι οι μαθητές φαίνεται να έχουν μεγάλη ανάγκη την ενεργητική ακρόαση από τον περίγυρό τους, τουλάχιστον όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές μιλούν κάθε φορά όλο και πιο εύκολα για τον εαυτό τους στην ολομέλεια. Επίσης έκαναν πολύ εύκολα τη σύνδεση μεταξύ της συνήθειάς τους με κάποιο στοιχείο επαγγέλματος. Για παράδειγμα μια μαθήτρια αναφέρει «κυρία εγώ οπωσδήποτε θέλω να είναι όλα μου τα ντουλάπια τακτοποιημένα και τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα κάνω εκκαθάριση». Στην ερώτηση της εμπυχωτριάς για το αν μπορεί να το συνδέσει κάπως

αυτό το στοιχείο με τον επαγγελματικό κόσμο, η μαθήτριά απαντάει πολύ εύκολα. «Κυρία η καλή σχέση με την τάξη και η τακτοποίηση συνδέεται με πολλά επαγγέλματα και είναι σίγουρα βοηθητικό εργαλείο αν εργαστείς είτε ως καθηγητής σε πανεπιστήμιο, είτε ως διαχειριστής αποθήκης εταιρείας. Ακόμα και ως μουσικός μπορείς να το χρησιμοποιήσεις το στοιχείο αυτό».

Η επόμενη δράση «βόμβα – ασπίδα», ενεργοποιεί τους μαθητές σωματικά και νοητικά, ενώ τους είναι πολύ ευχάριστες οι δραστηριότητες με κίνηση στον χώρο. Ως «βόμβες» αναφέρονται από τους μαθητές οι εξής λέξεις: «Πανελλαδικές, βαθμοί, φοβίες, λάθος επιλογές, αποτυχία», ενώ ως ασπίδες αναφέρουν τις λέξεις «φίλοι, διάβασμα, οικογένεια, στόχος, προσπάθεια». Αυτό που καταδεικνύει η συνέχεια, είναι πως όλοι οι μαθητές συμφωνούν πως οι πανελλαδικές εξετάσεις είναι ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδιά τους, ενώ ως ασπίδα τους όλοι θεωρούν το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Η συγγραφή γράμματος στον εαυτό τους, δεν είναι τόσο ότι δυσκολεύει τους μαθητές, όσο ότι τους φορτίζει αρκετά συναισθηματικά, θετικά και αρνητικά. Κάποια μέλη της ομάδας φαίνεται ότι έχουν συγκινηθεί. Κάποιοι άλλοι αποφεύγουν να γράψουν πολλά και αρκούνται σε μερικές μόνο γραμμές.

Η ανάγνωση των γραμμάτων των συμμαθητών τους, φαίνεται να οξύνει την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους. Διαβάζουν με πολύ γρήγορο ρυθμό και φαίνονται ανυπόμονοι. Κάποιοι γελούν και κάποιοι κάνουν αστεία σχόλια όπως «θα ήθελα σε δέκα χρόνια να μπορώ να περάσω μια βόλτα από τις ζωές όλων», «μου δώσατε πολύ ωραίες ιδέες ρε παιδιά, θα το ξανασκεφτώ τελικά». Η συνάντηση ολοκληρώνεται με λίγο χρόνο σιωπής, κλείνοντας για λίγο τα μάτια και οραματιζόμενοι τις ζωές που διαβάσαμε στα γράμματα της ομάδας.

8^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Αφού οι μαθητές συγκεντρωθούν στον χώρο και πει ο καθένας κάτι για την ημέρα του, η εμπυχωτρία ζητάει από την ομάδα να θυμηθούν τα γράμματα που έγραψαν στην προηγούμενη συνάντηση. Να κάνουν το ταξίδι στον χώρο φυσικά και στον χρόνο νοερά. Όταν η εμπυχωτρία αγγίζει τους συμμετέχοντες, εκείνοι λένε το σημείο που πιστεύουν ότι θα βρίσκονται. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι πολλοί μαθητές αναφέρουν άλλες χώρες, δηλαδή θα ήθελαν να ζουν σε κάποια χώρα του εξωτερικού. Αυτό δηλώνει πως οι μαθητές θεωρούν ότι οι επαγγελματικές τους προοπτικές είναι καλύτερες σε μια άλλη χώρα.

Στην επόμενη δράση, καλούνται να δημιουργήσουν τίτλους και εικόνες για τα γράμματά τους βάσει αυτών. Οι δημιουργίες τους είναι ευφάνταστες, ενώ είναι χαρακτηριστική η άνεση στην κινησιολογία τους. Χαρακτηριστικοί είναι οι παρακάτω τίτλοι: «Μια Ελληνίδα που διαπρέπει στο Παρίσι», «Ζώντας το όνειρό μου», «Ένα πέρασμα από τον κόσμο όλο». Έπειτα χρησιμοποιούν τις εικόνες αυτές ως τρέιλερ μιας ταινίας, κάτι που αντιμετωπίζουν με ευκολία και άνεση, όπως επίσης και το να κάνουν το τρέιλερ ταινία, ζωντανεύοντας τις εικόνες. Τα παιδιά λειτουργούν πολύ ομαδικά και δεν μένει κανένας μαθητής χωρίς αρμοδιότητα. Οι μαθητές που δεν συμμετέχουν ως ηθοποιοί της ταινίας παίρνουν τον ρόλο του συντονιστή με μεγάλη επιτυχία.

Η αναζήτηση του κατόχου της κάθε ιστορίας είναι κάτι που δυσκολεύει την ομάδα. Δεν υπάρχει κοινή γνώμη αλλά παρόλα αυτά συμμετέχουν όλοι με αμείωτο ενδιαφέρον. Τα σχόλια δεν λείπουν, ειδικά από τους μαθητές οι οποίοι γενικότερα έχουν έντονη παρουσία σε όλες τις παρεμβάσεις. Ολοκληρώνοντας αυτή τη συνάντηση, η εμπυχώτρια κατανοεί ότι η ομάδα έχει ξεπεράσει κατά πολύ τις προσδοκίες της.

9^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Αυτή η συνάντηση ξεκινάει με πολύ κέφι. Οι μαθητές προσπαθούν να φτιάξουν μια σειρά βάσει της ημερομηνίας γέννησής τους. Τους δυσκολεύει ο συντονισμός, ωστόσο το γέλιο είναι άφθονο. Η μουσική υπόκρουση συνδράμει φυσικά στη διατήρηση της υψηλής ενέργειας. Τη δεύτερη φορά πρέπει να φτιάξουν την ίδια σειρά χωρίς λεκτική επικοινωνία, ωστόσο φαίνεται η μνήμη τους να τους βοηθάει ιδιαίτερα, ειδικά τα κορίτσια. Τα καταφέρνουν αρκετά καλά, δημιουργώντας σχεδόν σωστά τη σειρά που τους ζητήθηκε.

Στην επόμενη δράση όπου περπατούν ανάλογα με τη συνθήκη της εμπυχώτριας, παρατηρείται απουσία συγκέντρωσης και μιμήσεις των κινήσεων. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει γιατί οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν σε αυτό το επίπεδο σε κάποιο άλλο μάθημα και έτσι ξεπερνούν κάπως τα όρια, στην προσπάθειά τους να το απολαύσουν όσο το δυνατόν περισσότερο. Ωστόσο στην άσκηση με τα «status», φαίνεται να συγκεντρώνονται πολύ περισσότερο στην οδηγία που τους δίνεται. Η σειρά που φτιάχνουν είναι πολύ κοντά στη σωστή σύμφωνα με τους αριθμούς που είχαν. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της έντονης εκφραστικότητας που είχαν οι περισσότεροι, κάτι που βοήθησε ώστε να καταλάβει ο καθένας ποιον αριθμό έχει. Στην επόμενη φάση που αλληλεπιδρούν σύμφωνα με το επάγγελμα που είναι γραμμένο στο χαρτάκι το οποίο έχει ο καθένας στην πλάτη του, οι

αντιδράσεις είναι εξαιρετικά στερεοτυπικές. Για παράδειγμα στο επάγγελμα «δικηγόρος» αντιδρούν δείχνοντας ότι έχει μεγάλο κύρος, όπως και στο επάγγελμα του «γιατρού». Αντίθετα στο επάγγελμα «υπάλληλος σε σούπερ μάρκετ» ή «οδηγός λεωφορείου» με κάποια σχετική αδιαφορία και στα επαγγέλματα «καθαριστής» και «υπάλληλος σε καφετέρια» σχεδόν υποτιμητικά.

Στον αναστοχασμό, οι μαθητές που είχαν επάγγελμα με χαμηλό κοινωνικό status, είπαν πως δεν τους άρεσε και πως ένιωσαν άσχημα. Αντίστοιχα όταν είχαν επάγγελμα με υψηλό κοινωνικό status, ένιωθαν να κινούνται με μεγαλύτερη άνεση και δυναμισμό. Μερικά από τα σχόλια τους ωστόσο δείχνουν ότι δεν αποδέχονται αυτού τους είδους τις διακρίσεις. Παραθέτω ενδεικτικά μερικά από τα σχόλια των μαθητών: *«Κυρία όμως εγώ πιστεύω ότι οι καθαρίστριες δεν πρέπει να έχουν χαμηλό κοινωνικό status, γιατί οι καθαρίστριες είναι χρήσιμες και δεν είναι κακό να είσαι καθαρίστρια», «κυρία εγώ με τα κοινωνικά status δεν συμφωνώ γιατί είναι καπιταλιστικό φαινόμενο, στον κομμουνισμό είναι όλοι ίσοι», «συμφωνώ όμως στην κοινωνία μας δεν επικρατεί ισότητα και είναι καλό να μπαίνουμε στη θέση του άλλου», «όπως και να το κάνουμε παραπάνω δικαιώματα έχει ένας πολιτικός από έναν πολίτη ή ένας αστυνομικός».* Τα σχόλια του αναστοχασμού αποτελούν δείγμα της ωριμότητας της ομάδας, της οποίας τα μέλη κάθε φορά παίρνουν θέση όλο και πιο ανοιχτά. Η εμπυγχώτρια ευχαριστεί την ομάδα για την εποικοδομητική συζήτηση και τη διαθεσιμότητα όλων.

10^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Στη συνάντηση αυτή, η ομαδικότητα και η θετική στάση υπερισχύουν. Οι μαθητές δείχνουν ήρεμοι και έτοιμοι να δράσουν. Στην άσκηση με την παντομίμα, όπου δείχνουν το επάγγελμα της επιλογής τους, δρουν με φαντασία και κέφι. Η αλληλεπίδραση που έχουν οι συμμετέχοντες στις παρεμβάσεις με άξονα τον επαγγελματικό προσανατολισμό το διάστημα αυτό, φαίνεται πως έχει αρχίζει να τους επηρεάζει. Τα επαγγέλματα που παρουσιάζονται από τους μαθητές είναι ενδεικτικά τα εξής: *«Δάσκαλος, μουσικός, τεχνικός υπολογιστών, σκηνοθέτης ταινιών, διερμηνέας».* Στη δημιουργία δυναμικών εικόνων, στις λέξεις επαγγελματική επιλογή και αγορά εργασίας, παρόλο που οι περισσότεροι μαθητές δείχνουν αρκετά σίγουροι για την επιλογή τους, οι εικόνες που δημιουργούν φανερώνουν δυσκολία, ένταση και φόβο. Αυτό δηλώνει πως ακόμα και να έχουν πάρει μια απόφαση σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους, δεν σημαίνει ότι αυτή η διαδικασία είναι εύκολη ή

κάτι που δεν επιδέχεται αλλαγές. Κάθε άλλο οι μαθητές εξακολουθούν να έχουν αμφιβολίες και έντονη ανησυχία.

Η επόμενη δράση δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφραστούν μη λεκτικά, χρησιμοποιώντας χρώματα και ένα χαρτί. Δημιουργούν το πρόγραμμα της εβδομάδας τους, όπως το φαντάζονται ιδανικά, όταν πλέον θα βρίσκονται στον κόσμο της εργασίας. Οι μαθητές φαίνεται να θεωρούν κατά πλειοψηφία πολύ σημαντικό τον ελεύθερο χρόνο. Ωστόσο ο καθένας έχει χρησιμοποιήσει τα χρώματα πολύ διαφορετικά, δημιουργώντας τη μοναδική οπτική του για την καθημερινότητα όταν θα εργάζεται. Κάποιοι προτιμούν να έχουν ελεύθερο χρόνο το απόγευμα, ενώ άλλοι προτιμούν να εργάζονται αυτή την ώρα. Κάποιοι προτιμούν οι ελεύθερες μέρες να είναι το Σαββατοκύριακο σε αντίθεση με κάποιους που προτιμούν οι ελεύθερες ημέρες να είναι μέσα στην εβδομάδα. Οι συμμετέχοντες ευχαριστούν τον χρόνο αυτό και παρατηρούν το δημιούργημά τους σκεπτικοί. Η οπτικοποίηση τους προγράμματός τους φαίνεται να τους δημιουργεί ανάμεικτα συναισθήματα. Δεν φαίνονται σίγουροι για το τι ακριβώς θα ήθελαν. Αφού παρουσίασαν όλοι τις ζωγραφιές τους η ομάδα δημιουργεί κύκλο και ετοιμάζεται για την τελευταία της δράση.

Η συγκέντρωση από την προηγούμενη δράση λειτουργεί βοηθητικά για αυτή την άσκηση. Οι συμμετέχοντες κατάφεραν σχετικά σύντομα να βρουν ρυθμό και να μετρήσουν χωρίς ο ένας να μιλάει ταυτόχρονα με τον άλλο. Γενικά παρατηρείται ότι από τις πρώτες κιόλας παρεμβάσεις η ομάδα έχει πολύ καλή αντίληψη του ρυθμού. Με μια αίσθηση ικανοποίησης ολοκληρώνεται η συνάντησή μας, δίνοντας ραντεβού για την επόμενη εβδομάδα.

11^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η εμπυχώτρια καλωσορίζει τους μαθητές, δίνοντας έναν χαιρετισμό σε κάθε έναν ξεχωριστά. Τα παιδιά εκτιμούν αυτή τη στιγμή καθώς όλοι έστω για λίγο, νιώθουν μοναδικοί και σπουδαίοι. Η παρέμβαση ξεκινάει με μία άσκηση ρυθμού και συντονισμού. Οι συμμετέχοντες ξεκλειδώνουν γρήγορα και συγκεντρώνονται σε αυτό που κάνουμε. Δεν μιλούν μεταξύ τους και η ομάδα συντονίζεται μετά από λίγες προσπάθειες.

Οι επόμενες δράσεις στηρίζονται στο θέατρο φόρουμ και τα παιδιά καλούνται να δώσουν λύσεις σε διάφορες συνθήκες εργασίας όπου υπάρχει κάποια καταπίεση ή πρόβλημα. Αυτό που παρατηρείται είναι πως οι έφηβοι δείχνουν έντονο δυναμισμό και ίσως

κάποιες φορές οι λύσεις που προτείνουν μπορεί να θεωρηθούν και ριψοκίνδυνες. Ωστόσο ακούγονται διάφορες λύσεις και δείχνουν αρκετή αυτοπεποίθηση. Αναφέρεται για παράδειγμα μια εργασιακή συνθήκη και οι λύσεις που προτείνουν οι μαθητές: «Ένας εργοδότης ενημερώνει την υπάλληλό του ότι αυτή την εβδομάδα θα σχολάει μια ώρα αργότερα και εκείνη δεν ξέρει ποιος θα προσέχει το παιδί της εκείνη την ώρα», και οι μαθητές προτείνουν «όχι, δεν μπορώ να εργαστώ για μια ώρα παραπάνω, λυπάμαι πολύ, μπορώ να το κάνω μόνο αν έχω και το παιδί μου εδώ για αυτή την ώρα, κατανοώ ότι με χρειάζεστε αλλά μπορώ μόνο τις συγκεκριμένες ώρες, θα πληρωθώ την επιπλέον ώρα γιατί αλλιώς δεν μπορώ». Οι μαθητές θέλουν να πάρουν θέση, δεν δέχονται την αδικία και δείχνουν να μην αποδέχονται συμπεριφορές που είναι κατά του συμφέροντός τους. Βέβαια βρίσκονται σε μια ηλικιακή φάση όπου διακατέχονται από πολύ έντονα συναισθήματα και όχι τόσο ρεαλισμό.

Η ομάδα αποφορτίζεται με το παιχνίδι «ληγμένο γιαούρτι», όπου οι συμμετέχοντες δρουν πολύ ενεργά. Φαίνεται πως το παιχνίδι είναι μια διαδικασία που τους λείπει καθώς κατά κύριο λόγο απουσιάζει από τη σχολική ζωή. Κάθε φορά που η παρέμβαση έχει παιχνίδι χαίρονται πάρα πολύ. Οι περισσότεροι περιμένουν πως και πως να πάρουν το ρόλο του επαγγελματικού εμποδίου και του έξυπνου διευθυντή και ακολουθούν τους κανόνες από την πρώτη κιόλας φορά.

Η συνάντηση ολοκληρώνεται με μια λέξη από τον καθένα με μια στιγμή από αυτές που μοιράστηκε η ομάδα στην προτελευταία συνάντηση. Μερικές από τις λέξεις που χαρίζονται από τα μέλη της ομάδας είναι «χαρά, διεκδικώ, μοιράζομαι, παίζω, δεν φοβάμαι, κυνηγώ, μιλάω» και δίνουν τροφή για σκέψη σε όλους μας.

12^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η τελευταία συνάντηση ξεκινάει με πολύ κέφι και πολύ χορό. Οι συμμετέχοντες δημιουργούν τον δικό τους «τρελό χορό» με μοναδικές κινήσεις και πολύ ενέργεια. Όλοι μπαίνουν με σχετική άνεση στο κέντρο, ακόμα και οι πιο εσωστρεφείς της παρέας. Ο ρυθμός του τραγουδιού tunaktunak τους παρασύρει όλους.

Έπειτα η ομάδα, αφού χωριστεί σε 2 υποομάδες, δημιουργούν η καθεμία ένα τραγούδι για όλα όσα βιώσαμε στις συναντήσεις αυτές. Λόγω της φύσης του σχολείου οι μαθητές δείχνουν πολύ έμπειροι εδώ. Επίσης χρησιμοποιούν και μουσικά όργανα ενισχύοντας το αισθητικό αποτέλεσμα της δράσης αυτής. Παραθέτω κάποιους από τους στίχους των τραγουδιών που γράφτηκαν: «Μια μέρα ξαφνικά ήρθε άλλη μια κυρία, μας

άλλαξε τα πρωινά με λίγη παραπάνω φαντασία. Λύσαμε προβλήματα και άγχη της ζωής, ελπίζοντας στο αύριο, να γίνεις φοβερός διευθυντής», «τι τα θέλεις τα λεφτά, το παν είν' η χαρά, να ξυπνάς χορεύοντας chacha και να λες ωραία, πάω στη δουλειά». Τα παιδιά απολαμβάνουν τη δημιουργία τραγουδιού καθώς είναι πάνω στο στοιχείο τους. Σε δεύτερη φάση οι μαθητές δραματοποιούν τα τραγούδια τους, αποσπώντας από τους θεατές πολύ γέλιο και χειροκροτήματα. Και οι δύο ομάδες δημιουργούν πολύ ωραίο αποτέλεσμα και δουλεύουν ομαδικά καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης.

Η εμπυχώτρια μετά τις παρουσιάσεις ζητάει από τους συμμετέχοντες να γράψουν στο χαρτί μέτρου ότι θέλουν για τις δράσεις μας. Μια ευχή, μια λέξη ή μια εικόνα ως αποτύπωμα του εγχειρήματος αυτού. Οι μαθητές ζητούν από την εμπυχώτρια να συνεχίσουν τις συναντήσεις αυτές. Στην παρούσα έρευνα δεν θα συμπεριληφθούν παραπάνω παρεμβάσεις αλλά η εμπυχώτρια συνεχίζει τις παρεμβάσεις ως το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Ο κύκλος αυτών των παρεμβάσεων κλείνει με τον φύλακα, όπου οι καλύτερες λύσεις και ιδέες για την επαγγελματική τους πορεία βρίσκονται κρυμμένες στο θησαυροφυλάκιο του υπουργείου παιδείας. Το θησαυροφυλάκιο αυτό φυλάσσεται 24 ώρες το 24. Ωστόσο προσπαθούμε να το ανοίξουμε ελπίζοντας ότι όλοι από εδώ και στο εξής θα εργάζονται στο χώρο που επιθυμούν και όχι σε μια τυχαία επιλογή.

3.2.2 Συνεντεύξεις μαθητών

1. Τι γνωρίζεις για τις επαγγελματικές επιλογές που σε ενδιαφέρουν; (τόπος σπουδών, ειδικότητα, αποκατάσταση κτλ.)

Τουριστικά σαν ειδικότητα και τόπο δεν γνωρίζω ακόμα.

Μου αρέσει σίγουρα να συναναστρέφομαι με άλλους ανθρώπους(παιδιά και μεγάλους) και να τους προσφέρω βοήθεια. Θα ήθελα να είμαι σχετικά αυτόνομη στη δουλειά μου.

Θα ήθελα να σπουδάσω στην Αμερική και η ειδικότητα που με ενδιαφέρει είναι τεχνικός υπολογιστών, αγγλική φιλολογία, λέκτορας.

Έχω αποφασίσει πως θα πάω στη θετική κατεύθυνση (μέχρι στιγμής τουλάχιστον γιατί τελευταία έχω αρχίσει να σκέφτομαι και τη θεωρητική) ώστε να πάω Πολυτεχνείο που μου

φαίνεται πολύ ενδιαφέρον (ίσως πολιτικός μηχανικός ή κάτι τέτοιο). Εννοείται όμως έχω και ως επιλογή τη μουσικολογία που μου αρέσει παρά πολύ. Όπως και να έχει πάντως, θέλω να είναι κάτι δημιουργικό που να με αφήνει κάπως να εκφράζομαι.

Τίποτα ιδιαίτερο, αλλά θα μου άρεσε να περάσω κάπου στην Πάτρα αν είναι δυνατό.

Ενδιαφέρομαι για τη σχολή κινηματογράφου στη Θεσσαλονίκη, που απ' ό,τι γνωρίζω είναι μία πολύ καλή σχολή με οργάνωση και ενδιαφέρουσες ειδικεύσεις και προσανατολισμούς αλλά επίσης έχω ακούσει πως δεν υπάρχει άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, που προσωπικά δεν ανησυχώ πως δεν θα τα καταφέρω.

Γνωρίζω ότι θέλω να ασχοληθώ με τη μουσική αλλά δεν έχω αποφασίσει σε ποια πόλη θέλω να πάω.

Δεν ξέρω ακόμα τον τόπο αλλά με ενδιαφέρει η μουσικολογία.

Δεν ξέρω τον τόπο ή τις σπουδές που θα ακολουθήσω.

Δεν είμαι ακόμα απόλυτα σίγουρη στο τι θα ακολουθήσω, όμως έχω σκεφτεί κάποια παραδείγματα όπως το Βιολογικό τμήμα (στην Πάτρα) ή το Μουσικό τμήμα (στη Θεσσαλονίκη ή στην Κέρκυρα). Σκεφτόμουν το Μεταφραστικό τμήμα (στην Κέρκυρα) όμως, πρέπει υποχρεωτικά να έχεις φτάσει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο, lower τύπου στα Αγγλικά και ή στα Γερμανικά ή στα Γαλλικά.

Το επάγγελμα με το οποίο θέλω να ασχοληθώ είναι δασκάλα σε δημοτικό σχολείο. Θα ήθελα να σπουδάσω στο εξωτερικό, όμως επειδή οι συνθήκες δεν το επιτρέπουν θα μου άρεσε να σπουδάσω στην Κέρκυρα ή στην Κρήτη. Μπορεί να μην μου προσφέρει αρκετά χρήματα αλλά αφού μου αρέσει και είναι το όνειρο μου, θα το ακολουθήσω χωρίς να με εμποδίσει τίποτα.

Έχω αποφασίσει πως θέλω να γίνω μουσικός (και να ασχοληθώ και με το τραγούδι) και συγκεκριμένα να ασχοληθώ με την παραδοσιακή μουσική, όμως δεν έχω αποφασίσει σε ποια από τις σχολές που υπάρχουν θέλω να πάω. Όσον αφορά την αποκατάσταση από όσο έχω ακούσει από τους γύρω μου είναι λίγο δύσκολη ωστόσο πιστεύω πως σε αυτό τον κλάδο άμα

έχεις όρεξη για δουλειά μπορείς να κερδοφορείς ακόμη και αν το κράτος δεν σε στηρίζει, πράγμα που στη χώρα μας ισχύει πολύ.

Δεν γνωρίζω πολλά πράγματα αλλά ένα πλάνο που έχω είναι να περάσω σε κάποια σχολή, να πάω σε άλλη πόλη ή και χώρα για να σπουδάσω. Αν έμενα στην χώρα μου θα ήθελα να μείνω με κάποια φίλη μου και να έχουμε το δικό μας διαμέρισμα. Αν πήγαινα στο εξωτερικό θα ήθελα να πάω σε κολλέγιο, να μένω μαζί με αλλά άτομα ή με συγγενείς που έχω εκεί.

Γνωρίζω τόπο, τον προβλεπόμενο μισθό, την ειδικότητα φυσικά και περίπου τις συνθήκες εργασίας. Αστειεύομαι φυσικά, δεν έχω αποφασίσει ακόμα.

Έχω αποφασίσει ότι θέλω να ασχοληθώ με προγραμματισμό υπολογιστών. Δεν ξέρω σε ποια πόλη θα σπουδάσω. Αυτό που ξέρω είναι ότι μετά το πανεπιστήμιο θα συνεχίσω στο εξωτερικό.

2. Ποια βήματα σκέφτεσαι να κάνεις για να πετύχεις τους επαγγελματικούς σου στόχους;

Πανελλήνιες εξετάσεις και νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικές οι γνωριμίες που έχεις.

Δεν είμαι σίγουρος ακόμα, σίγουρα διάβασμα πάντως.

Διάβασμα αλλά και γνωριμίες γιατί χωρίς αυτές δεν πας μπροστά σε αυτή τη χώρα.

Έχω στόχο να διαβάσω και να είμαι συγκεντρωμένη στον στόχο μου. Πιστεύω στον εαυτό μου όποτε είμαι σίγουρη πως αν καταλήξω στο τι θέλω να κάνω σίγουρα θα κάνω ότι χρειαστεί για να το πετύχω.

Κυρίως διάβασμα και αφοσίωση.

Προετοιμασία στις ειδικεύσεις μου με σκοπό μετά το πτυχίο να είμαι έτοιμος να αρχίσω να ασχολούμαι επαγγελματικά με αυτό.

Να επικεντρωθώ από τώρα στα μαθήματα που με ενδιαφέρουν ώστε να ασχοληθώ με αυτό που μου αρέσει.

Να διαβάσω έτσι ώστε να καταφέρω να περάσω στη μουσικολογία και από εκεί και πέρα δεν έχω σκεφτεί.

Σκέφτομαι να ασχοληθώ με τον τομέα της μουσικής, λογικά σε άλλη χώρα.

Πρώτον θέλω να είμαι συγκεντρωμένη και να έχω μια καλή βαθμολογία. Δεύτερον θέλω να μάθω να είμαι ανεξάρτητη, και από του χρόνου το καλοκαίρι να βρω μία αξιοπρεπή δουλειά, να βγάλω δικά μου χρήματα και να μάθω να τα διαχειρίζομαι.

Αρχικά θα φροντίσω να διαβάζω σωστά ώστε να έχω καλούς βαθμούς. Επίσης ταυτόχρονα θα αποταμιεύω χρήματα ώστε να μπορέσω να πάω στο Πανεπιστήμιο της πόλης που θέλω και να κάνω εκεί όσα θέλω ενώ σπουδάζω.

Αρχικά έχω σκοπό να περάσω σε μία από τις σχολές Μουσικολογίας στη χώρα μας και έπειτα να μετακομίσω και κάποια μεγάλη πόλη (Αθήνα ή Θεσσαλονίκη) έτσι ώστε να γνωρίσω κόσμο και να συνεργαστώ με ανθρώπους που εκτιμώ μουσικά.

Να μετακομίσω σε άλλη χώρα που ίσως έχω περισσότερες ευκαιρίες για να πετύχω τους επαγγελματικούς μου στόχους.

Δεν έχω σκεφτεί καλά ακόμη. Σίγουρα η πορεία θα ξεκινήσει με τις πανελλήνιες.

Αρχικά, να ασχοληθώ όσο το δυνατόν μπορώ με τον προγραμματισμό μπάς και ξέρω κάτι πριν φύγω απ' το σχολείο. Να διαβάσω μαθηματικά και φυσική καλά.

3. Τι ακριβώς θα ήθελες να σου προσφέρει ένα επάγγελμα για να είσαι ικανοποιημένος/η;

Πέρα από την καλή οικονομική κατάσταση θέλω να είμαι χαρούμενη με αυτό που θα κάνω, να μου αρέσει να πηγαίνω καθημερινά με καλή διάθεση.

Θα ήθελα να με ευχαριστεί γενικά, να μου προσφέρει κάποιο οικονομικό ποσό ώστε να με διευκολύνει στη ζωή μου . Επίσης θα ήθελα να έχω γενικά ελεύθερο χρόνο.

Άνεση, φιλικό περιβάλλον, υψηλό μισθό και άμα είναι εύκολο να είναι στην Αμερική.

Πιο πολύ για έμενα μετράει να σου προσφέρει καλή ψυχολογία. Όταν πας σε κάποια δουλειά καθημερινά πρέπει να σε χαροποιεί ή τουλάχιστον να μην σε χαλάει. Αυτό συνήθως

βοηθάει και στο οικονομικό κομμάτι διότι όταν κάνεις κάτι που σου αρέσει θέτεις στόχους και θέλεις να το κάνεις καλά όποτε ελπίζεις να ανταμειφτείς αναλόγως.

Ένα ικανοποιητικό ποσό χρημάτων, αλλά κυρίως ευχαρίστηση.

Την επίτευξη των στόχων μου χωρίς να έχω ενοχλητικούς πάνω απ' το κεφάλι μου να μου επιβάλλουν και να μου υποδεικνύουν τι και πως να το κάνω.

Να είμαι χαρούμενος με αυτό που κάνω και να έχω έναν καλό μισθό.

Δεν είμαι σίγουρος για το επάγγελμα οπότε δεν έχω σκεφτεί παρακάτω.

Προσωπική ευχαρίστηση και χρήματα για τα απαραίτητα.

Το επάγγελμα που θα κάνω στο μέλλον θα ήθελα πρώτα από όλα να με κάνει χαρούμενη και να μην μου δημιουργεί άγχος. Μετά έρχονται όλα τα υπόλοιπα. Χρήματα, καλό επαγγελματικό περιβάλλον και καλό αφεντικό.

Θα ήθελα να μου προσφέρει νέες εμπειρίες και αναμνήσεις. Στο συγκεκριμένο επάγγελμα που έχω επιλέξει θα ήθελα να μάθω στα μικρά παιδιά τι είναι σωστό και τι λάθος. Να τους περάσω μηνύματα για τη ζωή και όχι μόνο. Να μαθαίνουν να ζουν την περιπέτεια και να νιώθουν τη μαγεία, να ξεπερνάνε τις δυσκολίες. Θα τους διδάξω όχι μόνο να είναι μορφωμένοι αλλά και πολιτισμένοι. Θα φροντίσω να είμαι η μητέρα τους και τότε θα είμαι ευτυχισμένη.

Σίγουρα το οικονομικό κομμάτι είναι κάτι το σημαντικό, ωστόσο αυτό που εγώ θέλω να μου προσφέρει το επάγγελμα μου στο μέλλον είναι ευχαρίστηση, γνωρίζοντας πως θα περάσω αρκετά μεγάλο τμήμα της ζωής μου δουλεύοντας θέλω η δουλειά που θα κάνω να με ευχαριστεί και να την κάνω με όρεξη. Να νοιώθω πως κάτι μου δίνει, και δεν αναφέρομαι στα υλικά.

Θα ήθελα να μου προσφέρει εμπειρίες, ελεύθερο χρόνο, καινούριες γνωριμίες και ίσως επαγγελματικά ταξίδια.

Αρκετή δουλειά αλλά όχι σκότωμα, δηλαδή να έχω αρκετή και ικανοποιητική δουλειά και έναν καλό μισθό για να μπορώ να πραγματοποιήσω ένα μεγάλο μου όνειρο, το να ταξιδέψω στον κόσμο. Θέλω η δουλειά μου να γίνεται και πρόκληση κάποιες φορές γιατί έτσι κι αλλιώς δεν έχει νόημα να έχεις μια δουλειά που να είναι το ίδιο βαρετή για όλη σου τη ζωή.

Πολλά λεφτά και την ικανοποίηση ότι κάτι έχω καταφέρει κάτι μόνος μου ή με άλλους.

4. Τι είναι αυτό που σε προβληματίζει περισσότερο, σχετικά με τον επαγγελματικό σου στόχο;

Δεν νομίζω ότι με προβληματίζει κάτι άπλα θέλω να μην μου δημιουργεί άγχος.

Αν θα μου αρέσει στο μέλλον.

Αν θα τα καταφέρω με τις σπουδές.

Αν θα βρω δουλειά με αυτό το επάγγελμα.

Μήπως δεν τον πετύχω.

Ο μεγαλύτερος μου φόβος είναι μήπως αποφασίσω κάτι αλλά καταλήξει να είναι λάθος επιλογή και μετά να νιώθω πως έκανα μια λάθος επιλογή στη ζωή μου η οποία επηρεάζει τα πάντα.

Φοβάμαι κυρίως δυο πράγματα. Το πρώτο είναι μήπως φτάσει ο καιρός που θα δίνω πανελλήνιες και δεν θα έχω αποφασίσει ακόμα με τι ακριβώς θα ήθελα να ασχοληθώ. Το δεύτερο είναι μήπως τελικά αποφασίσω τι θα ήθελα να κάνω αλλά τελικά δεν καταφέρω να περάσω εκεί που θα ήθελα.

Οι πανελλήνιες.

Αν θα καταφέρω να περάσω στην πόλη που θα επιλέξω.

Δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα.

Η πιθανότητα να μην τα καταφέρω.

Δεν είμαι σίγουρη τι πραγματικά μου ταιριάζει.

Αν θα μπορέσω να διοριστώ σε κάποιο σχολείο σε περιοχή που θέλω, εύκολα. Με προβληματίζει αν θα μπορέσω να βρω εύκολα δουλειά. Όμως τις ανησυχίες αυτές προσπαθώ να τις μειώσω, με τη σκέψη ότι θα μου άρεσε να ασχοληθώ ταυτόχρονα επαγγελματικά με τη μουσική. Να γίνω δασκάλα πιάνου. Θα μου άρεσε να δώσω και για αγγλική φιλολογία μαζί με

τα φιλολογικά. Δεν ξέρω σίγουρα αν γίνεται απλά την ιδέα μου την έδωσε άτομο της οικογένειάς μου και θα μου άρεσε να την ακολουθήσω.

Το οικονομικό ζήτημα. Καθώς ξέρω πως στη χώρα μας τα πράγματα είναι δύσκολα οικονομικά και πως δεν θέλω να φύγω στο εξωτερικό. Τα χρήματα που θα μου επιστρέφει η εργασία μου είναι ένα πράγμα που με ανησυχεί.

Αυτό που με προβληματίζει περισσότερο σχετικά με τον επαγγελματικό μου στόχο είναι ότι δεν ξέρω αν θα μπορέσω να περάσω σε κάποια σχολή με σχέση τα επαγγέλματα που μου αρέσουν και επίσης ότι δεν θα τα πάω καλά με το διάβασμα που θα έχουν.

Δεν είναι δύσκολο να αρχίσω τις σπουδές και να διοριστώ πιστεώ, οπότε δεν είμαι σίγουρη για το τι με δυσκολεύει.

Αυτό που με προβληματίζει είναι ότι δεν ξέρω αν τελικά θα μου άρεσε να δουλεύω σε μια εταιρία σαν ένα ρομπότ. Προτιμώ να φτιάξω μια δικιά μου μικρή εταιρία και ας αποτύχω παρά να δουλεύω σε μια άλλη.

5. Σου αρέσει που συμμετέχεις σε αυτό το project;

Ναι! Το λάτρεψα το πρότζεκτ.

Πάρα πολύ και σας ευχαριστώ για αυτήν την υπέροχη εμπειρία.

Μου αρέσει γιατί κάνουμε κάτι διαφορετικό.

Μου αρέσει αρκετά. Είναι σίγουρα πολύ πιο ωραίο από ότι περίμενα.

Είναι ωραία γιατί μαθαίνουμε με ευχάριστο τρόπο.

Πολύ! Μακάρι να υπήρχε και σε άλλα μαθήματα αυτός ο τρόπος.

Ναι, είναι ενδιαφέρον.

Ναι, πολύ περισσότερο από τα κανονικά μαθήματα.

Μου αρέσει τόσο που θα ήθελα να το κάνουμε όλη τη χρονιά.

Ναι! Η καλύτερη ώρα της εβδομάδας!

Αν και δεν το περίμενα, ναι πολύ!

Ναι, πολύ ωραία εμπειρία.

Σίγουρα ναι! Περνάμε καλά!

Αρκετά! Δε βαριέμαι όπως σε άλλα μαθήματα.

Είναι κάτι διαφορετικό και γι' αυτό μου αρέσει πολύ.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ–ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση αποτελεσμάτων – Άλλες έρευνες

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται με στόχο τη διερεύνηση του εκπαιδευτικού δράματος ως μέσο επαγγελματικού προσανατολισμού των εφήβων. Συγκεκριμένα ερευνάται η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη μεταβολή των δυσλειτουργικών σκέψεων σταδιοδρομίας που αφορούν τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων, σε επίπεδο αποφασιστικότητας, αυτοεκτίμησης, λήψης αποφάσεων και δυσκολίας δέσμευσης.

Για την πραγμάτωσή της επιλέγεται η πειραματική έρευνα με στοιχεία της έρευνας δράσης. Η συλλογή δεδομένων γίνεται με χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων και ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Στην έρευνα λαβαίνουν μέρος δύο τμήματα μαθητών της Α΄ λυκείου από το μουσικό σχολείο του νομού Αχαΐας. Το Α1 αποτελεί την ομάδα ελέγχου και το Α2 την πειραματική ομάδα. Η εμπυκώτρια πραγματοποιεί συνολικά 12 παρεμβάσεις στα πλαίσια του μαθήματος της ελεύθερης έκφρασης. Να σημειωθεί πως διδάσκει μαντολίνο σε μέρος των μαθητών του Α1 τμήματος, σε μικρές ομάδες, ενώ είναι η πρώτη φορά που διδάσκει συνολικά στο συγκεκριμένο τμήμα.

Στην έρευνα παίρνουν μέρος συνολικά 36 μαθητές, 18 (ποσοστό 50%) για την πειραματική ομάδα και 18 (ποσοστό 50%) για την ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα το 50% είναι κορίτσια και το 50% είναι αγόρια (9 κορίτσια, 9 αγόρια). Στην ομάδα ελέγχου το 72,2% είναι κορίτσια και το 27,8% είναι αγόρια (13 κορίτσια, 5 αγόρια).

Το 38,9% των μαθητών της πειραματικής ομάδας έχουν ασχοληθεί με κάποια δραστηριότητα που σχετίζεται με το θέατρο σε αντίθεση με το 61.1% που δεν έχει προηγούμενη εμπειρία με δραστηριότητα που σχετίζεται με το θέατρο. Στην ομάδα ελέγχου το ποσοστό είναι αντίστοιχο.

Η ανάλυση της ενασχόλησης των μαθητών με το θέατρο (πριν τις πειραματικές παρεμβάσεις) ως προς το φύλο έδειξαν πως τα κορίτσια σε ποσοστό 40,9% έχουν ασχοληθεί με το θέατρο, ενώ τα αγόρια έχουν ασχοληθεί σε ποσοστό 35,7%.

Ως ποσοτικό εργαλείο χρησιμοποιείται το «*Ερωτηματολόγιο σκέψεων για τη σταδιοδρομία – Ελληνική Έκδοχή*» το οποίο είναι κατάλληλο για έφηβους μαθητές, φοιτητές και ενήλικες και στόχο έχει την αναγνώριση δυσλειτουργικών σκέψεων σταδιοδρομίας. Ως

ποιοτικά εργαλεία χρησιμοποιούνται η συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο του ερευνητή, το φύλλο παρατήρησης και η συνέντευξη.

Η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας μετά τη συμμετοχή των μαθητών σε στοχευμένες παρεμβάσεις επαγγελματικού προσανατολισμού με τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος οδηγεί στα παρακάτω συμπεράσματα.

Οι μαθητές κατά την ενημέρωσή τους για το πρόγραμμα εκδήλωσαν ενθουσιασμό προς την εμπυχώτρια, δηλώνοντας την επιθυμία τους να συμμετέχουν στο πρόγραμμα, αλλά και τη χαρά τους που θα έχουν μια τόσο νέα καθηγήτρια.

Στα πρώτα μαθήματα η αμηχανία είναι φανερή καθώς οι μαθητές είναι η πρώτη φορά που λαμβάνουν μέρος σε τέτοιο πρόγραμμα/δράση. Ωστόσο είναι διακριτός ο ενθουσιασμός από την πλειοψηφία της ομάδας, κάτι που προκύπτει και από το γεγονός ότι πρώτη φορά βρίσκονται όρθιοι μέσα στην τάξη και αλληλεπιδρούν τόσο έντονα μεταξύ τους (συνήθως κάθονται στα θρανία και παθητικά λαμβάνουν πληροφορίες από το πρόσωπο αυθεντία, τον καθηγητή/τρια). Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια ενός μαθητή με την ολοκλήρωση της πρώτης παρέμβασης *«κυρία γίνεται να το κάνουμε όλη τη χρονιά γιατί πραγματικά το χρειαζόμαστε»*.

Τα μέλη της ομάδας αν και γνωρίζονται χρόνια φαίνεται πως υστερούν σε ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους. Στο τμήμα υπάρχουν μαθητές που δυσκολεύονται στη συγκέντρωση και είναι χαρακτηρισμένοι «ως παραβατικοί» ενώ επιδιώκουν να επιβεβαιωθούν με τη συμπεριφορά τους.

Οι μαθητές αν και δεν έχουν διδαχθεί το μάθημα του Σ.Ε.Π. παρουσιάζουν υψηλό γνωστικό επίπεδο και ανταποκρίνονται στα παιχνίδια ρόλων με ευρηματικότητα, φαντασία και ακρίβεια. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ οι μαθητές είναι πολύ εξοικειωμένοι με το διαδίκτυο, δυσκολεύονται να αντλήσουν πληροφορίες ουσιαστικές. Φαίνεται να είναι ελλιπής η μέθοδος αναζήτησης, ενώ συχνά η εμπυχώτρια καλείται να βοηθήσει. Ενδεικτικά, κάποια σχόλια που ακούγονται στη δράση αυτή είναι τα εξής: *«Κυρία δε ξέρω που να ψάξω»*, *«κυρία μπορεί να μην είναι σωστά αυτά που βρήκα»*, *«Λέω να πάρω τη βοήθεια του κοινού»*.

Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έδειξε πως οι μαθητές έχουν διαμορφωμένη άποψη για τις σπουδές τους και επίγνωση των βημάτων που απαιτούνται για να πετύχουν τους στόχους τους. Στην ερώτηση τι θα ήθελαν να τους προσφέρει το μελλοντικό τους επάγγελμα, έδειξαν ξεκάθαρη προτίμηση στο θετικό εργασιακό

περιβάλλον, σε αντίθεση με τις υψηλές απολαβές, τις οποίες επιθυμούν αλλά δεν θέτουν ως προτεραιότητα. Στην ερώτηση αν τους αρέσει η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα οι μαθητές στο σύνολό τους δήλωσαν ενθουσιασμένοι.

Στην ποσοτική ανάλυση για τον έλεγχο των μέσων όρων, αφού διαπιστώθηκε η κανονικότητα και για τις τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (έλεγχος ShapiroWilk) πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t_{test} paired.

Για την πειραματική ομάδα η τιμή στην πρώτη υποκλίμακα (έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης) είναι $p\text{-value}=0,00 < 0,05$. Για τη δεύτερη υποκλίμακα (σύγχυση των ατόμων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων) η τιμή $p\text{-value}=0,00 < 0,05$ και για την τρίτη υποκλίμακα η τιμή $p\text{-value}=0,08 < 0,05$. Η τιμή $p\text{-value}$ και στις τρεις περιπτώσεις είναι κάτω από 0,05, άρα αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση.

Και στις 3 υποκλίμακες συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της μέσης βαθμολογίας πριν και μετά και πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε πως η μέση διαφορά είναι αρνητική. Με άλλα λόγια υπάρχει μια πτώση στη μέση βαθμολογία των 3 υποκλιμάκων τη χρονική στιγμή μετά την παρέμβαση. Συμπεραίνουμε δηλαδή ότι στην πειραματική ομάδα μειώθηκε η έλλειψη αποφασιστικότητας, η σύγχυση στη λήψη απόφασης και η δυσκολία δέσμευσης.

Για την ομάδα ελέγχου η τιμή στην πρώτη υποκλίμακα (έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης) είναι $p\text{-value}=0,00 < 0,05$. Για τη δεύτερη υποκλίμακα (σύγχυση των ατόμων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων) η τιμή $p\text{-value}=0,00 < 0,05$ και για την τρίτη υποκλίμακα η τιμή $p\text{-value}=0,15 < 0,05$. Η τιμή $p\text{-value}$ και στις τρεις περιπτώσεις είναι κάτω από 0,05, άρα αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση.

Και στις 3 υποκλίμακες συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της μέσης βαθμολογίας πριν και μετά και πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε πως η μέση διαφορά είναι θετική. Με άλλα λόγια υπάρχει μια αύξηση στη μέση βαθμολογία των 3 υποκλιμάκων τη χρονική στιγμή μετά την παρέμβαση. Συμπεραίνουμε δηλαδή ότι στην ομάδα ελέγχου αυξήθηκε η έλλειψη αποφασιστικότητας, η σύγχυση στη λήψη απόφασης και η δυσκολία δέσμευσης.

Καταλήγοντας θα λέγαμε ότι η αρχική υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώθηκε. Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλλει θετικά στον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων αποτρέποντας τις δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας. Συγκεκριμένα και

σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλλει θετικά στην έλλειψη επαγγελματικής αποφασιστικότητας και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των έφηβων μαθητών. Ακόμα, το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλλει στη μείωση της σύγχυσης στη διαδικασία λήψης απόφασης επαγγελματικού προσανατολισμού των εφήβων ενώ οι παρεμβάσεις με τη χρήση τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος μπορούν να μειώσουν τη δυσκολία δέσμευσης σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και αντίστοιχες έρευνες. Οι Καλούρη, Μπότου και Τσέργας (2013: 366), πραγματοποιώντας βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με τη συμβολή των τεχνών στην επαγγελματική συμβουλευτική, καταλήγουν πως οι τέχνες και οι παρεμβάσεις με δημιουργικές μεθόδους, *«ενισχύουν την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή και την άμεση αυθεντική σχέση με τον εαυτό, αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής σχέσης»*. Η Ζουρνά (2013: 325) πραγματοποίησε πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού με τεχνικές Ε.Δ. σε Λύκειο της Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, οι μαθητές μετά το πρόγραμμα δήλωσαν πως ανέπτυξαν αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία, ανακάλυψαν τα πραγματικά τους ενδιαφέροντα, έμαθαν να διεκδικούν και μπόρεσαν να εκφραστούν δημιουργικά. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει η έρευνα των Ongetal., (2020) σε έφηβους μαθητές από πέντε διαφορετικά γυμνάσια σε τρεις διαφορετικές πολιτείες της Μαλαισίας. Συγκεκριμένα οι μαθητές μετά από παρεμβάσεις Ε.Δ. προσανατολισμένες στον Σ.Ε.Π. ανέπτυξαν θάρρος, αυτοπροβληματισμό, βελτίωση στην ικανότητα λήψης αποφάσεων, ενίσχυση της κριτικής σκέψης, ανάπτυξη της συνεργατικότητας, της δημιουργικότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας – Μελλοντικές προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση της επίδρασης του Εκπαιδευτικού Δράματος ως μέσο επαγγελματικού προσανατολισμού των εφήβων. Παρότι αποτελεί μια ολοκληρωμένη μελέτη με μεικτές μεθόδους και συνδυασμό εργαλείων, αναμφισβήτητα υπάρχουν κάποιες αδυναμίες και περιορισμοί.

Ο βασικότερος περιορισμός, που αποτελεί συνέπεια των συνθηκών που επέβαλαν τα νέα δεδομένα με την πανδημία του covid 19, αφορά στην επιλογή του δείγματος. Η

κινητικότητα στις σχολικές μονάδες δεν ήταν δυνατή και η τυχαία δειγματοληψία ήταν ανέφικτη.

Σημαντικό επίσης περιορισμό αποτελεί το μέγεθος του δείγματος που είναι μόλις 18 για την πειραματική ομάδα και 18 για την ομάδα ελέγχου, καθιστώντας την εξαγωγή γενικευμένων αποτελεσμάτων ανέφικτη.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι το επίπεδο των μαθητών των μουσικών σχολείων είναι ήδη αρκετά υψηλό, καθώς η φύση του συγκεκριμένου σχολείου προωθεί την καλλιτεχνική παιδεία και αναπτύσσει την αισθητική αντίληψη των μαθητών. Επιπροσθέτως, η θεατρική αγωγή συμπεριλαμβάνεται στο αναλυτικό τους πρόγραμμα, κάτι που δε συμβαίνει στα υπόλοιπα σχολεία της γενικής αγωγής.

Εξίσου βασικό περιορισμό αποτελεί η διάρκεια των παρεμβάσεων, καθώς η ερευνήτρια είχε στη διάθεσή της μόνο μία διδακτική ώρα.

Μια μελλοντική πρόταση αποτελεί η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και τυχαία δειγματοληψία ώστε να γίνει δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων και η συσχέτιση των αποτελεσμάτων.

Επίσης θεωρείται σκόπιμο το μάθημα του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού να διδάσκεται σε όλα τα λύκεια και το εκπαιδευτικό δράμα να βρει τη θέση που του αξίζει σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Απώτερος κοινός στόχος για όλους τους εφήβους, είναι η προετοιμασία για την εισαγωγή στον κόσμο των μεγάλων και η ανάληψη του ρόλου του ενήλικου (Παρασκευόπουλος, 1985: 148). Η περίοδος σχολικής φοίτησης των μαθητών κατά την ύστερη εφηβεία, λειτουργεί ουσιαστικά ως συνδεδετικός κρίκος μεταξύ της σχολικής και επαγγελματικής ζωής. Η απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων οδηγούν τον έφηβο στις ενσυνείδητες επιλογές του και σε αυτό που ο Παρασκευόπουλος (1985: 147) αποκαλεί *«αποσαφήνιση του σχεδίου ζωής»*.

Σε ένα γνωσιοκεντρικό και βαθμοθηρικό σχολικό περιβάλλον οι μαθητές στερούνται πληθώρα ερεθισμάτων από την απουσία των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015), *«η τέχνη μπορεί να υποστηρίξει και να εμπνεύσει το σύγχρονο σχολείο, για να εκπαιδεύσει τους μαθητές ως ελεύθερες προσωπικότητες, να τους μυήσει στην πολυπλοκότητα της πραγματικότητας και να τους καταστήσει ικανούς στην αποτίμηση των παραμέτρων του σύγχρονου κόσμου, καλλιεργώντας τη γνώση, την ευαισθησία, την κρίση, τη δημοκρατική και κοινωνική τους συνείδηση»*.

Το εκπαιδευτικό δράμα λοιπόν, ενισχύει την αποκλίνουσα σκέψη, την ανάληψη πρωτοβουλιών και επιτρέπει στον μαθητή να πειραματιστεί, να εξερευνήσει τον κόσμο και να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες είναι χρήσιμες για την προσωπική του έκφραση, την ενσυνείδητη επαγγελματική επιλογή του, αλλά και στον επιτυχημένο τρόπο αξιοποίησής τους μέσα σε οποιαδήποτε επαγγελματικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε ότι όπως σε όλα τα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, έτσι και στον τομέα του επαγγελματικού σχολικού προσανατολισμού, η είσοδος του εκπαιδευτικού δράματος δύναται να αποτελέσει δημιουργική διέξοδο για τις ανησυχίες των μαθητών και για τα επαγγελματικά αδιέξοδα που πρόκειται να συναντήσουν.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Αγνή, Β., & Παπάνης, Ε. (2007). *Ο επαγγελματικός προσανατολισμός*. Ανάκτηση από: https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1363/papanis_epaggelmatiko_srposnatolismos.pdf (Τελευταία ανάκτηση 9/3/2021).
- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). *Observational techniques*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: SagePublications.
- Αλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, J., & Niles G. S. (2008). *Βασικές αρχές επαγγελματικής συμβουλευτικής. Διαδικασίες και τεχνικές. Τεχνικές* (Μτφ. Α. Αδαμοπούλου, Φ. Βλαχάκη & Σ. Δουλάμη). Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π. (Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού), Rosili.
- Andersen, C. (2004). Learning in "as-if" worlds: Cognition in drama in education. *Theory into Practice*, 43(4), 281-286.
- Αρβανιτά, Α. & Παπαϊωάννου, Μ. (2015). Διερευνώντας τα αίτια του ανεπίσημου φαινομένου γονεϊκής επιλογής σχολείου (ΓΕΣ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ανακοίνωση. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επίμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή* (σσ. 209-219). Αθήνα 19-21 Ιουνίου 2015. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Arieli, B. (2007). *The integration of creative drama into science teaching*. Ph.D. Dissertation, Kansas State University, United States-Kansas.

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Austin, R. K., Wagner, B., & Dahl, D. (2003). Reducing negative career thoughts in adults. *International Journal of Disability Community and Rehabilitation*, 2(2), 25-37.
- Βάζος, Γ. (1983). *Εκτιμήσεις και προοπτικές απασχόλησης στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΟΑΕΔ.
- Βαλκάνος, Ε., Μάρδας, Γ. & Μάρδας, Ν.Μ. (2013). Η συμβουλή του επαγγελματικού προσανατολισμού και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην απασχόληση και την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη (η επίδραση της κρίσης στα εν λόγω μεγέθη). *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 101, 33-51.
- Balfour, M. (2009). The politics of intention: Looking for a theatre of little changes. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(3), 347-359.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2010). Literacy as a social practice. *Langage et Société*, 3, 45-62.
- Bechtold, P. (2003). *All the world's a stage: Using theatre in career counseling*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED480498>, (Τελευταία ανάκτηση 17/2/2021).
- Bergren, M., Cox, M., & Detmar, J. (2002). *Improvise this: How to think on your feet so you don't fall on your face*. New York: Hyperion.
- Blacking, J. (1981). *Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας* (μτφρ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Blatner, A. (2000). *Foundations of psychodrama*. New York: Springer.

- Βλαχάκη, Φ. (2013). Προοπτικές και προκλήσεις για τη δια βίου συμβουλευτική σταδιοδρομίας στην Ευρώπη μέχρι το 2020. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 101, 59-69.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*, 24(3), 151-157.
- Bolton, G. M. (1997). *A conceptual framework for classroom acting behavior*. Doctoral dissertation, Durham University, United Kingdom.
- Bolton, G. (2007). *A history of drama education: A search for substance*. In *International handbook of research in arts education* (pp. 45-66). Springer, Dordrecht.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. McGraw-Hill Education (UK), United Kingdom.
- Γαλάνη, Μ. (2010). *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού παιχνιδιού*. Αθήνα: Έλλην.
- Coggin, P. A. (1956). *Drama and education: An historical survey from Ancient Greece to the present day*. New York: Thames and Hudson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (5^η έκδ.) (Μεταφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Council of the European Union. (2008). *Council resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Brussels: EU.
- Crozat, P., & Kloss, J. D. (1979). Intensive community treatment: An approach to facilitating the employment of offenders. *Criminal Justice and Behavior*, 6(2), 133-143.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.

- Υ.Α. Αριθ. 21072α/Γ2 (ΦΕΚ 303/Β/13-3-2003): Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού- Γυμνασίου. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/prok_ekp_ylkou_03/fek303.pdf(Τελευταία ανάκτηση 20/1/2021).
- Δεσύπρη, Α. & Μέλλον, Ρ. (2013). Ένας κοινός μηχανισμός για πέντε μορφές επαγγελματικής αναποφασιστικότητας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 101*, 87-119.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1997). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Davidson, J. W., & Good, J. M. M. (2002). Social and musical co-ordination between members of a string quartet: an exploratory study. *Psychology of Music, 30*(2), 186-201.
- Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics, 132*(4), 1593-1640.
- Δρόσος, Ν. (2011). *Επαγγελματική ωριμότητα και λήψη επαγγελματικής απόφασης εφήβων διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων*. Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Ψυχολογίας.
- Dryden, W., (1979). Rational-emotive therapy and its contribution to careers counselling. *British Journal of Guidance and Counselling, 7*(2), 181-187.
- Εμβλωτής, Α., Κατσή, Α. & Σιδέρης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Εμπάθεια. (1972). Στο *Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών Unesco* (τ. 1^{ος}, σσ. 228-229). Αθήνα: Ελληνική Παιδεία Α.Ε.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance in to lifelong learning strategies*. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ%3AC%3A2008%3A319%3A0004%3A0007%3AEN%3APDF> (Τελευταία ανάκτηση 20/1/2021).
- Ζουρνά, Χ. (2013). Το εκπαιδευτικό δράμα ως βιωματική μέθοδος στη δια βίου συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 101, 32-36.
- Ζουρνά, Χ., & Παπαβασιλείου, Ι. (2019). Εκπαιδευτικό δράμα: Μια καινοτόμος βιωματική μέθοδος στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Στο Σ.Χ. Πανταζής, Ε.Π. Μαράκη, Γ.Ε. Στριλιγκάς, Ε.Δ. Μπελαδάκης, Ι.Α. Τζωρτζάκης & Χ.Ε. Αρβανίτης (Επιμ.), Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, *Η διεπιστημονικότητα ως γνωστική, εκπαιδευτική και κοινωνική πρόκληση* (Τόμος Β') (σσ. 298-307). Ηράκλειο 5-7 Απριλίου 2019. Ηράκλειο: Ι.Α.Κ.Ε.
- Gaffen, L. (1999). Following Comenius: Drama education in the Czech Republic. *Perspectives Journal British Council*, 9, 34-37.
- Garvey, C. (1977). Play with language and speech. In S. Ervin-Tripp, & C. Mitchell-Kernan (eds), *Child discourse* (pp. 27-47). New York: Academic Press.
- Gay, G., & Hanley, M. S. (1999). Multicultural empowerment in middle school social studies through drama pedagogy. *The Clearing House*, 72(6), 364-370.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). Internet-based versus paper-and-pencil assessment: Measuring career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 9(4), 397-416.

- Goldstein, W. M., & Hogarth, R. M. (1997). Judgment and decision research: Some historical context. In W. M. Goldstein & R. M. Hogarth (Eds.), *Cambridge series on judgment and decision making. Research on judgment and decision making: Currents, connections, and controversies* (pp.3–65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gregory, J. (2002). Principles of experiential education. In P. Jarvis (Ed.), *The theory & practice of teaching: School and beyond in the learning society* (pp. 94-107). New York: Routledge.
- Guichard, J., Pouyaud, J., De Calan, C., & Dumora, B. (2012). Identity construction and career development interventions with emerging adults. *Journal of Vocational Behavior, 81*(1), 52-58.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior, 1*(1), 3-14.
- Gül, E., & Gücüm, E. B. (2015). Creative drama applications as complementary for constructivist approaches for science courses: Teacher and student's evaluations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174*(2015), 2043-2050.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Vol. II). New York: D. Appleton and Company.
- Hallam S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 28*(3), 269-289.

- Hallam, S. (2015). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της ΕΕΜΕ, *Μουσικός γραμματισμός, Τυπικές και άτυπες μορφές διδασκαλίας και μάθησης* (σσ. 39-62). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27(1), 71-83.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 119–133.
- Hearne, L. (2010). Progression measurement in adult guidance in Ireland: A contested discourse. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 13-28.
- Heathcote, D. (1983). Learning, knowing, and languaging in drama: An interview with Dorothy Heathcote. *Language Arts*, 60(6), 695-701.
- Hendy, L. D. & Toon, L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Buckingham: OpenUniversityPress.
- Ηλιάδης, Ν. (1988). *Η εκλογή του επαγγέλματος*. Αθήνα: Ίων.
- Hodges, D.A. & Haack, P.A. (1996). The influence of music on behavior. In D.A. Hodges (Ed), *Handbook of music psychology* (pp.460-555). San Antonio: IMR Press.
- Holland, J. L., & Holland, J. E. (1977). Vocational indecision: More evidence and speculation. *Journal of Counseling Psychology*, 24(5), 404-414.
- Hornbrook, D. (Ed.). (1998). *On the subject of drama*. London: Routledge.

- Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής (2015). *Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλίρης, Α. & Κρίβας, Σ. (2013). Η συμβολή των μετανεωτερικών προσεγγίσεων στη θεωρία και πράξη της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας: Ο ρόλος τους σε μια κρίσιμη εποχή για τον κόσμο της εργασίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 101, 73-86.
- Καλούρη, Ο., Μπότου, Α. & Τσέργας, Ν. (2013). Η ενσωμάτωση της τέχνης και της δημιουργικότητας στη συμβουλευτική σταδιοδρομία ως μια τάση αναθεώρησης του επιστημονικού παραδείγματος. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 101, 354-369.
- Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002). Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα και η μεθοδολογία τους. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επίμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (σσ. 279-314). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατσανέβας, Θ. (2011). *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Κατεδαφίζεται ολοκληρωτικά ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Κλείνει και το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού

- Προσανατολισμού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, (96-97), 9-10.
- Keller, K. E., Biggs, D. A., & Gysbers, N. C. (1982). Career Counseling from a Cognitive Perspective. *Personnel, & Guidance Journal*, 60(6), 367-371.
- Kelin, A. (2005). *To feel as our ancestors did: Collecting and performing oral histories*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagottobooks.
- Κόκκος, Α. (2006). Εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης* (Τόμος Ι). Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154.
- Κυριαζικίδου, Π. (1998). *Τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. Θεσμικό πλαίσιο και σχολική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κωστή, Κ. (2014). Ερευνώντας στη σχολική τάξη: Μεθοδολογικές επιλογές. *Iridium Ερευνών*, 1, 1-12.
- Λαγουδάκος, Μ., & Λογιώτης, Γ. (2016). Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τη φθίνουσα πορεία στον επανασχεδιασμό του θεσμού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, 158-168.
- Λαγουδάκος, Μ., & Φουντουκά, Α. (2012). Αγωγή σταδιοδρομίας: Θέσεις, στάσεις, προβλήματα, Προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 101, 238-253.

- Λιάντας, Μ. (1996). *Επαγγελματικός προσανατολισμός*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Landreth, G., & L. (2002). *Play therapy the art of the relationship*. New York: Bruner-Routledge.
- Lenz, A. S., Holman, R. L., & Dominguez, D. L. (2010). Encouraging connections: Integrating expressive art and drama into therapeutic social skills training with adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(2), 142-157.
- Lillemyr, O.F. (1983), Achievement motivation as a factor in self-perception. *Norwegian Research Council for Science and the Humanities*, 245-248.
- Lustig, D. C., & Strauser, D. R. (2003). An empirical typology of career thoughts of individuals with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 46(2), 98-107.
- Μαζαράκη, Μ. Σ. (2013). Η οικοδόμηση συμβουλευτικής σχέσης στο σχολείο ως σημαντικού παράγοντα για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 101, 176-186.
- Μάρδας, Γ. (1982). *Μαθήματα κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Καλοσκάμη.
- Ματέυ, Π. (1986). *Ρυθμική*. Αθήνα: Γ. Νάκας.
- Μαυροειδής, Μ. (1995). Μουσική εκπαίδευση και παράδοση, Η εμπειρία του πειραματικού μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *ΟΠολίτης Δεκαπενθήμερος*, 11, 35 - 39.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond* (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Μεσημέρη, Ν. (2018). *Μελέτη μεθόδων διαφραγματικής αναπνοής και εφαρμογές στην εκμάθηση πνευστών οργάνων*. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Θεσσαλονίκη.

- Misko, J. (2008). *Combining formal, Non-formal and informal learning for workforce skill development*. Adelaide: AustralianIndustryGroup.
- Μπάουμαν, Ζ., (2003). *Η μετανεωτερικότητα κα τα δεινά της*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Neelands, J. (2004). Το θέατρο των ανθρώπων ως ιδέα του IDEA. *Εκπαίδευση&Θέατρο*, 5, 6-13.
- Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring drama work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255-272.
- Ong, K. J., Chou, Y. C., Yang, D. Y., & Lin, C. C. (2020). Creative drama in science education: The effects on situational interest, Career interest, and science-related attitudes of science majors and non-science Majors. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(4), em1831.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann Drama.
- O'Neil, C. & Lambert, A. (1982). *Drama structures*. London: Hutchinson.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαζάρης, Θ. (1999). *Μουσική μάθηση και εκπαίδευση*. Ελλάδα: Παπαζήσης.
- Παπαναστασίου, Έ. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: χ.ό.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1983). *Εξελικτική ψυχολογία, εφηβική ηλικία (Τόμος 4^{ος})*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παρασκευόπουλος, I. N. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Εφηβική ηλικία* (Τόμος 4^{ος}). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παπλωματά, Κ. (2004). Το δραματικό παιχνίδι: μια θεωρητική προσέγγιση. *Εκπαίδευση&Θέατρο*, (5),14-18.
- Papavassiliou-Alexiou, I., & Zourna, C. (2017). Drama in education: implementation of an innovative tool for guidance practitioners. In UNAM & IAEEVG (eds.), *Proceedings of the International Conference of Educational and Professional Guidance of the International Association for Educational and Vocational Guidance- IAEEVG2017* (pp. 201-210). Mexico City: National Autonomous University of Mexico.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Peterson, G. W., Sampson Jr., J. P., & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. California: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Ralph, E. G. (1997). The power of using drama in the teaching of second languages: Some recollections. *McGill Journal of Education*, 32(3), 273-288.
- Read, H. (1937). Art and society. *Philosophy*, 12(48),493-494.
- Reeskens, T. & Vandecasteele, L. (2017). Hard times and European youth. The effect of economic insecurity on human values, social attitudes and well-being. *International Journal of Psychology*, 52(1), 19-27.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Ohio: C.E. Merrill Pub. Co.
- Σιάσος, Σ. (2017). *Παράγοντες που επιδρούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Β' και Γ' Λυκείου των μουσικών σχολείων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική – κοινωνία – εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Σολομών, Ι. (επίμ.). (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στάμου, Λ. (2019). Ανάμεσα ζωής και ονείρου ... είναι ένα σχολείο, ένας δάσκαλος, κι ίσως μια μουσική. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), Πρακτικά 8ου Συνεδρίου, *Μουσική εκπαίδευση και κοινωνία: Νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί* (σσ. 10-22). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Sampson J. P., Jr., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Saunders, D. E. (1998). The design and use of a measure of dysfunctional career thoughts among adults, college students, and high school students: The career thoughts inventory. *Journal of Career Assessment*, 6(2), 115-134.
- Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C., Peterson, G. W., & Lenz, J. G., (2004). *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Saunders, D. E., Peterson, G. W., Sampson J. P., Jr., & Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 288-298.
- Savickas, M. L. (2001). The next decade in vocational psychology: Mission and objectives. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2), 284-290.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.

- Schratz, M. (1997) *Initiating change through self-evaluation: methodological implications for school development*. Dundee: CIDREE-SCCC.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sidiropoulou- Dimakakou, D., Mylonas, K., Argyropoulou, K., & Tampouri, S. (2012). Career decision-making difficulties, dysfunctional thinking and generalized self-efficacy of University Students in Greece. *World Journal of Education*, 2(1), 117-130.
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning: Why recognition matters*. New York: Springer Open.
- Sultana, R. G. (2011). On being a 'boundary person': Mediating between the local and the global in career guidance policy learning. *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), 265-283.
- Sun, H., Chen, A., Ennis, C., Martin, R., & Shen, B. (2008). An examination of the multidimensionality of situational interest in elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(1), 62-70.
- Super, D. E. (1973). The career development inventory. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1(2), 37-50.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιούκα, Ε. (2014). *Το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του μουσικού σχολείου. Η επίδρασή του στη διαμόρφωση και την επίτευξη των στόχων του. Έρευνα στα μουσικά σχολεία της περιφέρειας Θεσσαλίας*. Πτυχιακή εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

- Watson, M. B., & Stead, G. B. (1994). A longitudinal study of career decidedness among white South African high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 45(3), 261-269.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.
- Weinberger, N. M. (1994). Music and cognitive achievement in children. *Musica Research Notes*, 1(2), 4-9.
- Winston, J. (1998). *Drama, narrative and moral education: Exploring traditional tales in the primary years*. London: Falmer Press.
- Χαροκοπάκη, Α., Αδαμοπούλου, Α., Βλαχάκη, Φ., Τετραδάκου, Σ. (2007). Προετοιμασία για την προσέγγιση της αγοράς εργασίας στην απασχόληση - σχεδιασμός σταδιοδρομίας και τεχνικές αναζήτησης εργασίας. Στο *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον Τομέα της Απασχόλησης* (σσ. 195-233). Αθήνα: ΕΚΕΠ, Ε.Κ.Τ, ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Χάσκα, Κ. (2016). *Anasaculturalcenter. Πολυπολιτισμικός θίασος ΑΝΑΣΑ: Ένα караβάνι χωρίς σύνορα*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2021 από: <http://www.anasa.org.gr/caravan/>
- Zillmann, D., & Gan, S.-I. (1997). Musical taste in adolescence. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 161–187). Oxford: Oxford University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1. Ενημερωτικό σημείωμα-Υπεύθυνη δήλωση γονέων

Αξιότιμοι γονείς & κηδεμόνες,

Σας ενημερώνουμε ότι στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών της εκπαιδευτικού Ανδριάνας Αγγελοπούλου, πρόκειται να πραγματοποιηθεί έρευνα με τίτλο «Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο επαγγελματικού προσανατολισμού σε εφήβους». Στη έρευνα αυτή λαμβάνουν μέρος μαθητές της Α Λυκείου του Μουσικού Λυκείου Πάτρας. Σκοπός είναι μέσα από τις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές να δουλέψουν με άξονα τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Οι παρεμβάσεις υλοποιούνται την ώρα της ελεύθερης έκφρασης και διαρκούν για 12 εβδομάδες σύνολο. Η ερευνήτρια εγγυάται την ανωνυμία και την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Ανδριάνα Αγγελοπούλου – Μουσικός (ΠΕ 79.01)

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου-Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση»

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η

γονέας του/της μαθήτριας.....

της Α τάξης του Μουσικού Λυκείου Πάτρας.

Εγκρίνω τη συμμετοχή του μαθητή/τριαςστις ερευνητικές παρεμβάσεις με θέμα «Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο επαγγελματικού προσανατολισμού σε εφήβους» που θα πραγματοποιηθούν στο Μουσικό Σχολείο Πάτρας από την εκπαιδευτικό Ανδριάνα Αγγελοπούλου.

Ημερομηνία:/...../2020

.....Δηλ.....

Παράρτημα 2.Ερωτηματολόγιο

1. Απαντάτε σε όλες τις ερωτήσεις .
2. Δεν υπάρχει λάθος απάντηση.
3. Οι απαντήσεις που δίνετε είναι ανώνυμες.
4. Είναι σημαντικό να απαντάτε με ειλικρίνεια.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ!

Ημερομηνία / / 2020

Φύλλο

Αγόρι

Κορίτσι

Έχεις ασχοληθεί ποτέ με κάποια δραστηριότητα που σχετίζεται με το Θέατρο;

(Βάλε σε κύκλο): Ναι Όχι

Παρακάτω θα βρεις μερικές ερωτήσεις. Πόσο συμφωνείς ή πόσο διαφωνείς;

Βάλε **✓** σε **ΜΙΑ** μόνο από τις πιθανές απαντήσεις.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Δεν μπορώ να αποφασίσω	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Κανένα εκπαιδευτικό ή επαγγελματικό πεδίο δε με ενδιαφέρει.					
2.	Ξέρω πολύ λίγα πράγματα για τον κόσμο της εργασίας.					

3.	Νιώθω να πιέζομαι τόσο πολύ όταν προσπαθώ να επιλέξω σπουδές ή επάγγελμα, ώστε δεν μπορώ καν να κάνω το πρώτο βήμα.					
4.	Ποτέ δεν πρόκειται να γνωρίσω τόσο καλά τον εαυτό μου, ώστε να κάνω μια καλή επαγγελματική επιλογή.					
5.	Δεν μπορώ να σκεφτώ κάποιο εκπαιδευτικό ή επαγγελματικό πεδίο που θα μου ταίριαζε.					
6.	Μου είναι δύσκολο να πιστέψω πως οι επαγγελματικές μου επιλογές θα είναι καλές για μένα.					
7.	Ξέρω τι θέλω να κάνω, αλλά μου είναι δύσκολο να οργανώσω ένα σχέδιο για να το επιτύχω.					
8.	Αγχώνομαι τόσο πολύ όταν πρόκειται να πάρω μια απόφαση, ώστε μου είναι εξαιρετικά δύσκολο να σκεφτώ γύρω από αυτή.					
9.	Μπορώ να περιορίσω τη λίστα των επαγγελματικών μου επιλογών, αλλά δε μου φαίνεται ότι θα τα καταφέρω να καταλήξω μόνο σε ένα.					
10.	Υπάρχουν λίγα επαγγέλματα που έχουν πραγματικό νόημα για μένα.					
11.	Νιώθω τέτοια απογοήτευση σχετικά με τη διαδικασία επιλογής σπουδών ή επαγγέλματος, που το μόνο που θέλω, είναι να ξεχάσω οτιδήποτε έχει σχέση με αυτή προς το παρόν.					
12.	Δεν ξέρω γιατί δεν μπορώ να βρω ένα εκπαιδευτικό ή επαγγελματικό πεδίο, που να με ενδιαφέρει.					
13.	Ποτέ δεν πρόκειται να βρω ένα εκπαιδευτικό ή επαγγελματικό πεδίο που θα μου αρέσει πραγματικά.					
14.	Μου είναι δύσκολο να πιστέψω πως οι επαγγελματικές μου επιλογές θα είναι καλές για μένα.					
15.	Ντρέπομαι να λέω στους άλλους ότι δεν έχω επιλέξει σπουδές ή επάγγελμα.					
16.	Φοβάμαι πως ακόμα και αν προσπαθήσω να υλοποιήσω την επαγγελματική μου επιλογή, δε θα τα καταφέρω.					
17.	Το να βρω μια καλή δουλειά στο αντικείμενο που με ενδιαφέρει είναι θέμα τύχης.					
18.	Τα επιτεύγματά μου πρέπει να ξεπεράσουν τα αντίστοιχα των γονιών					

	και των αδερφών μου.					
19.	Αν αλλάξω τις σπουδές ή το επάγγελμα που έχω επιλέξει, θα νιώσω αποτυχημένος/η.					
20.	Πρέπει να διαλέξω ένα εκπαιδευτικό ή επαγγελματικό πεδίο που θα ευχαριστήσει τους ανθρώπους που είναι σημαντικοί για μένα.					
21.	Ανησυχώ πάρα πολύ σχετικά με τη σωστή επιλογή των σπουδών ή του επαγγέλματος.					
22.	Υπάρχουν πολλά εκπαιδευτικά ή επαγγελματικά πεδία που μου ταιριάζουν, αλλά δεν μπορώ να αποφασίσω ποιο είναι το καλύτερο.					
23.	Ξέρω τι δουλειά θέλω να κάνω, αλλά πάντα κάποιος μου θέτει εμπόδια στο δρόμο μου.					
24.	Άνθρωποι όπως οι σύμβουλοι ή οι καθηγητές είναι οι πιο κατάλληλοι για να λύσουν τα προβλήματά μου σχετικά με τη σταδιοδρομία μου.					
25.	Παρόλο που έχω συμπληρώσει διάφορα τεστ για τη σταδιοδρομία, ακόμα δεν ξέρω ποιο εκπαιδευτικό ή επαγγελματικό πεδίο μου αρέσει.					
26.	Οι απόψεις μου για τα επαγγέλματα αλλάζουν συχνά.					
27.	Δεν ξέρω πως μπορώ να βρω πληροφορίες για επαγγέλματα του ενδιαφέροντος μου.					
28.	Όσο πιο πολύ προσπαθώ να κατανοήσω τον εαυτό μου και να μάθω περισσότερα για τα επαγγέλματα, τόσο πιο πολύ μπερδεύομαι και αποθαρρύνομαι.					
29.	Το να αποφασίσω για ένα επάγγελμα είναι δύσκολο, αλλά το να υλοποιήσω αυτή την απόφαση μου φαίνεται ακόμη δυσκολότερο.					

Παράρτημα 3. Φύλλο παρατήρησης παρεμβάσεων

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	
Όνοματεπώνυμο	
Ημερομηνία/...../.....
Περιγραφή Εξέλιξης της Δράσης	
Στόχος	
Απολογισμός Τι με δυσκόλεψε Τι μου άρεσε Τι με ενθουσίασε	
Παρατηρήσεις	
Οργάνωση επόμενης Δραστηριότητας	

Παράρτημα 4. Παρεμβάσεις

1^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Ας γνωριστούμε

Η ομάδα είναι σε κύκλο και ο καθένας λέει το όνομά του ακουμπώντας το δεξί χέρι στην καρδιά, δημιουργώντας ένα βέλος. Ακολουθεί στον ίδιο ρυθμό το κάθε μέλος της ομάδας, με τη φορά που δείχνει το βέλος. Στην επόμενη φάση εντάσσεται το αριστερό χέρι και τέλος, αυξάνεται η δυσκολία, χρησιμοποιώντας δεξί ή αριστερό χέρι, αυξάνοντας την εγρήγορση αλλά και τη συγκέντρωση της ομάδας.

2. Περπάτημα στο χώρο – Ενώνω δυο χέρια, δυο πόδια κτλ.

Τα μέλη της ομάδας περπατούν ελεύθερα στο χώρο, προσπαθώντας να αλλάζουν κατευθύνσεις και να γεμίζουν τα κενά. Με το χτύπημα του τυμπάνου ο εμπνευστής ζητάει να ενώσουν μέρη τους σώματός τους, πχ δυο αγκώνες, τρεις πατούσες κτλ. Με το διπλό χτύπημα του τυμπάνου συνεχίζουν το περπάτημα. Με την τελευταία οδηγία της εμπνευστριας δημιουργούνται ζευγάρια.

3. Το ταίρι μου θα σας πει μια ιστορία

Σε ζευγάρια που έχουν δημιουργηθεί από την προηγούμενη δραστηριότητα, η εμπνευστρια ζητάει την αφήγηση μιας προσωπικής ιστορίας. Κατά την εξιστόρηση, θα πρέπει να παρατηρούν κάθε λεπτομέρεια του ομιλητή, έτσι ώστε να τον αντιγράψουν ακριβώς κατά την παρουσίαση.

4. Παρουσίαση ιστοριών

Η παρουσίαση των ιστοριών γίνεται ανά ζευγάρι, όπου ο ακροατής της ιστορίας μπαίνει σε ρόλο αφηγητή, ενώ ο συγγραφέας της ιστορίας γίνεται ο ηθοποιός. Επιλέγει μια δυναμική εικόνα η οποία περιγράφει την ιστορία του. Η εμπνευστρια τονίζει ότι η δυναμική εικόνα δεν χρειάζεται να είναι περιγραφική. Αξιοποιούμε λοιπόν τη φαντασία μας όσο το δυνατόν περισσότερο.

5. Με μια λέξη θα το πω

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και ο καθένας όταν νιώθει έτοιμος κάνει ένα βήμα μπρος. Παίρνει το χρόνο του και όταν νιώθει έτοιμος μοιράζεται με μία λέξη τη δική του αίσθηση από την παρέμβαση. Στη συνέχεια ακολουθεί όλη η ομάδα. Εδώ η ομάδα συντονίζεται μόνη της, χωρίς την παρέμβαση της εμψυχώτριας.

2^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Ονόματα με μπάλα

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και η εμψυχώτρια εμφανίζει μία μπάλα. Κοιτάζει κάποιον στα μάτια, λέει το όνομά του και έπειτα του πετάει την μπάλα. Αυτός που παίρνει τη μπάλα ακολουθεί την ίδια διαδικασία.

2. Τικ Τακ

Η εμψυχώτρια βρίσκεται στο κέντρο στο ρόλο του δείκτη ενός ρολογιού. Κρατώντας σταθερό ρυθμό πετάει από το κέντρο σε έναν τη μπάλα και αυτός που παίρνει τη μπάλα λέει το όνομά του και ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του. Πετάει ξανά τη μπάλα στην εμψυχώτρια και εκείνη στον επόμενο. Ο ρυθμός είναι σταθερός όπως οι δείκτες του ρολογιού. Όποιος δεν έχει σκεφτεί, επιστρέφει τη μπάλα χωρίς να μιλήσει και περιμένει να έρθει ξανά η σειρά του. Στο δεύτερο γύρο επαναλαμβάνουν το ίδιο χαρακτηριστικό. Συνεχίζεται η διαδικασία έως ότου μιλήσουν όλα τα μέλη της ομάδας.

3. Ποιο επάγγελμα ταιριάζει;

Η εμψυχώτρια ζητάει από τα μέλη να περπατήσουν στο χώρο. Όποιον συναντούν του λένε τον μήνα γέννησής τους και αν ανήκουν στην ίδια εποχή συνεχίζουν να περπατούν μαζί. Έτσι δημιουργούνται τέσσερις ομάδες. Αν μια ομάδα έχει περισσότερα άτομα, τότε χρησιμοποιούμε τους μήνες για να χωρίσουμε πιο μικρές ομάδες. Έπειτα η κάθε ομάδα χρησιμοποιώντας τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά από το προηγούμενο παιχνίδι, καλούνται να σκεφτούν σε ποιο επάγγελμα αυτά τα χαρακτηριστικά ταιριάζουν περισσότερο.

4. Βρες το επάγγελμα

Η κάθε ομάδα καλείται να παρουσιάσει το επάγγελμά με έναν από τους παρακάτω τρόπους : α) τραγούδι, β) παντομίμα γ) ποίημα. Οι υπόλοιποι καλούνται να βρουν σε ποιο επάγγελμα αναφέρεται η κάθε ομάδα.

5. Αν μπορείς χαμογέλα μου

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και η εμπυχωτρία στο άτομο που βρίσκεται δίπλα της λέει τη φράση «*Αν μπορείς χαμογέλα μου*» προσπαθώντας να το κάνει να γελάσει. Εκείνος/η απαντά λέγοντας τρεις φορές «*μπορώ αλλά δε σου χαμογελώ*». Αν καταφέρει να το πει τρεις φορές χωρίς να γελάσει, πάει στο επόμενο άτομο. Όταν καταφέρει να κάνει κάποιον να γελάσει, τότε συνεχίζει με τον αντίστοιχο τρόπο και εκείνος.

3^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Να αλλάξει θέση όποιος...

- Θα του άρεσε να εργάζεται σε σχολείο
- Θα του άρεσε να εργάζεται σε γραφείο
- Θα του άρεσε να εργάζεται σε κατάσταση
- Θα του άρεσε να εργάζεται σε καλλιτεχνικούς χώρους
- Θα του άρεσε να εργάζεται σε δική του επιχείρηση

2. ΡουκΖουκ με παντομίμα

Η εμπυχωτρία χωρίζει σε ομάδες τους μαθητές και τους ζητάει να φτιάξουν μια σειρά όπου το κάθε μέλος δεν βλέπει ποιον έχει πίσω του. Η εμπυχωτρία δίνει στον τελευταίο κάθε σειράς ένα επάγγελμα. Με παντομίμα ο καθένας δείχνει στον μπροστινό του στοιχεία του επαγγέλματος μέχρι που ο μπροστινός της κάθε ομάδας να μαντέψει το επάγγελμα.

3. Ερευνητικό πρόγραμμα σε ομάδες (θέατρο ντοκουμέντο)

Η κάθε ομάδα έχει το επάγγελμα της προηγούμενης δράσης. Το κάθε μέλος της ομάδας γίνεται ερευνητής μιας παραμέτρου του επαγγέλματος αυτού και κάνει μια μικρή έρευνα χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο. Η έρευνα αφορά τις εξής παραμέτρους: τι πρέπει να έχεις σπουδάσει, τι δεξιότητες απαιτούνται, ποια είναι τα κύρια πλεονεκτήματα, ποιες οι βασικές δυσκολίες και που μπορείς να το σπουδάσεις.

4. Παρουσίαση σε συνέδριο

Η κάθε ερευνητική ομάδα καλείται να παρουσιάσει τα δεδομένα του ερευνητικού της προγράμματος με τη μορφή συνεδρίου. Το κοινό μπορεί επίσης να κάνει και διευκρινιστικές ερωτήσεις στην ερευνητική ομάδα.

5. Πες το για μένα

Ο καθένας γράφει μία λέξη για τη δράση μας σε ένα χαρτάκι και το δίνει στον διπλανό του. Ο καθένας διαβάζει τη λέξη στο χαρτάκι που πήρε.

4^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Καυτή πατάτα με στοιχεία που θαυμάζω σε κάποιον!

Τα μέλη βρίσκονται σε κύκλο ενώ η εμψυχώτρια κρατάει μια μπάλα. Οποιος παίρνει την μπάλα λέει ένα στοιχείο που έχει παρατηρήσει ότι έχει το άτομο που θαυμάζει επαγγελματικά. Κρατάμε σταθερό ρυθμό, ενώ αν κάποιος δεν έχει σκεφτεί λέξη, πετάει την μπάλα στον επόμενο χωρίς να πει λέξη σε αυτό το γύρο. Έτσι δε χάνεται ο ρυθμός του παιχνιδιού.

2. Τα μπαλόνια που ξεφουσκώνουν με μια ματιά!

Τα μέλη της ομάδας είναι σε κύκλο κοιτάζοντας το πάτωμα. Με το χτύπημα του τυμπάνου της εμψυχώτριας σηκώνουν τα κεφάλια τους και με τον πρώτο που συναντώνται βλεματικά, ξεφουσκώνουν σαν μπαλόνια και γίνονται ζευγάρι.

3. Πιο πολύ θαυμάζω... Ένα άτομο που θαυμάζω επαγγελματικά!

Τα ζευγάρια περιγράφουν αναλυτικά στο ταίρι τους ένα πρόσωπο που θαυμάζουν επαγγελματικά. Έπειτα φτιάχνουν δύο παγωμένες εικόνες, μία για το κάθε πρόσωπο, με το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του. Τα μέλη της υπόλοιπης ομάδας μαντεύουν το πρόσωπο της κάθε παγωμένης εικόνας και έπειτα αγγίζοντας την εικόνα ζωντανεύει. Έπειτα η κάθε ομάδα περιγράφει ποια πρόσωπα έδειξαν.

4. Ομαδικός πίνακας!

Τα μέλη της ομάδας περπατούν στο χώρο σαν να είναι τα πρόσωπα που θαυμάζουν. Ένας ένας, όταν νιώσει έτοιμος, παίρνει θέση στον πίνακα, χρησιμοποιώντας τη θέση της παγωμένης εικόνας.

5. Ονειρεύομαι τη στιγμή που...

Η ομάδα σε κύκλο και ο καθένας, όταν νιώσει έτοιμος και κρατώντας ένα σταθερό ρυθμό, μπαίνει στη μέση του κύκλου λέγοντας τη στιγμή που ονειρεύεται για τον εαυτό του.

5^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Φρουτοσαλάτα

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο και η εμψυχώτρια είναι στο κέντρο. Τους χωρίζει σε τρεις υποομάδες λέγοντας εναλλάξ είσαι χαμηλόμισθος, είσαι αφεντικό, είσαι άνεργος. Έπειτα ζητά να αλλάξουν θέση τα μέλη κάποιας υποομάδας. Κάποιος δεν θα προλάβει καρέκλα και είναι ο επόμενος που επιλέγει υποομάδα, γίνεται λοιπόν η «μάννα». Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους, δηλαδή οι χαμηλόμισθοι γίνονται αφεντικά, τα αφεντικά γίνονται οι άνεργοι και οι άνεργοι γίνονται οι χαμηλόμισθοι, έτσι παίρνουν όλοι όλες τις θέσεις.

2. Επαγγελματικά διλήμματα

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Ο καθένας έχει σκεφτεί ένα δίλημμα. Ο πρώτος ξεκινάει λέγοντας το δίλημμα του και τα μέλη της ομάδας αν συμφωνούν με το πρώτο μέρος του διλήμματος κάνουν δύο βήματα μπροστά ενώ όσοι συμφωνούν με το δεύτερο μέρος του διλήμματος ένα βήμα πίσω.

3. Διάδρομος συνείδησης

Η ομάδα χωρίζεται σε δύο σειρές και στέκονται σε παράλληλα. Ανάμεσά τους υπάρχει ένας μικρός διάδρομος από όπου θα περάσουν όλα τα μέλη της ομάδας. Οι υπόλοιποι αποτελούν τη φωνή της συνείδησης του και εκφράζουν δυνατά τόσο τις σκέψεις του ίδιου όσο και τις δικές τους. Χρησιμοποιούν την προηγούμενη άσκηση λέγοντας ο καθένας κάποιο από τα διλήμματα.

4. Περπάτημα στο χώρο

Η ομάδα περπατάει στο χώρο με μουσική και η εμπυχωτρία ζητάει να σκεφτούν το δίλημμά τους αλλά και των άλλων. Υπάρχει κάτι που ίσως δεν είχαν σκεφτεί; Όταν ακουστεί ο ήχος από το τύμπανο ο καθένας πιάνει το χ'ερι του πρώτου ατόμου που συναντάει.

5. Ο χτύπος της καρδιάς

Τα μέλη της ομάδας έχουν δημιουργήσει κύκλο. Κλείνουν τα μάτια και η εμπυχωτρία στέλνει το χτύπο της καρδιάς προς τα δεξιά σφίγγοντας το χέρι. Ο χτύπος πρέπει να περάσει από όλους και να φτάσει ξανά στην εμπυχωτρία. Έπειτα αλλάζει η φορά και μετά δίνει χτύπο και προς τα δεξιά και προς τα αριστερά.

6^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. ΖιπΖαπΜπόινγκ

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και με ένα παλαμάκι η εμπυχωτρία δίνει στον πρώτο με φορά προς τα δεξιά της, ένα «ζιπ» λέγοντάς το, «ζιπ!». Αυτός που παίρνει το «ζιπ», μπορεί αντίστοιχα να δώσει στον δεξιά του ένα «ζιπ» ή ένα «ζαπ» σε οποιονδήποτε άλλο στον κύκλο που βρίσκεται απέναντι, εκτός από τον δεξιά του και τον αριστερά του. Η τελευταία κίνηση είναι το «μπόινγκ», το οποίο μπορείς να το δώσεις μόνο σε αυτόν που βρίσκεται στα αριστερά.

2. Δυο αλήθειες και ένα ψέμα για μένα

Ο καθένας λέει για τον εαυτό του δύο αλήθειες και ένα ψέμα. Οι υπόλοιποι πρέπει να μαντέψουν πιο είναι το ψέμα. Για να δυσκολευτεί η ομάδα θα πρέπει το ψέμα να είναι αληθοφανές, ενώ οι αλήθειες τόσο περίεργες ώστε να μοιάζουν με ψέμα.

3. Μάντεψε ποιος

Η εμπυχωτρία χωρίζει σε ομάδες. Περνάει από κάθε ομάδα κρατώντας μερικές φωτογραφίες και ζητάει να διαλέξουν μία. Έπειτα πρέπει η κάθε ομάδα να μαντέψει τι επάγγελμα μπορεί να κάνει το πρόσωπο της φωτογραφίας. Καλούνται να πλάσουν μια

ιστορία για το επαγγελματικό του προφίλ και να φτιάξουν μια δράση όπου να παρουσιάζουν το πρόσωπο που έχουν επιλέξει.

4. Ήταν έμπνευση για μένα...

Οι φωτογραφίες μπαίνουν στο κέντρο και ο καθένας σε ένα χαρτί γράφει ποιος και τι τον ενέπνευσε σε κάθε φωτογραφία. Η γραφή είναι ελεύθερη. Όποιος τελειώνει, αφήνει το χαρτί σε ένα σημείο στο χώρο. Περπατούν με μουσική στο χώρο και πιάνουν ένα χαρτί, διαβάζουν όσο θέλουν και το αφήνουν ξανά κάτω. Έπειτα παίρνουν άλλο χαρτί. Όταν τελειώσει το μουσικό κομμάτι μένουν δυναμικά ακίνητοι. Η εμψυχώτρια περνάει και αγγίζει έναν έναν. Όποιον αγγίζει εκείνος λέει μια πρόταση που του έμεινε από αυτά που έχει διαβάσει και μπαίνει πάλι σε δυναμική ακινησία.

5. Ομαδικό μασάζ

Δημιουργείται ένας κύκλος χωρίς καθόλου κενά. Ο ένας βρίσκεται ακριβώς δίπλα από τον άλλο. Με το σύνθημα της εμψυχώτριας στρίβουν όλοι προς τα δεξιά και κάνουν μασάζ στο μπροστινό τους. Με το επόμενο σύνθημα αλλάζει η φορά προς τα αριστερά, ανταποδίδοντας έτσι το ένα μέλος στο άλλο.

7^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Η άκυρη πληροφορία της ημέρας

Ο καθένας λέει μία χαρακτηριστική συνήθεια που έχει και αποτελεί μέρος του εαυτού του. Έπειτα ο καθένας σκέφτεται αν αυτό μπορεί να λειτουργήσει θετικά ή αρνητικά ή τι μπορεί να σημαίνει για το επάγγελμα που τον ενδιαφέρει να κάνει.

2. Βόμβα - Ασπίδα

Ο καθένας επιλέγει ένα άτομο που είναι η ασπίδα του και ένα άτομο που είναι η βόμβα του. Περπατούν στο χώρο αποφεύγοντας την βόμβα και έχοντας πάντα ενδιάμεσα τους την ασπίδα τους. Η εμψυχώτρια δίνει σύνθημα και όλοι μένουν ακίνητοι. Τότε ρωτάει αγγίζοντας κάποιο μέλος της ομάδας ποιος είναι η βόμβα και ποιος η ασπίδα. Σε δεύτερη φάση, η βόμβα είναι αυτό που φοβάμαι για τις επαγγελματικές επιλογές μου και ασπίδα, αυτό που πιστεύω ότι θα με βοηθήσει στις επαγγελματικές επιλογές μου.

3. Πάρτε θέση

Η εμψυχώτρια ορίζει στο χώρο σημεία τα οποία δηλώνουν απόλυτη συμφωνία έως απόλυτη διαφωνία από το ένα έως το δέκα. Έπειτα η εμψυχώτρια χρησιμοποιεί κάθε φορά μία πρόταση από το υλικό της προηγούμενης άσκησης, δηλαδή αυτά που θεωρούν βόμβες και ασπίδες οι μαθητές. Ο καθένας θα πρέπει να πάρει μία θέση στο χώρο, ανάλογα με το πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί. Όποιος θέλει μπορεί να τεκμηριώσει τη θέση του. Στη συνέχεια, αν κάποιος επηρεαστεί από τα λεγόμενά του, μπορεί να αλλάξει θέση στο χώρο. Έτσι δημιουργείται ένα debate όπου ο καθένας τεκμηριώνει τη γνώμη του αλλά ταυτόχρονα επηρεάζεται και από τις γνώμες των άλλων.

4. Γράμμα σε μένα 10 χρόνια μετά!

Σε ένα χαρτί ο καθένας γράφει ένα γράμμα στον εαυτό του, οραματιζόμενος που θα ήθελε να είναι δέκα χρόνια μετά. Που θα ζει, τι θα κάνει, που θα εργάζεται, πως θα ζει. Ο καθένας υπογράφει με ένα ψευδώνυμο και το αφήνει σε ένα σημείο του χώρου.

5. Οι φίλοι μου δέκα χρόνια μετά

Η ομάδα καθισμένη οκλαδόν, διαβάζει ο ένας το γράμμα του άλλου, χωρίς ωστόσο να γνωρίζουν σε ποιον ανήκει. Όταν διαβάσουν όλοι όλων, κλείνουν τα μάτια και οραματίζονται για λίγο όσα έγραψαν στο γράμμα τους.

8^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Βρίσκω το σημείο μου

Οι συμμετέχοντες περπατούν στο χώρο σκεπτόμενοι το γράμμα που έγραψαν στην προηγούμενη συνάντηση. Η διαδρομή στο χώρο είναι αυτή που θα κάνουν στα επόμενα δέκα χρόνια. Παρατηρώντας λοιπόν το χώρο με κάθε λεπτομέρεια επιλέγουν ένα σημείο να εστιάσουν και να επικεντρωθούν. Αυτό το σημείο είναι εκείνο που θα ήθελαν να φτάσουν. Αγγίζοντας η εμψυχώτρια τον κάθε συμμετέχον, εκείνος λέει *«πέρασαν δέκα χρόνια και τώρα βρίσκομαι ...»*.

2. Η ζωής μας σε ένα τίτλο

Οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουν έναν τίτλο για το γράμμα τους, σε ένα χαρτάκι. Αφού το διπλώσουν το τοποθετούν σε ένα δοχείο. Στη συνέχεια η εμψυχώτρια παίρνει τυχαία ένα χαρτάκι από το δοχείο και διαβάζει τον τίτλο δυνατά. Τότε, όποιος θέλει, παίρνει μια θέση στη σκηνή δημιουργώντας μια εικόνα. Το ίδιο γίνεται μέχρι να διαβαστούν όλα τα χαρτάκια και να φτιαχτούν εικόνες για όλους τους τίτλους.

3. Φτιάχνοντας ένα τρέιλερ

Οι συμμετέχοντες αποφασίζουν με ποια σειρά θα δείξουν τις εικόνες ώστε να βγάλουν ένα νόημα, σαν να είναι τρέιλερ μιας ταινίας. Μιας ταινίας που είναι φτιαγμένη από τις δικές τους εικόνες και αυτοί είναι οι σκηνοθέτες αλλά και οι ηθοποιοί.

4. Σουρεαλιστική ταινία σε πρώτη τηλεοπτική προβολή

Η ομάδα παρουσιάζει τις εικόνες την μία μετά την άλλη. Κάθε φορά που η εμψυχώτρια δίνει σήμα, το κάθε μέλος που συμμετέχει στην εικόνα λέει μια πρόταση που θυμάται από το γράμμα του. Έπειτα δίνει σήμα για την επόμενη σκηνή. Αν κάποιος συμμετέχει και στην επόμενη εικόνα παραμένει στη σκηνή αλλάζοντας απλά θέση. Ακολουθεί το ίδιο μέχρι να ολοκληρωθεί η ταινία.

5. Μάντεψε την ιστορία

Η εμψυχώτρια και η ομάδα κάθονται σε κύκλο. Τότε ένας ένας τραβάει ένα χαρτάκι από το δοχείο και το κρατάει. Στη συνέχεια ο πρώτος διαβάζει τον τίτλο που αναγράφεται στο χαρτάκι και οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν σε ποιον μπορεί να ανήκει. Σε ποιο μέλος της ομάδας πιστεύουν ότι ταιριάζει αυτός ο τίτλος. Ύστερα από αρκετές μαντεψιές, αποκαλύπτεται ο κάτοχος του τίτλου.

9^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Μπείτε στη σειρά

Οι συμμετέχοντες πρέπει να μπουν σε μια σειρά ανάλογα με την ημερομηνία γέννησής τους. Η εμψυχώτρια δίνει ένα λεπτό ώστε να δημιουργηθεί μεγαλύτερη εγρήγορση. Οι

συμμετέχοντες περπατούν στο χώρο και με το σύνθημα της εμψυχώτριας πρέπει να μπου στην ίδια σειρά χωρίς να μιλήσουν αυτή τη φορά. Χρησιμοποιούν το σώμα και τις εκφράσεις προκειμένου να διεκδικήσουν τη θέση τους.

2. Περπατήματα με συνθήκες επαγγελμάτων

Οι συμμετέχοντες περπατούν στο χώρο ανάλογα με την συνθήκη της εμψυχώτριας. Επιλέγονται διάφορες επαγγελματικές συνθήκες όπως διάσημος τραγουδιστής, καθαριστής, διπλωμάτης, επιχειρηματίας, υπάλληλος κ.τ.λ.

3. Status

Η εμψυχώτρια κολλάει στην πλάτη του κάθε συμμετέχοντα ένα χαρτάκι το οποίο έχει πάνω έναν αριθμό από το ένα ως το δέκα. Ο κάθε συμμετέχων δεν ξέρει ποιον αριθμό έχει. Περπατούν στο χώρο και προσπαθούν από τις αντιδράσεις των άλλων να καταλάβουν ποιον αριθμό έχουν και κατά συνέπεια το δικό τους status. Αντίστοιχα και αυτοί αντιδρούν στα status των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Με το σύνθημα της εμψυχώτριας πρέπει να φτιάξουν μια γραμμή. Παίρνουν θέση ανάλογα με το status που νομίζουν ότι έχουν χωρίς λεκτική επικοινωνία. Στόχος είναι να καταφέρουν να μπου σε σειρά από το ένα ως το δέκα.

4. Επαγγέλματα και αντιδράσεις

Ο καθένας τώρα έχει ένα χαρτάκι στην πλάτη του που γράφει ένα επάγγελμα. Οι υπόλοιποι αντιδρούν αναλόγως. Έτσι, παρατηρώντας τις αντιδράσεις των άλλων προσπαθούν να κατανοήσουν ποιο ακριβώς είναι και τι μπορεί να κάνουν. Έπειτα η εμψυχώτρια ζητάει να αποφασίσουν ποιοι είναι βάσει των αντιδράσεων της υπόλοιπης ομάδας και να συνεχίσουν να περπατούν πλέον ως αυτοί που πιστεύουν ότι είναι. Έπειτα φτιάχνουν ξανά μια γραμμή συνυπολογίζοντας το δικό τους status, αλλά και τα status των άλλων. Ο καθένας λέει τι πιστεύει ότι γράφει το χαρτάκι στην πλάτη του και στη συνέχεια το βγάζει για να δει πόσο κοντά είναι σε αυτό που πίστευε.

5. Προσωπικές μαρτυρίες

Οι συμμετέχοντες μοιράζονται στην ολομέλεια πως ένιωσαν ανάλογα με το status που είχαν. Πως το κάθε επάγγελμα συνδέεται με ανάλογο status, πως αλληλεπίδρασαν οι

υπόλοιποι απέναντί μας και αν υπάρχουν στερεότυπα σε σχέση με την επιλογή επαγγέλματος.

10^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Πες το με μια κίνηση

Οι συμμετέχοντες δημιουργούν έναν κύκλο. Ξεκινώντας με φορά προς τα δεξιά, κάθε συμμετέχων λέει το όνομά του και κάνοντας παντομίμα προσπαθεί να δείξει το επάγγελμα που ονειρεύεται για το μέλλον. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μαντεύουν το επάγγελμα που δείχνει ο καθένας.

2. Ομαδικές δυναμικές εικόνες

Η εμψυχώτρια λέει μία λέξη κλειδί και τα μέλη της ομάδας παίρνουν μια θέση δείχνοντας τι συμβαίνει τώρα σχετικά με τη λέξη αυτή (π.χ. εκπαίδευση), δημιουργώντας έτσι μια ομαδική εικόνα. Έπειτα η εμψυχώτρια ζητάει να δείξουν πως θα ήθελαν να είναι η εικόνα αυτή, δηλαδή το ιδανικό για αυτούς. Προτεινόμενες λέξεις είναι: Σχολείο, πανεπιστήμιο, αγορά εργασίας, επαγγελματική επιλογή, καριέρα.

3. Τι χρώματα θέλεις να έχει η κάθε μέρα της εβδομάδας σου;

Ο κάθε συμμετέχων παίρνει ένα χαρτί Α4, πάνω στο οποίο γράφει τις ημέρες της εβδομάδας, φτιάχνοντας ένα κλασσικό πρόγραμμα. Έπειτα η εμψυχώτρια ορίζει τι σημαίνει κάθε χρώμα π.χ. κίτρινο εργασία, κόκκινο βόλτες, γαλάζιο ύπνος, πράσινο χαλάρωση κ.τ.λ. και τους ζητάει να χρωματίσουν το πρόγραμμα της εβδομάδας τους όπως το ονειρεύονται όταν θα μπου στον κόσμο της εργασίας.

4. Τα χρώματα που διάλεξα είναι

Οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο και ξεκινάει ο πρώτος να περνάει κρατώντας τη ζωγραφιά του, μπροστά από όλους, ενώ στέκεται για λίγα δευτερόλεπτα μπροστά από τον καθένα ώστε να μπορούν να παρατηρούν. Έπειτα κάθεται στην θέση του και μιλάει για τη ζωγραφιά του και γιατί επέλεξε τα συγκεκριμένα χρώματα.

5. Είμαστε διαφορετικοί αλλά όλοι μια ομάδα

Η ομάδα δημιουργεί έναν κύκλο ακουμπώντας ο ένας τον ώμο του άλλου και κοιτάζοντας ευθεία. Στη συνέχεια ξεκινάει κάποιος να μετράει λέγοντας τον αριθμό 1, ο επόμενος τον αριθμό 2 κ.τ.λ. Αν δύο μέλη τύχει να μιλήσουν ταυτόχρονα, τότε ξεκινούν όλοι από την αρχή. Στόχος να φτάσουμε ως το 18, όσα και τα μέλη της ομάδας, έχοντας καταφέρει να συντονιστούμε. Το μέτρημα δεν χρειάζεται να γίνεται γρήγορα, ο καθένας παίρνει όσο χρόνο θέλει και μιλάει όταν νιώσει έτοιμος.

11^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Ντόμινο

Οι συμμετέχοντες περπατούν στο χώρο. Όταν ένας σταματήσει θα πρέπει να σταματήσουν και οι υπόλοιποι όσο πιο γρήγορα γίνεται. Στόχος είναι να καταφέρουν να συντονιστούν τόσο ώστε να μπορέσουν να ξεκινούν και να σταματούν όλοι μαζί ταυτόχρονα.

2. Μια μέρα στη δουλειά

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες των 4 και η εμψυχώτρια δίνει στην κάθε ομάδα μια επαγγελματική συνθήκη. Έπειτα η κάθε ομάδα συζητάει τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ο καθένας σε αυτή την επαγγελματική συνθήκη και ετοιμάζουν μια δράση όπου θα παρουσιάζουν τον εργαζόμενο και το πρόβλημα που αντιμετωπίζει.

3. Έχω να προτείνω μια λύση

Η κάθε ομάδα παρουσιάζει την δράση της, όμως αυτοί τη φορά οι θεατές μπορούν να λένε στοπ, να ανεβαίνουν πάνω και να δείχνουν τι θα έκαναν αν ήταν σε αυτή τη θέση. Γίνεται το ίδιο για όλες τις ομάδες.

4. Κάποιος θέλει να σου πάρει τη θέση (ληγμένο γιαούρτι)

Η ομάδα περπατάει στο χώρο και η εμψυχώτρια λέει πως πηγαίνουν σε επαγγελματική συνάντηση, διεκδικώντας προαγωγή. Ποιοι όμως θα την πάρουν; Δυστυχώς κάποιοι θα συναντήσουν και εμπόδια. Αφού όλοι κλείσουν τα μάτια τους, η εμψυχώτρια αγγίζει αυτόν

που θα είναι το επαγγελματικό εμπόδιο και αυτόν που θα είναι ο έξυπνος διευθυντής. Το meeting ξεκινάει και όταν ο κάθε εργαζόμενος συναντάει κάποιον, τότε λέει ο ένας στον άλλο, διακριτικά και χαμηλόφωνα στο αυτί «καλή προαγωγή» και συνεχίζουν. Αν συναντήσει όμως αυτόν που είναι το εμπόδιο και αντί για καλή προαγωγή ακούσει επαγγελματικό εμπόδιο, τότε κάνει 2 βήματα και κάθεται κάτω. Το επαγγελματικό εμπόδιο προσπαθεί να σταματήσει όσο περισσότερους εργαζόμενους γίνεται. Αν όμως ο έξυπνος διευθυντής καταλάβει ποιος είναι το εμπόδιο το λέει. Ο έξυπνος διευθυντής έχει μία μόνο ευκαιρία να κάνει υπόθεση κάθε φορά που κάποιος κάθεται κάτω. Αν το εμπόδιο βρεθεί, τότε η εμψυχωτής μπορεί να ρωτήσει τον εργαζόμενο ποιο ήταν το εμπόδιο για την προαγωγή και την επαγγελματική εξέλιξη. Σε κάθε νέο γύρο αλλάζει το επαγγελματικό εμπόδιο και ο έξυπνος διευθυντής.

5. Μια στιγμή από τη σημερινή μας μέρα

Κάθε μέλος της ομάδας κάνει ένα βήμα μπρος στον κύκλο λέγοντας «από τη σημερινή μας μέρα εγώ κρατώ τη στιγμή που...». Τα μέλη της ομάδας δεν μιλούν με τη σειρά αλλά τη στιγμή που θέλει ο καθένας προσπαθώντας να υπάρξει συντονισμός.

12^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Τρελός χορός

Οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε κύκλο και με τη μουσική ξεκινάει κάποιος μπαίνοντας στο κέντρο και χορεύοντας όπως θέλει. Η υπόλοιπη ομάδα μιμείται αυτόν που βρίσκεται στο κέντρο. Στη συνέχεια μπαίνει άλλος στο κέντρο. Προτεινόμενο τραγούδι είναι το tunaktunak.

2. Ομαδικό τραγούδι

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες και καλούνται να φτιάξουν από ένα τραγούδι, το οποίο θα περιγράφει αυτό που έζησαν μέσα από τις παρεμβάσεις αυτές.

3. Μιούζικαλ

Η κάθε ομάδα παρουσιάζει δραματοποιημένο το τραγούδι της.

4. Ομαδική ζωγραφιά

Σε χαρτί μέτρου η εμψυχωτής καλεί τους συμμετέχοντες να αποτυπώσουν όσα θυμούνται από τις συναντήσεις μας. Ο καθένας είναι ελεύθερος να δημιουργήσει μια δική

του εκδοχή από όσα μοιράστηκε η ομάδα.

5. Φύλακας

Οι καλύτερες λύσεις και ιδέες για την επαγγελματική σας πορεία βρίσκονται κρυμμένες στο θησαυροφυλάκιο του υπουργείου παιδείας. Το θησαυροφυλάκιο αυτό φυλάσσεται 24 ώρες το 24. Ωστόσο αν καταφέρεται να το ανοίξετε από εδώ και στο εξής όλοι θα εργάζονται στο χώρο που επιθυμούν και όχι σε κάποια τυχαία επιλογή. Μπορείτε να βοηθήσετε τους νέους ώστε να εργάζονται σε χώρους που τους ταιριάζουν; Πρέπει να φτάσετε ως το φύλακα που έχει τα κλειδιά και να τα πάρετε. Η εμψυχώτρια είναι σε ρόλο φύλακα, καθισμένη σε μια καρέκλα και έχοντας μπροστά της τα κλειδιά. Ενώ την παίρνει ο ύπνος τα μέλη της ομάδας ξεκινούν από την αφετηρία και περπατούν ήσυχα προς το μέρος της. Κάθε λίγο εκείνη ξυπνάει και αν δει κάποιον να κινείται, τότε πρέπει να πάει ξανά στην αφετηρία. Όταν κάποιος καταφέρει να πάρει τα κλειδιά, τα κρύβει πίσω από την πλάτη του. Τότε όλοι βάζουν τα χέρια πίσω από την πλάτη τους προκειμένου ο φύλακας να μην καταλάβει ποιος τα έχει πάρει. Κάνοντας βήματα προς τα πίσω, πρέπει να καταφέρουν να φτάσουν με τα κλειδιά στην αφετηρία, ανταλλάσσοντας τα συνεχώς από χέρι σε χέρι. Ο φύλακας κάθε φορά που ξυπνάει έχει δικαίωμα να ρωτήσει μόνο ένα μέλος της ομάδας αν έχει τα κλειδιά. Αν βρει τον «κλέφτη», τότε ξεκινούν πάλι από την αρχή. Αν η ομάδα καταφέρει να φτάσει στην αφετηρία με τα κλειδιά, ξεκλειδώνουν το θησαυροφυλάκιο και οι λύσεις για την επαγγελματική πορεία των νέων λύνουν όλα τα προβλήματα που σχετίζονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό.